

REVISTA DE PSICODIDÁCTICA

Volumen 10 - Nº 2
Año 2005



REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Sumario</i>	<i>Pag.</i>
Editorial	5
Ahalmen espaziala hezkuntza matematikoan <i>Modesto Arrieta</i>	7
Educación musical y desarrollo psicolingüístico de personas con necesidades educativas especiales <i>José Ramón Vitoria Gallastegi</i>	17
El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación <i>Elisabet Areizaga, Inés Gómez y Ernesto Ibarra</i>	27
Propuesta de una clasificación general y dinámica para la definición de errores <i>Itziar Aldabe, Bertol Arrieta, Arantza Díaz de Ilarraza, Montse Maritxalar, Maite Oronoz, Larraitz Uria</i>	47
La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo <i>Juan de D. Uriarte Arciniega</i>	61
Variables psicodidácticas de las nuevas tecnologías <i>Santiago Palacios Navarro</i>	81
La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación <i>Pedro Martín González</i>	97
Avances en la educación de personas adultas mediante la investigación y la formación <i>Maite Arandia, M^a José Alonso e Isabel Martínez</i>	111
Diseño de un servicio de orientación psicológica en el contexto de la Universidad de León <i>Esperanza Bausela Herreras</i>	123
Curriculum eta testuliburua: edukien azterketarako ikerketa lerroak <i>Karmele Perez Urraza eta Begoña Bilbao Bilbao</i>	141
Análisis de la validez de la Escala de Autoeficacia Vocacional <i>Enrique Merino Tejedor y Miguel Ángel Carbonero Martín</i>	159

REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Summary</i>	<i>Pag.</i>
Editorial	5
Spatial skills in mathematical education <i>Modesto Arrieta</i>	7
Musical education and psycholinguistic development on people with special education needs <i>José Ramón Vitoria Gallastegi</i>	17
The cultural component in the teaching of languages as research line <i>Elisabet Areizaga, Inés Gómez y Ernesto Ibarra</i>	27
Proposal for a general and dynamic classification to define mistakes <i>Itziar Aldabe, Bertol Arrieta, Arantza Díaz de Ilaraza, Montse Maritxalar, Maite Oronoz, Larraitx Uria</i>	47
Resilience. A new perspective into developmental psychopathology <i>Juan de D. Uriarte Arciniega</i>	61
Psychoeducational variables of the new technologies <i>Santiago Palacios Navarro</i>	81
The educational response to diversity from the approach of inclusive schools: a research proposaln <i>Pedro Martín González</i>	97
Improvements in adult education through research and training <i>Maite Arandia, M^a José Alonso e Isabel Martínez</i>	111
Design of a psychological guidance service at the University of León <i>Esperanza Bausela Herreras</i>	123
Curriculum and textbook: a research line for content analysis <i>Karmele Perez Urraza eta Begoña Bilbao Bilbao</i>	141
Validity analysis of the Vocational Self-efficacy Scale <i>Enrique Merino Tejedor y Miguel Ángel Carbonero Martín</i>	159

EDITORIAL

Una Revista científica tiene como principal objetivo dar a conocer investigaciones que, en mayor o menor grado, ayudan a generar conocimiento. Pero la génesis del conocimiento no sólo ayuda al progreso de la ciencia sino que fomenta, también, la formación y el desarrollo de los investigadores que se empeñan en dar sentido científico a la realidad sobre la que reflexionan.

La *Revista de Psicodidáctica* tiene como primera meta atender a esta segunda consideración del progreso científico. Nuestra idea ha sido siempre la de permitir que investigadores que se inician en el apasionante mundo de la ciencia puedan mostrar su trabajo pero, sobre todo, lograr que se sientan implicados personal y vivencialmente en la generación de conocimientos. Creemos que la experiencia personal en el proceso de investigación es más importante que el resultado de su trabajo.

Queremos, en definitiva, ayudar a que nuestros colaboradores aprendan a investigar en el terreno de la Psicodidáctica, terreno cada vez más prometedor ya que se sitúa en la frontera de dos grandes espacios de actualidad educativa y formativa: el que se sitúa al lado de la Psicología de la Instrucción, de la Educación y de la Psicología Evolutiva y el que se encuentra en el de la Didáctica general y las Didácticas específicas.

En este número se presentan diversas colaboraciones que van desde interpretaciones y análisis teóricos de indudable actualidad (Resiliencia, Formación de adultos...) hasta investigaciones psicodidácticas de carácter general y de enfoque específico.

Deseamos a toda la comunidad científica que el año 2006 sea rico en génesis de conocimientos pero, sobre todo, en vivencias y compromisos personales que siempre acompañan al descubrimiento de la verdad que se persigue.

Ahalmen espaziala hezkuntza matematikoan

Spatial skills in mathematical education

Modesto Arrieta

Euskal Herriko Unibertsitatea

LABURPENA

Matematikaren irakaskuntzaren helburuenetako bat hezkuntza maila guztietan ikasleen ahalmen intelektualen garapena da. Ahalmen espazialaren trataera eskolan urria izan da, bereziki zenbakizko ahalmenak edota arrazonomenduzko ahalmenak izan duten trataerarekin konparatzen badugu.

Hezkuntza Matematikoan egindako berrikusketek ahalmen espazialaren azterketaren garrantzia azpimarratzen dute nahiz eta erreferentzi marko baten ezak sakabanatzen eta zailtzen dituen emaitzen lorpena, behin betikoak izateko erreplikagarriak izan behar dutela jakinik.

Ondoren proposatzen den ikerketa-lerroak ahalmen espaziala alderdi hirukoitz batetik abiatuz aztertu nahi du: egitura, garapena eta hobetze-proposamenak kontutan harturik. Hiru arlo horietan proposaturiko ereduak bermatuko dute diagnostiko zuzen bat, ikasleen ahalmen espaziala hobetuko duena.

Ezagupen arloa: 200

UNESCO-ren kodeak: 589900 - 610401

Hitz gakoak: *Ahalmen espaziala, bistaratzeta, orientazio espaziala, geometria.*

RESUMEN

Una de las finalidades de la enseñanza de la matemática en todos los niveles educativos es el desarrollo de las capacidades intelectuales de los alumnos. La capacidad espacial ha tenido un déficit de tratamiento en la escuela si lo comparamos con el tratamiento dado a la capacidad numérica o a la capacidad de razonamiento.

Las revisiones hechas desde la educación matemática revelan la importancia de su estudio aunque la falta de marcos de referencia dispersan y dificultan enormemente la obtención de resultados que para ser concluyentes han de ser replicables.

De ahí que la línea de investigación propuesta analice el problema de la capacidad espacial desde una triple vertiente: la estructura, el desarrollo y las propuestas de mejora, ya que proponiendo modelos contrastados en esas tres vertientes es la única forma de garantizar un diagnóstico correcto que posibilite pautas para mejorar la capacidad espacial de los alumnos.

Area de conocimiento: 200

Códigos de la UNESCO: 589900 - 610401

Palabras clave: *Capacidad espacial, visualización, orientación espacial, geometría.*

ABSTRACT

One of the purposes of the teaching of the Mathematics in all the educational levels is the development of the intellectual capacities of the pupils. The spatial ability has had a treatment deficit in the School if we compare it with the treatment given to the numerical ability or to the reasoning ability.

The reviews made from the Mathematics Education reveal the importance of their study though the lack of reference frameworks disperse and hinder enormously the results obtainment that to be conclusive have of be replied.

From there that the investigation line proposed analyze the problem of the spatial ability from three points of view: the structure, the development and the improvement proposals since proposing models contrasted is the only one form of guaranteeing a correct diagnosis that make possible standards to improve the spatial ability of the pupils.

Key words: *Spatial ability, visualization, spatial orientation, geometry.*

AZTERGAIAREN EGOERA

Ez dago azpimarratu beharrik gaur egungo gizartean matematikak duen garrantzia. Nahikoa da aipatzea Nazioarteko Elkartasun Matematikoak Rio de Janeiro-ko Aitorpenean aldarrikatutako eta UNESCO-k 1997.eko 29. Hitzaldi Orokorrean babestutako 2000.eko Matematikaren Munduko Urtea. Gainera matematikak beti izan du leku azpimarragarri bat eskolatzeko maila guztietan, tresna unibertsala delako eta ikasleen adimen-prestakuntzan duen indarrari esker.

Ahalmen garapenean arlo guztiek dute eragina, ulermenerako, hausnarketarako, komunikaziorako,... baina badira bi arlo, instrumentalak direnak alegia, hobetze hori era zuzenago edo esplizituago batean ahalbidetzen dutena. Badaude beste orokortasun maila txikiago duten ahalmenak, non hizkuntzari lan espezifikokoago bat egokitzen zaion, ahozko ahalmenaren garapena edo irakurmena hain zuzen. Aldiz, matematikari, zenbakizko ahalmenaren garapena, ahalmen espazialak edo arrazonamenduzkoak era espezifikokoago batean egokitzen zaizkio.

Erdi ziklorako programa berrituetan (M.E.C.,1985) zera esaten zen: Oinarrizko Heziketa Orokorreko helburuen azterketak denontzako oinarrizko matematika batean pentsatzera eramaten gaitu, sen onaren eta bizitza praktikoaren matematika, helburu hezigarria ahaztu gabe, hau da, egitura mentalen antolaketa, oinarrizko hiztegi baten lorpena eta ahalmen intelektualen, pentsamenduaren eta sormenaren garapena. Era berean, Lehen Hezkuntzan eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan (D.E.G.V.,1992a-b) matematikaren irakaskuntzak izaera bikoitza du:

Izaera hezitzailea: ahalmen intelektual desberdinen garapena hartzen da kontuan: arrazonamendu logikoa, intuizio espaziala... Ahalmen hauekin era egoki batean lana egiteak egitura mentalak, lan ohiturak eta jarrera egokiak sortzen laguntzen du, hauen erabilera matematikaren esparrura bakarrik mugatzen ez delarik.

Izaera instrumentala: tresna, teknikak eta trebetasunak hartzen dira kontutan, beste aplikazioetan erabili ahal izateko eta beste arloekin elkarlanean, guzti hau arrazonamendu inдукtiboan eta intuitiboan oinarriturik.

Batxilergoan bi helburu hauek beste hirugarren batekin osatzen dira (D.E.G.V.,1994).

Aurreko metodoak alde batera utzi gabe, pixkanaka arrazonamendu deduktiboarekin hastea proposatzen da, definizio, frogapen eta arrazonamendu logiko landuagoekin hain zuzen. Beraz, arreta ahalmenen garapenean jartzen badugu ez dago zalantzarik zenbakizko ahalmena landua eta bultzatua izan dela hezkuntza maila guztietan eta inoiz ez direla kili-kolon jarri zenbaki eta eragiketei buruzko ikasgaiak.

Era berean, arrazonamendu logikoaren ahalmenaren garapena ere ez da inoiz zalantzan jarri, batibat buruketen ebazpenean estrategiei erantsita, nahiz eta askotan era esplizitu batean agertu ez. Aldiz, ahalmen espazialak maila guztietan tratamendu urri bat erakutsi ohi du, nahiz eta ikasketa-plangintzen berritzearekin batera curriculumean inoiz galdu behar ez zuen lekua berreskuratu duen. Dena den, Oinarrizko Heziketa Orokorra ezarri zenean, 60-70 urteetan plangintza ikasketetatik

geometria eta berari eransten zaion ahalmen espaziala ia-ia desagertu ziren, desagertze honen arrazoiak matematika modernoaren bultzakada, formalizazioa eta geometriaren algebrizazioa izan zirelarik.

Nahikoa litzateke aipatzea, Brueckner eta Bond-ek 1955. urtean idatziriko liburuan (1981.eko argitalpen espainiarra, Rialp) "Diagnóstico y tratamiento de las dificultades de aprendizaje", klasiko bat, diagnostikoari eta tratamenduari dagozkien hizkuntzaren zailtasunak aipatzen ditu, irakurmena eta idazmena hain zuzen, eta matematikari dagokionez zailtasun aritmetikoak eta beraiei dagozkien buruketak besterik ez ditu proposatzen, geometriari eta ahalmen espazialari inongo aipamenik egin gabe.

Bestalde Wheatley-entzat (1977) gure gizarteak garunaren ezker-hemisferioa lantzen dituen jarduerak azpimarratzen eta saritzen ditu. Eskolan ideiak hitzen bidez adieraztea bultzatzen da garunaren eskuin-hemisferioaren garapenaren kalterako. Baita Herskowitz, Parzyz eta Van Dormolen-ek (1996) egoera hau azpimarratzen dute, ikusmenaren heziketa maiz alde batera uzten dela curriculumean esanez.

Yuste-ren (1997) IGF-Adimen orokorra eta faktorialaren eskuliburuan ere azaltzen da ahalmen espazialaren korrelazioa, geografia, informatika, hizkuntza, matematika, fisika eta latinarekin kontutan hartutako beste ahalmenen korrelazioen artean txikiena dela. Beraz, lehen lau ahalmenetatik: arrazonamendu abstraktua, ahalmen espaziala, ahozko arrazonamendua eta zenbakizko ahalmenen artean, ahalmen espaziala dela erlazio txikien duena curriculumeko arlo guztiekin, matematika barne, nahiz eta korrelazio handiena matematikari dagokion.

Honek zera adierazten du, matematika arloak erlazio txikiago bat duela ahalmen espazialarekin beste ahalmenekin baino eta horregatik ahalmen hori lantzea erabaki dugu. Gainera, dagoeneko, 1985.eko Programa Berrituekin beste ahalmenen antzeko garrantzia ematen zaio, gaur egungo ikasketa plangintzetan ematen zaion bezalaxe.

Bestalde ikasleen ahalmen espaziala hobetzen ari dela esan daiteke, telebistaren "kulturari" esker, makina elektronikoak, ordenagailuak, "tetris" motako jokoak eta kalkulagailu grafikoei esker alderdi espazialak etengabe agertzen dira nahiz eta oraindik eskola lanetan alderdi espazial-geometrikoak zenbakizkoak baino gutxiago landuak izan (Hidalgo, Maroto, Palacios, 1999)

Pentsamendu espaziala behar-beharrezkoa da pentsamendu zientifikorako eta ikaskuntza eta buruketen ebazpenean erabiltzen da, ikaskuntzan informazioa irudikatze eta manipulatzeko (Clements eta Battista, 1992). Gainera gizartean trebetasun espazial zorrotz bat baloratzen da, lanbide batzuetan beharrezkoa izanik, adibidez, eskultore, marrazkilari, ingeniari, arkitekto, topografo,... batentzat, oso zaila baita arlo hauetan aurreratzea trebetasun espazial bat garatu gabe.

TRADIZIO IKERTZAILEA

Hezkuntza matematikoari dagokio matematikaren ikas-irakaskuntzaren prozesuei buruzko azterketa oro. Bere azterketetan psikologiaren ekarpenak erabili

ohi ditu, emaitza hauek ikasleen ikas prozesuentzat proposamenak lortzeko eta bere irakaskuntzarekin kezkatu dauden irakasleentzat ereduak proposatzeko.

Baina ez dugu ahaztu behar matematikaren ikas-irakaskuntza prozesuaren azken helburua edo egitasmoa, zenbakizko, arrazonomendu induktibo, deduktibo eta espazial ahalmenen ezagupenen hobekuntzara zuzendurik dagoela eta kurtso aurreratuagoetan ahalmen algebraikoen eta probabilitikoen hobekuntza,... eta azken finean, denak elkarbiltzen dituen ahalmenarena, buruketen ebazpenarena hain zuzen.

Ahalmen orokor hauek, matematikaren ikas-irakaskuntzaren prozesuari zuzen zuzenean loturik eta eskolatze maila konkretu bati doituak, izan behar dira hezkuntza matematikoan ikerkuntzaren ardatz nagusiak. Gainera, ahalmen horien ezagupen zehatz bat, euren garapena, euren bilakaera,... ikasleen mapa kognitiboa ezagutzera ahalbidetuko gintuzke, diagnostiko horrek ikaskuntza erraztuz.

Ikerketa talde asko daude arlo guzti hauek ikertzen, baina ahalmen horien azterketari loturiko ikerketa-lerro baten hutsunea nabaritzen da, Matematika ikasteko azken helburuetako bat, pertsonaren ahalmen instrumentala hobetzea delako. Plangintza baten eza sumatzen da, ikerketen elkarlanerako, kontrasterako eta erreplikatzeko, helburu amankomun batekin, ikasleen ahalmenak hobetu, ezagutu, garatu eta eredu koherenteak proposatu ahal izango duena.

Nahikoa da azken urteotan garatutako ikerketak aztertzea konturatzeko hezkuntza matematikoan ahalmen espazialak duen garrantzia. Emaita esanguratsuenak, Bishop-ek (1980, 1989), Clements-ek eta Battistak (1992), Clements-ek (1998,a-b) eta Gutierrez-ek (1998) egindako berrikusketetan jasotzen dira. Hala ere zera aitortu behar da, ikerketa mota honek, espazio eta geometriari dagokionak hain zuzen, atentzio txikiago bat izan ohi duela, zenbakizkoak baino. Hala ere, gaur egungo literaturak arlo horretako ikerketari etorkizun ona iragartzen dio (Bishop, 1989)

Ahalmen espazialean barneratzeak, gai eztabaidagarri eta anarkiko batean sartzea suposatzen du, gutxitan bi ikertzaile jartzen baitira ados oinarritzko kontzeptuetan: ahalmen espaziala, bistaratzea, pentsamendu espaziala, orientazio espaziala, erlazio espazialak. Kontzeptu bera izen desberdinekin eta kontzeptu desberdinak izen berberarekin oso normala izan da azken 40 urtetako mota honetako ikerketetan.

Baina seguraski, arazo larriena zera da, bi pertsonen estrategia desberdinak erabili ditzaketela test berean. Honek asko zailtzen du interpretazio baterakoi bat, ikerketa korrelazionalarena eta informazio prozesamenduarena, hain zuzen. (Lohman et al., 1987).

IKERKETA EREDUAK

Proposatzen dugun ikerketak, ahalmen espazialaren alderdi desberdinak ulertu nahi ditu, bere egitura, bere garapena, eragina beste ahalmenetan, beste ahalmenen eragina ahalmen espazialean, eta posible den neurrian, proposamen aberatsak egin, hezkuntza matematikoaren ildotik, beste ahalmenen maila berera iritsi ahal izateko.

Horretarako ahalmen espaziala berrikusi beharko dugu, adimenaren garapenaren alderdi diferentziala eta kognitiboa kontutan harturik, alderdi hauek integratzen eta ahokatzten saiatuz. Ondoren, eduki matematiko aproposena aztertu beharko da, azterketa fenomenologikoak eta metodologikoak eginez, ikaslearen diagnostikoa ahalbidetuko duen eskuartze programak eskainiz.

Hezkuntza matematiko berak egin izan ditu ekarpen esanguratsuenak, bereziki klaseko praktikarekin lotuak daudenak, metodo intuitiboen eragina, materialen erabilera, ordenagailua, entrenamenduaren garrantzia,... ahalmen hori hobetu nahian, baita akatsen azterketa, irakasleen usteak edo ikasleen aurre ezagupenak ere.

Gure helburua zera da, EHU-ko Psikodidaktika Doktorego programari egokituriko ikerketa-lerro bat irekitzea, gure ezagupen arloan, matematikaren didaktikan hain zuzen; hau da, ikerketa erraztuko duen azpiegitura bat sortzea. Arlo honetan egin dira doktore-tesi desberdinak baina estrategia baterakoi baten ezak lortutako emaitzak sakabanatzen ditu.

Lehen ereduak kontzeptu nahasketa honetan orden pixka bat ezarri nahi du, egitura bat proposatu, berme teoriko eta enpiriko baten babesaren duen egitura, hemendik aurrera ahalmen espazialaren kontzeptu eta frogaren bateratuak eta erreplikagarriekin lan egin dezagun. Faktoreez gain egitura horri prozesu kognitiboak erantsi behar zaizkio, zeregin espazialean pertsonen jarrera adieraz dezaten, baita era desberdin batean funtzionarazi dezaketen estrategiak ere.

Carroll (1983), Sternberg (1980, 1988), Lohman eta Kyllonen (1983), Lohman et al. (1987) bezalakoetan lanetan oinarritutako egitura faktorial-kognitiboa izango da lanerako eredu, marko teorikoa, enpirikoki kontrastatutako erreferentzia bat ondorengo ikerketetan erabiltzeko.

Lehen eredu hau, ikasleen ahalmen espazialaren proposamen ebaluazio-diagnostiko batekin osatuko da alderdi hirukoitz hori kontuan harturik: faktorial, kognitiboa eta estrategien. Frogaren hori eskolatzeko osorako diseinatu beharko da eta ahalmen horretan urritasun bat duten pertsonak ere kontutan harturik.

Bigarren ereduak ahalmen espazialari egokitutako kontzeptu geometrikoen garapenaren azterketan dago oinarrituta (Piaget, Inhelder, Szeminska, 1960; Piaget, Inhelder, 1967; Van Hiele, 1986). Eskolatzeko maila orotan ahalmen espazialaren garapena aztertu nahi da, garapen-eredu bat proposatu ahal izateko eta ikasle bakoitza bere adinean dagokion lekuan kokatu ahal izateko.

Hirugarren ereduak egoera didaktikoak aztertzen ditu (Chevalard, 1991; Brousseau, 1998) proposamenak egiteko marko eskainiz eta ikasleen ahalmen espazialaren hobetzeko proposamen koherenteak egiteko aukera emanez.

Hiru eredu hauek gabe, erreferentzia marko hirukoitz hau gabe, ezin izango dugu aurrera egin eta ikerketa guztiek, azken mende honetako berrikusketa guztiek erakutsi ohi duten bezala, gabezia berberak erakutsiko dizkigute. Egitura faktorial-

kognitiboaren ezak, garapen-eredu baten ezak edota proposamen didaktikoen markoaren ezak, edozein aurrerapen esanguratsu eragozten du. Beraz, marko teoriko hirukoitz honetan oinarriturik urratsak ematen saiatuko gara.

AZTERGAI PARTIKULARRAK

Ahalmen Espazialaren egituran

Carroll-en (1988, 1993, 1994) ikerketek adimenaren egitura konkretu bat finkatzen dute, hiru sustraietan oinarrituta hain zuzen, non ahalmen espazialak bigarren sustraiko zazpi faktoreetako bat den. Gainera, diagnostikoa zehatzagoa izateko, neurriari zeregin espazialen aurrean subjektuak nola jokatzen duen erantsi beharko diogu. Horregatik teorikoki justifikatutako tresna bat pentsatu behar dugu eta neurtuz gain ikasle bakoitzaren ahalmen espazialaren maila diagnostikatu beharko dugu une konkretu batean.

Krutetskik (1976) arrazonamenduaren erabileran hiru era desberdin identifikatzen ditu: analogikoa (ahoz), geometrikoa (ikusmenaz) eta harmonikoa (tartekoa) eta zera esaten du, denok dugula bat ala bestearen agerpen handiago bat eta pertsonen euren arrazonamendua zeharo era desberdinetan erabiltzen dugula. Gauza bera gertatzen da irakaslearekin eta arazoa areagotzen da irakaslearen eta ikaslearen estiloak konbinatzerakoan. Hau zeregin espazialean pertsona bakoitzak erabiltzen duen estrategietan islatzen da. Beraz, beharrezkoa litzateke estrategiak sailkatzea bakoitzaren ezaugarrien arabera. Lahrizik (1984) eta Cossiok (1997) osatu dute integrazio proposamen bat, Watanawaha-ren (1977) DIPT sailkapena eta Burden eta Coulsonen (1981) proposamen kognitiboa integratuz.

Ahalmen espazialaren garapenean

Piaget, Inhelder (1967), Piaget, Inhelder, Szeminska (1960), Van Hiele (1986) egileek ekarpen ikusgarriak egin dituzte ahalmen espazialarekin erlazionaturik dauden alderdi geometrikoak nola eta noiz garatzen diren pertsonengan azalduz. Gainera emaitza hauek lagungarriak izan dira hezkuntza matematikoan irakaslearentzat, ikasleak hobeto ezagutzeko eta ikasketa planak ikasleen adinera doitzeko.

Eredu integratu bat posible izango al litzateke? eta ikerketa bat egitea adinaren arabera, bizitza-ziklo osoa osatu arte?

Nola konpentsatzen dute itsuek urritasun hau?. Millar-ek (1997) beste errekurtsio batzuk garatzen dituztela esaten du, ikusmen normala dutenek baino gehiago. Eta ikusmen normala baina ahalmen espazial urriagoa dutenek, garatzen al dituzte beste errekurtsioak urritasun hau konpentsatzeko? Zeintzuk dira errekurtsio horiek? Eskolan bultzatu eta landu al daitezke?

Ahalmen espaziala hobetzeko proposamenetan

Zer erakutsi liezagukete ahalmen espazial on bat duten pertsonen? Egindako akatsek prebentzio lan bat egiteko aukera ematen badigute, nola antolatu daitezke gako horiek ahalmen honetan pertsonen funtzionamendua hobeto ulertzeko?

Intuizioak (Fischbein, 1971), materialaren erabilerak (Bishop, 1980), ordenagailuak (Clements, 1984), entrenamenduak (Ben Chaim et al., 1988) alderdi geometrikoen lorpenen hobekuntza bultzatzen omen dute. Baina zer baldintzetan?. Nola integratzen dira guzti horiek egoera didaktikoetan? Horregatik edozer baino lehen zera planteatu beharko genuke, ze ezaugarri edo baldintzak bete beharko lituzke proposamen batek berme guztiakin proposatu ahal izateko?

ERREFERENTZIAK

- Benchaim, D.; Lappan, G.; Houang, R.T. (1988) The effect of instruction on spatial visualization skills of middle school boys and girls. *American Educational Research Journal*, 25, 51-71.
- Bishop, A. (1980). Spatial abilities and Mathematics Education: A Review. *Educational Studies in Mathematics*, 11, 257-269.
- Bishop, A. (1989). Review of Research on Visualization in Mathematics Education. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11(1), 7-16.
- Burden, L.D.; Coulson, S.A. (1981). *Processing of spatial tasks*. M. Arg. Thesis. Melbourne: Monash University.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la Didactique des Mathématiques”. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Carroll, J.B. (1988). *Cognitive abilities factors*. *Intelligence*, 12(2): 101-109.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities*. London: Cambridge University Press.
- Carroll, J.B. (1994). Constructing a Theory from data. In D.K. Detterman (arg.). *Current Topics in Human Intelligence. Vol. 4. Theories of Intelligence*. Norwood (New Jersey) Ablex Publishing Corporation.
- Chevallard (1991). *La transposition didactique-Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Clements, D.H.; (1984). Implications of media research for the instructional application of computers with young children. *Educational Technology*, Azaroa, orri 7-16.
- Clements, D.H.; Battista, M.E. (1992). Gheometry and Spatial Reasoning. In Grouws, D.A. (ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and learning*. New York: McMillan.
- Cossio, J. (1997). *Diagnosis de la habilidad de visualizar en el espacio 3D con estudiantes de Bachillerato (B.U.P.) del Bilbao metropolitano*. Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- D.E.G.V. (1992-a). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Matemáticas*. Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- D.E.G.V. (1992-b). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Matemáticas*. Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

- D.E.G.V. (1994) *Diseño Curricular Base. Bachillerato. Matemáticas*. Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Fischbein, E. (1987). *Intuition in science and mathematics*. Dordrecht: Reidel.
- Gutierrez, A. (1998). *Tendencias actuales de investigación en Geometría y Visualización*. Barcelona: TIEM.
- Hershkowitz, R.; Parzysz, B.; Van Dormoloen, J. (1996). Space and shape. Bishop, Clements, Kilpatrick, Laborde.(Eds.) *International Handbook of Mathematics Education*. London: Kluwer.
- Hidalgo, S.; Maroto, A.; Palacios, A. (1999). Evolución de las destrezas básicas para el cálculo y su influencia en el rendimiento escolar en Matemáticas. *Suma*, 30, 37-45.
- Krutetski, V. A. (1976). *The Psychology of Mathematics Abilities in School-Children*. Chicago: University of Virginia.
- Lahrizi, H. (1984). *Etude de l'habilité a visualiser des relations geometriques dans trois dimensions chez les élèves et les élèves professeurs au Maroc*. M. Arg. Thèse. Quebec: Université de Laval.
- Lohman, D.F.; Kyllonen, P.C. (1983). Individual Differences in Solution Strategy on Spatial Tasks. Dyllon & Schemek (Ed.). *Individual Differences in Cognition*. Vol. 1. Academic Press.
- Lohman, D.F.; Pellegrino, J.W.; Alderton, D.L. Regian, J.W. (1987). *Dimensions and Components of Individual Differences in Spatial Abilities (253-312 orri)*.
- M.E.C. (1985). *Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo Medio*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Millar, S. (1997). *La comprensión y representación del espacio*. Madrid: ONCE.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1967). *The child's conception of space*. New York: W.W. Norton & Co.
- Piaget, J.; Inhelder, B.; Szeminska, A. (1960). *The child's conception of geometry*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sternberg, R.J. (1980). *Components of Human Intelligence*. New York: Yale University Press.
- Sternberg, R.J. (1988). *The thriarquic mind*. London: Penguin Books.
- Van Hiele, P.M. (1986). *Structure and insight*. Orlando: Academic Press.
- Watanawaha, W. (1977). *Spatial ability and sex differences in performance on spatial tasks*. M. Ed. Thesis. Monash University. Melbourne.
- Yuste, C. (1997). *Manual de IGF-Inteligencia General y Factorial. Manual (3ª edición)*. Madrid: TEA.
- Wheatley, G.H. (1977). The Right Hemisphere's Role in Problem Solving. *Arithmetic Teacher*, 25(2), 37-38.

Educación musical y desarrollo psicolingüístico de personas con necesidades educativas especiales

Musical education and psycholinguistic development on people with special education needs

José Ramón Vitoria Gallastegi
Mondragon Unibertsitatea

RESUMEN

En este trabajo se presenta una investigación que trata de conocer el desarrollo de habilidades psicolingüísticas de un grupo de personas (n=15) con necesidades educativas especiales (síndrome de Down, retraso mental y autismo) a los que se les ha aplicado un programa experimental de educación musical en el contexto de enseñanza especializada no reglada (escuela de música).

Palabras clave: *desarrollo psicolingüístico, educación musical, necesidades educativas especiales, educación especial.*

ABSTRACT

This paper shows a study carried out to find out the psycholinguistic abilities of a group (n = 15) of handicapped children (Down syndrome, mental retardation an autism) who have followed an experimental programme to learn music at a Music School.

Key words: *psico-linguistic development, musical education, special educational needs and disability, special education.*

INTRODUCCIÓN

Con la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE) en 1990 y los sucesivos decretos que la desarrollan, en especial los que establecen un nuevo plan para la enseñanzas musicales de carácter reglado en conservatorios y las enseñanzas musicales de carácter no reglado, se abren nuevas posibilidades para la integración de las personas con necesidades educativas especiales en un ámbito donde tradicionalmente esta posibilidad estaba prácticamente cerrada.

Un ejemplo de ello es el Decreto 289 (1992) de la Comunidad Autónoma del País Vasco por el que se regulan los centros de enseñanza especializada no reglada, las Escuelas de Música. Este decreto permite y promueve la educación musical especializada a toda persona desde los 4 años de edad sin límite ni condición. Al amparo de este decreto en el curso 1995-1996 el autor de este artículo emprende un programa experimental (Vitoria, 2005) para iniciar en el aprendizaje musical a personas con necesidades educativas especiales en el contexto educativo de escuela de música (Arrasate Musikal en Mondragón – Guipúzcoa), institución musical de enseñanza no reglada.

Entre los objetivos generales y musicales de este programa experimental destacan la activación de aspectos psicológicos y perceptivos. A partir de ello, y teniendo en cuenta la amplitud y extensión de todos estos factores, se opta por tratar de establecer algunos puntos de partida en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical, y más concretamente en este caso, el objetivo de conocer el desarrollo psicolingüístico por parte de 15 personas con necesidades educativas especiales (NEE) pertenecientes a tres tipologías diferenciadas: síndrome de Down, retraso mental y autismo.

Por otra parte se aprecia, desde hace tiempo, un gran interés por emparejar estas habilidades humanas para el desarrollo comunicativo y expresivo. Así, pueden encontrarse numerosas referencias que relacionan la música con la competencia lingüística. Autores como Judd (De la Torre y Fernández Guinea, 1991), exponen las semejanzas y diferencias entre la música y el lenguaje. Especialmente interesantes se muestran las investigaciones que detallan cómo afectan las funciones cerebrales a través de los dos hemisferios en ámbitos lingüísticos y musicales. Así, se sabe que en la mayoría de las personas, el hemisferio cerebral izquierdo (HI) controla casi todos los aspectos del lenguaje y gran parte de los musicales rítmicos en los músicos diestros. El hemisferio cerebral derecho por su parte, controla los aspectos de la entonación, tono, timbre y melodía (Schlaug, 1995; Schlaug, Jäncke, Huang, y Steinmetz, 1996). A su vez, Nebreda (1996 y 1998) asegura que las estructuras evolutivas de la aptitud musical están estrechamente vinculadas en los primeros estadios evolutivos a los aspectos lingüísticos y adquieren una entidad propia en la adolescencia. Sin embargo, no se encuentran (de ahí nuestro interés) trabajos que exploren estas facetas en personas con NEE.

MUESTRA

Características personales del grupo de personas con NEE

Dentro de las características personales del grupo de las 15 personas con NEE se pueden describir las características propias de cada una de estas en función de su tipología. Para ello se toma como referencia el informe personal de calificación de minusvalía donde se refleja el diagnóstico elaborado por el departamento de servicios sociales de la Diputación Foral de cada provincia a la que pertenecen estas personas. Este informe detalla el diagnóstico, el grado de deficiencia mental y cualquiera otra deficiencia o disminución reseñable. Con el fin de respetar la privacidad de estos datos se opta por no mantener el nombre propio de cada una de estas personas, utilizándose, en todos los casos, nombres ficticios.

Características en el diagnóstico del grupo de personas con NEE analizado en esta investigación:

- *Jokin*: 10 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos. Hipoacusia aguda en oído izquierdo. Prótesis de audífono.
- *Kepa*: 15 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Maite*: 16 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos. Hipoacusia leve en oído izquierdo.
- *Aitor*: 16 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Belén*: 19 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Leire*: 21 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Ainara*: 22 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Amaia*: 23 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Julia*: 27 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Elizabeth*: 36 años. Síndrome de Down. Deficiencia mental de grado medio. Disminución de la agudeza visual en ambos ojos.
- *Iñaki*: 8 años. Parálisis cerebral infantil. Trastornos manipulativos dispráxicos. Retraso mental ligero. Agudeza visual limitada.
- *Rebeca*: 18 años. Retraso mental ligero.

- *Elsa*: 26 años. Retraso mental ligero. Agudeza visual limitada.
- *Markel*: 15 años. Autismo. Retraso mental severo.
- *Jokin*: 17 años. Autismo. Retraso mental moderado.

Componen, por tanto, este grupo un total de 15 personas, de las cuales 10 tienen síndrome de Down, 3 retraso mental y las personas con autismo son 2. La edad cronológica media del grupo se sitúa en los 20,02 años, siendo la media de edad cronológica en las personas con síndrome de Down de 21 años, la de las personas con retraso mental de 17,8 años y la de las personas con autismo de 17,15 años. El 60% de la muestra pertenece al género femenino y el 40% al masculino. Por tipologías, dentro de las personas con síndrome de Down, 7 son del género femenino y 3 del masculino; por lo que respecta a las personas con retraso mental, 2 son de género femenino y 1 al masculino; por último las 2 personas con autismo pertenecen al género masculino.

Características de la formación musical del grupo de personas con NEE

La media de años de experiencia musical de los sujetos con NEE que participan en este estudio se sitúa en 4,6 años. Por tipologías, las personas con síndrome de Down presentan una experiencia media de 5,7 años, las personas con retraso mental una experiencia media de 2 años y las personas con autismo una experiencia media de 3 años. Todas las personas sometidas a estudio aprenden y ejecutan el mismo instrumento musical, el teclado electrónico. Para el diseño del programa experimental se tienen en cuenta algunas problemáticas de la enseñanza musical (Vitoria, 2004) optándose por utilizar el sistema musical ASCHERO (Aschero, 1995) y su desarrollo metodológico OSTADARRAREN HOTSASZ (Vitoria, 2001) como principal recurso didáctico.

MEDICIÓN

Los datos se obtuvieron en sesiones realizadas entre enero y marzo de 2003, en horario escolar de escuela de música (entre las 16 y las 20 horas). La toma de estos datos se realizó de manera individualizada con cada sujeto. En este caso, y para tratar de asegurar la óptima comprensión y realización de cada una de las pruebas que se plantean, se procedió a fragmentar la recogida de datos en dos sesiones continuadas.

Con carácter previo a la realización de estas pruebas en personas con NEE se procedió a solicitar tanto a estas personas como a sus padres el consentimiento formal para su realización, explicando en todos los casos, tanto la finalidad del estudio como los pasos y procedimientos que se van a llevar a cabo para su realización. De igual forma, antes de proceder a la realización de las diferentes pruebas se cuidaron y organizaron las condiciones que éstas pruebas especifican en cada uno de sus manuales, por ello se comprueba que la acústica de cada aula, el mobiliario, el aparato reproductor, las cintas de audio, CDs, etc., fuesen en todos los casos las adecuadas. Por otra parte se siguen detalladamente las indicaciones que los manuales describen en cada prueba para la realización práctica de los mismos.

Instrumentos de medida

Para alcanzar el objetivo de examinar las aptitudes generales en las funciones psicolingüísticas de comunicación y aprendizaje se utiliza el *Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas-ITPA* de Kirk, McCarthy y Kirk (1984). El ITPA, pretende detectar las áreas de dificultad en los procesos de comunicación más que determinar el nivel de aptitud general. Es un test diagnóstico de aptitudes cognitivas específicas, a la vez que es un test molar de inteligencia. Para esta investigación se ha utilizado la adaptación española de este test editada por TEA (Ballesteros y Cordero, 1984) con una duración estimada de 50 minutos de duración para completar el total del test. En este caso se procedió a fragmentar (recogida en dos sesiones) el test en dos conjuntos que contenían, por una parte, subpruebas de carácter auditivo y verbal y por otra, subpruebas de carácter visual y motor. Cada uno de estos conjuntos exigió invertir una media de 30 minutos con cada. Consta de 11 subtest con las siguientes variables:

1. *Comprensión auditiva*, que evalúa la capacidad para obtener significado a partir de material presentado oralmente.
2. *Comprensión visual* que analiza la capacidad para obtener significado de símbolos visuales, eligiendo a partir de un conjunto de dibujos, el que es semejante al dibujo-estímulo.
3. *Asociación auditiva* que determina la capacidad para relacionar conceptos que se presentan oralmente.
4. *Asociación visual* que determina la capacidad para relacionar conceptos presentados visualmente.
5. *Expresión verbal* que evalúa la fluidez verbal del sujeto, medida a partir del número de conceptos expresado verbalmente.
6. *Expresión motora* que evalúa la capacidad para expresar significados mediante gestos manuales.
7. *Integración gramatical* donde se evalúa la habilidad para usar la gramática de una manera automática mediante una tarea de completar frases apoyadas en dibujos.
8. *Integración visual* donde se evalúa la habilidad del sujeto para identificar animales u objetos conocidos a partir de una representación incompleta de los mismos, en un contexto relativamente complejo.
9. *Integración auditiva* donde se evalúa la habilidad para producir una palabra a partir de palabras pronunciadas parcialmente.
10. *Memoria secuencial auditiva* donde se evalúa el recuerdo inmediato de material no significativo a través de la repetición de series que van de dos a ocho dígitos.
11. *Memoria secuencial visomotora* donde se evalúa la habilidad para reproducir de memoria secuencias de figuras no significativas.

A estas variables se añade por un lado, la puntuación final *Total de habilidades psicolingüísticas* como suma total de los 11 subtest y por otro, la medida de referencia que permite establecer el desarrollo psicolingüístico de la persona a través de una edad relativa (edad EPL).

Análisis estadísticos

Al objeto de comprobar y comparar los datos obtenidos que se plantean en los objetivos de esta investigación se procede a la realización de los análisis estadísticos pertinentes con el programa SPSS versión 10.1.

Teniendo en cuenta que la muestra dispuesta es limitada se efectúan, previamente, pruebas de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov) entre todas y cada una de las variables que en la investigación se establecen. El propósito de esta prueba de carácter preliminar es ratificar la conveniencia para utilizar análisis paramétricos en el caso de superar el índice de normalidad ($\geq 0,05$) o en su defecto pruebas no paramétricas en el caso de no superar el índice de normalidad establecido ($< 0,05$). En este caso se utilizan pruebas paramétricas optándose por el análisis de varianza (ANOVA) con la prueba de Tukey para precisar entre que medias se dan diferencias significativas. Se elige esta prueba por considerarla la más potente ya que, en su análisis, el margen a que somete a los datos es más estrecho y exigente. Asimismo, se realizan análisis de correlación (prueba de Pearson) para tratar de descubrir las correspondencias más significativas entre las distintas variables analizadas.

RESULTADOS

En la variable que expresa el Total (que suma todas las variables analizadas) las personas con síndrome de Down obtienen la puntuación más alta (175,60 en un rango de 0-356) que expresa una edad relativa psicolingüística (EPL) equivalente a 4,06 años. Las personas con retraso mental obtienen una puntuación de 155,33 con una edad relativa (EPL) de 3,78 años y por último, las personas con autismo la puntuación más baja (50,50), que las sitúa en una edad relativa (EPL) de 0,00 años. El análisis de varianza ANOVA indica que las diferencias entre las tipologías son significativas ($F(2, 12) = 7,83; p = 0,00$). Empleando la prueba de Tukey para comprobar la dirección de las diferencias se constata que éstas se manifiestan entre las personas con autismo y las personas con síndrome de Down ($p = 0,00$), y también entre las personas con autismo y las personas con retraso mental ($p = 0,03$).

Tomando los resultados por tipologías, en las personas con síndrome de Down, la puntuación media más alta corresponde a la variable *Memoria secuencial visomotora* con una equivalencia de edad de 6,33 años y la puntuación más baja la variable *Memoria secuencial auditiva* con una edad EPL de 2,44 años. En lo que respecta a las personas con retraso mental la puntuación más alta corresponde también a la variable de *Memoria secuencial visomotora* con una puntuación de edad EPL de 5,70 años. La puntuación más baja corresponde a la variable de asociación visual con una equivalencia de edad EPL de 0,40 años. Concerniente a las personas con autismo, puede destacarse que, únicamente las variables de componente visual

reciben puntuación positiva; así la variable *Comprensión visual* tiene una puntuación de edad EPL equivalente de 5,00 años; la variable *Memoria secuencial visomotora* presenta una puntuación de edad EPL de 4,5 años; la variable *Asociación visual* presenta una puntuación de 2,5 años y la variable de *Integración visual* ofrece una puntuación de 3,25 años. El resto de variables de componente auditivo, *Expresión verbal*, *Gramatical* o *Expresión motora* la puntuación de edad EPL es 0,00 años.

Como conclusión debe señalarse que las puntuaciones generales en las tres tipologías son muy bajas, reflejando en general un desarrollo de psicolingüístico muy deficiente. Las habilidades más destacadas en las tres tipologías estudiadas son las de *Comprensión visual* y *Memoria secuencial visomotora* aspectos esos que más se ha desarrollado en el programa de intervención aplicado. A su vez, el desarrollo de habilidades psicolingüísticas entre las tres tipologías es desigual, si bien, entre las personas con síndrome de Down y las personas con retraso mental se encuentran algunas similitudes, sobre todo, en áreas como las de habilidades auditivas o las de expresión verbal y gramatical, por el contrario, las personas con autismo reflejan grandes diferencias con respecto a las otras tipologías y muestran un desarrollo positivo únicamente en las habilidades de índole visual.

Por otra parte se obtienen las siguientes correlaciones significativas:

Se encuentra una correlación significativa ($r = 0,62$; $p = 0,01$) entre la variable *años de experiencia* y la variable *Comprensión auditiva*. Se interpreta que cuanto más son los años de experiencia musical, mejores son las aptitudes para la comprensión auditiva.

Igualmente, se aprecia una correlación significativa ($r = 0,68$; $p = 0,00$) entre la variable *años de experiencia* y la variable *Asociación auditiva*. Estos resultados revelan que cuanto más son los años de experiencia musical, mejores son las aptitudes para la asociación auditiva.

Asimismo, se constata una correlación significativa ($r = 0,51$; $p = 0,04$) entre la variable *años de experiencia* y la variable *Integración auditiva*; lo que muestra que, cuanto más son los años de experiencia musical, mejores son las aptitudes para la integración auditiva.

También, se observa una correlación significativa ($r = 0,53$; $p = 0,03$) entre la variable *años de experiencia* y la variable *Expresión verbal*. Esto indica que cuanto más son los años de experiencia musical, mejores son las aptitudes para la expresión verbal.

Por último, se encuentra una correlación significativa directa ($r = 0,52$; $p = 0,04$) entre la variable *años de experiencia* y el total de las *Habilidades psicolingüísticas*. La interpretación de estos resultados revela que cuanto más son los años de experiencia musical, mejores son las aptitudes para las habilidades psicolingüísticas.

A continuación se procede a comparar la edad cronológica de las personas con NEE y la edad relativa psicolingüística (EPL) obtenida como total de la puntuaciones de las pruebas de las habilidades psicolingüísticas.

TABLA 1

Comparación entre la edad psicolingüística (EPL) y la edad cronológica del grupo de personas con NEE

	Edad EPL	Edad cronológica
Síndrome de Down	4,06	21,26
Retraso mental	3,78	17,80
Autismo	0,00	17,15
Media total	3,39	20,02

Como se indica en la tabla anterior, el análisis comparativo entre la edad psicolingüística y la edad cronológica de las personas con NEE muestra unas diferencias muy importantes. La media total de *edad psicolingüística* (EPL) refleja una edad de 3,39 años, siendo la media general de *edad cronológica* de 20,02 años.

En las personas con síndrome de Down la puntuación de *edad EPL* se sitúa en los 4,06 años de edad, siendo su media de *edad cronológica* de 21,26 años. En las personas con retraso mental la media de *edad EPL* es de 3,78 años, siendo su media de *edad cronológica* de 17,80 años y en las personas con autismo la puntuación de *edad EPL* se sitúa en 0,00 años, siendo su media de *edad cronológica* de 17,15 años.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en las tres tipologías estudiadas de personas con NEE, son muy bajos, apreciándose, en general, un desarrollo psicolingüístico muy deficiente, sobre todo en las personas con autismo. Esto coincide con los trabajos de Del Barrio (1991) y Rondal (1984) que exponen las dificultades de las personas con discapacidades, para el tratamiento de aspectos morfológicos y sintácticos del lenguaje. Todo ello parece demostrar que el desarrollo de habilidades entre las tres tipologías es desigual, si bien, entre las personas con síndrome de Down y las personas con retraso mental se encuentran muchas similitudes, sobre todo en áreas como las de habilidades auditivas o las de expresión verbal y gramatical. Por el contrario, las personas con autismo reflejan grandes diferencias con respecto a las otras tipologías y muestran un desarrollo tangible y positivo únicamente en habilidades que se relacionan con el sentido visual, corroborando lo informado en otras investigaciones acerca de la diferencia de capacidades cognitivas entre personas con diferentes patologías (Hermelin y Connor, 1970; Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Artigas, 2003). Asimismo, estos resultados parecen confirmar otros estudios anteriores que apuntan que las personas con estas características cognitivas presentan en la resolución de tipo manipulativo y visual mejores competencias que en lo verbal, abstracto y auditivo (Candel, 1991; Molina y Arraiz, 1993).

Por otro lado, se descubre que la experiencia musical mejora las aptitudes para la comprensión, asociación e integración auditiva, expresión verbal y en general, para todas las habilidades psicolingüísticas. Esto ratifica los trabajos anteriores que

señalan que el entrenamiento musical mejora la memoria verbal y en general el crecimiento comunicativo e intelectual (Chan, 1999) y en especial, sobre personas con discapacidades, ayudando a estas a solucionar problemas viso-espaciales (Bamberger, 1982), o afirmando sus beneficios para el desarrollo intelectual (Reichard, 1973).

IMPLICACIONES

La coincidencia contrastada con otros trabajos anteriores que apuntan que las personas con estas características cognitivas presentan en la resolución de tipo manipulativo y visual mejores competencias que en lo verbal, abstracto y auditivo puede ser, didácticamente fundamental a la hora de elegir las estrategias de intervención musical con estas personas, pudiéndose potenciar su facilidad para todo lo visual. Así pues, dado que normalmente, en la escuela se potencia el aprendizaje auditivo y, siendo estas personas lentas en sus reacciones debido al problema de procesamiento de la información y toma de decisiones, se podría de alguna forma compensar con lo manipulativo y lo visual los déficits de aprendizaje.

Por otro parte, de la afirmación realizada en este estudio de que la experiencia musical mejora las habilidades psicolingüísticas, aspecto tan importante para el desenvolvimiento tanto cotidiano, educativo o laboral de estas personas, debería hacer reflexionar y replantear la función secundaria y a menudo residual que la educación musical adquiere en el currículo de las personas con NEE, exigiendo de las instituciones políticas sociales y educativas la promoción de acciones a través de esta materia que permitan a estas personas un desarrollo integral intelectual, tanto en la red de enseñanza reglada como en la no reglada especializada (escuelas de música).

REFERENCIAS

- Artigas, J. (2003). *El trastorno autístico*. Consultado el 12, 12,2003 en <http://distritos.telepolis.com/1411/lib/ELTRASTORNOAUTISTICO.doc>.
- Aschero, S. (1995). *Sistema Musical Aschero. Manual para Profesores. Nivel 1*. Madrid: Creaschero.
- Bamberger, J. P. (1982). Growing up prodigies: the mid-life crisis. *New Directions for Child Development*, 17: 61-78.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21: 37-46.
- Candel, L. (1991). El desarrollo de los niños con síndrome de Down en edad preescolar. En J. Flórez y V. Troncoso, V. (Eds.), *Síndrome de Down*. Barcelona: Salvat.
- Comunidad Autónoma Vasca. *Decreto 289 (1992) de Escuelas de Música*.
- Chan, A. S., Ho, Y. Ch., y Cheung, M. Ch. (1999). Music training improves verbal

- memory. *Nature*, 396: 128.
- De la Torre, L., y Fernández Guinea, S. (1991). *El procesamiento musical desde una perspectiva neuropsicológica*. Consultado en 12/12/2002 en <<http://www.uninet.edu/union99/congress/libs/bas/b03.html>>.
- Del Barrio, J. A. (1991). Evaluación del desarrollo psicolingüístico en los niños con síndrome de Down en edad escolar. En J. Flórez, y V. Troncoso, V. (Dir.), *Síndrome de Down*. Barcelona: Salvat.
- Hermelin, B., y Connor, N. (1970). *Psychological experiments with autistic children*. London: Pergamon.
- Kirk, S., McCarthy, J., y Kirk, W. (1984). *Test Illinois de aptitudes psicolingüísticas-ITPA*. Madrid: TEA.
- Molina, S., y Arraiz, A. (1993). *Procesos y estrategias cognitivas en los niños deficientes mentales*. Madrid: Pirámide.
- Nebreda, P. L. (1996). *La música en la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: CEPE.
- Nebreda, P. L. (1998). *Aptitudes y hábitos musicales en el adolescente*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Reichard, C. L. (1973). *Music based instruction for the exceptional child*. Denver: Love.
- Rondal, J. A. (1984). La adquisición del lenguaje en sujetos deficientes mentales. En M. Siguán (Eds), *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*. Madrid: Pirámide.
- Schlaug, G. (1995). Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia*, 33 (8): 1047-1055.
- Schlaug, G., Jäncke, L., Huang, Y., y Steinmetz, H. (1996). In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians. *Science*, 267 (3): 699-670.
- Vitoria, J. R. (2001). *Ostadarraren Hotsaz*. Lasarte-Oria: Hik Hasi.
- Vitoria, J. R. (2004). *Dificultades en la didáctica musical: sistema de notación tradicional y funcionalidad cerebral*. Actas del IV Congreso Internacional Virtual de Educación. Palma de Mallorca -ISBN: 84-7632-863-X.
- Vitoria, J. R. (2005). *Enseñanza musical y aprendizaje instrumental en personas con síndrome de Down, retraso mental y autismo. Un programa de intervención*. Actas del V Congreso Internacional Virtual de Educación. Palma de Mallorca - ISBN: 84-7632-917-2.

El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación

The cultural component in the teaching of languages as research line

Elisabet Areizaga, Inés Gómez y Ernesto Ibarra
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Este artículo intenta presentar una descripción de la línea de investigación “ el componente cultural en la enseñanza de lenguas” así como mostrar dos ejemplos de trabajos de investigación ya realizados. Primeramente se intenta explicar el interés que el componente cultural ha despertado dentro de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas, así como los cambios sustanciales que encontramos en los planteamientos didácticos hechos por los especialistas, para, seguidamente, describir las áreas de estudio más relevantes relacionadas con el componente cultural. Una de las áreas más fructíferas en los últimos años ha sido el análisis del tratamiento que el componente cultural recibe en los materiales didácticos y como muestra de este tipo de investigación se describen dos estudios: uno centrado en el tratamiento de los aspectos socioculturales en un manual de inglés como lengua extranjera, y otro, realizado sobre un manual de español para inmigrantes. En ambos casos las conclusiones señalan algo habitual en este tipo de investigaciones: la transposición didáctica de las teorías sobre la enseñanza de lengua y cultura en los materiales entraña dificultades no siempre bien resueltas.

Palabras clave: *:Lengua y cultura- enseñanza de lenguas; análisis de material curricular; competencia intercultural- enseñanza y aprendizaje*

ABSTRACT

The aim of this article is to describe “the cultural component in language teaching” as an area of investigation and to present two examples of research in the field. Firstly, recent discussions as well as the main tendencies and changes in the teaching of culture are presented for a best understanding of the interest that this area has raised during the last decades. In addition, two research works are described as examples of the study of the cultural content and its methodological treatment in the instructional materials, one of the most productive subjects in the investigation of the cultural component in language teaching. In both of them conclusions point out in the same direction: the theoretical proposals that specialists defend are not easy to apply to the instructional materials.

Key words: *Language and culture-language teaching; instructional materials- content analysis; intercultural competence- teaching and learning.*

¿POR QUÉ HA DESPERTADO TANTO INTERÉS EL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS?

Desde los inicios del enfoque comunicativo hemos asistido a una reconsideración del papel que juega la cultura en la clase de segundas lenguas. En el momento en que se puso de manifiesto que dominar una lengua no sólo consiste en hacerse con un determinado sistema lingüístico sino desarrollar la habilidad para usarlo en situaciones comunicativas se hizo evidente que aprender una lengua implica hacerse también con un sistema de reglas de uso (Ruiz, 2000). El desarrollo del concepto de “competencia comunicativa” desde los años 80, trajo consigo la inclusión de aspectos sociolingüísticos y socioculturales en el contenido de la clase de lenguas, desde tres puntos de vista:

1.- Las reglas de comportamiento comunicativo. Una persona que aprende una segunda lengua (L2) debería saber qué se considera apropiado decir o no decir, y qué se considera apropiado o inapropiado hacer o no hacer en diferentes situaciones comunicativas.

2.- Las variedades sociolingüísticas. El aprendiz de una segunda lengua debería conocer los diferentes usos que existen relacionados con diferentes situaciones comunicativas y con los diferentes grupos sociales de una comunidad.

3.- El sentido se construye en la interacción. El significado de las palabras adquiere sentido cuando los interlocutores las ponen en relación con el contexto de la situación comunicativa en la que están y con su conocimiento previo del mundo. Por ello, el conocimiento de la cultura meta (C2), es decir, el universo significativo de la comunidad que usa la L2, es fundamental para interpretar y construir sentido en dicha lengua.

Todos estos cambios supusieron un fuerte impacto en la enseñanza de lenguas. Por una parte se produjo un cambio de énfasis: desde una visión formal de la cultura, entendida como una mezcla de datos históricos, geográficos, políticos, con los logros y producciones de personajes de prestigio, junto con lo más pintoresco y folklórico de los países en cuestión, y que había sido dominante hasta los años 80, hacia una visión no formal de la cultura, centrada en los aspectos socioculturales de los hablantes de la lengua meta, más acorde con la forma de entender la lengua como herramienta de las relaciones sociales de una comunidad. Por otra parte, la imposibilidad de separar los aspectos socioculturales de los meramente lingüísticos a la hora de aprender una lengua puso en evidencia la necesidad de un tratamiento didáctico que los integrara desde los primeros niveles (Areizaga, 2002).

El progresivo convencimiento dentro de la enseñanza de lenguas de que aprender otra lengua es una cuestión esencialmente cultural se ha manifestado en los últimos años en diferentes ámbitos educativos. Así por ejemplo, el planteamiento que se hace en los National Standards (National Standards, 1996) en Estados Unidos de la enseñanza de lenguas entiende la lengua como una herramienta para aprender la cultura, que está presente en los cinco bloques de objetivos básicos que se presentan. De forma similar, en Europa, encontramos un creciente protagonismo del

componente cultural en los planteamientos educativos: desde el documento del Consejo de Europa (Byram y Zárate, 1994) que describe la competencia sociocultural en términos de saber, saber hacer, saber comprender, saber aprender, saber implicarse y saber ser, hasta el más reciente Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002), que además de recoger el desarrollo de una competencia sociolingüística como parte de la competencia comunicativa, añade el desarrollo de otras competencias generales entre las que se encuentran los saberes interculturales.

Es esta última dimensión la que más interés ha despertado recientemente. Cada vez más conscientes de que aprender “otra” lengua es en definitiva aprender a relacionarse con otra realidad, otro universo significativo, los especialistas en enseñanza de lenguas han redefinido el concepto de competencia comunicativa como competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997), y han asumido que el objetivo de la clase de segundas lenguas consiste en el desarrollo de saberes y habilidades interculturales. Ahora bien, encontramos diferencias significativas en la forma de entender lo “intercultural” y las propuestas didácticas para su tratamiento en clase han sido muy variadas.

En general, podríamos hablar de dos corrientes (Areizaga, 2001):

1.- Por un lado, un enfoque que hemos llamado “informativo”, basado en una visión más bien conductista del aprendizaje, y dominante durante muchos años en la “comunicación intercultural” desarrollada en Estados Unidos (Lusting y Koester, 1993), cuyo objetivo es evitar los malentendidos culturales en el contacto con personas de otras culturas. Sus propuestas consisten en ofrecer información pretendidamente objetiva sobre la cultura meta (C2) y enseñar conductas supuestamente apropiadas en la C2. Este enfoque ha sido criticado (Esarte-Sarries, V. y Byram, M., 1989) por mantener a los sujetos de diferentes culturas en sus “nichos culturales”, por reforzar los estereotipos, y por haber demostrado su incapacidad para modificar las actitudes y percepciones de los aprendices con respecto a la C2, así como su ineficacia a la hora de desarrollar nuevas habilidades de comprensión y relación con la C2.

2.- Por otro lado, un enfoque que hemos llamado “formativo”, basado en una visión del aprendizaje más acorde con el constructivismo (Williams, y Burden, 1999), y que defiende el aprendizaje de una segunda lengua como una socialización terciaria (Holliday, Hyde, y Kullman, 2004), es decir, como una parte de la formación integral del aprendiz a través de la construcción de una identidad intercultural (Russell, 1999), lejos tanto del etnocentrismo como de la aculturación que se producen desde un enfoque informativo. Sus propuestas parten de una revisión crítica del conjunto de los dos modelos de valores y formas de pensar, tanto de la cultura de origen (C1) como de la cultura meta (C2), y defienden un aprendizaje experiencial, utilizando a menudo técnicas procedentes de la etnografía o la dramatización. (Byram y Fleming, 2001; Roberts et al., 2001).

El hecho de que tanto la visión de la cultura, como su tratamiento didáctico hayan ido replanteándose a lo largo de las últimas décadas, y no siempre en la misma dirección, ha producido un interés por conocer cómo se han reflejado todos estos

cambios en la práctica y es esta preocupación la que ha originado muchas de las investigaciones que encontramos en torno a la enseñanza de lenguas.

LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

La mayoría de los estudios e investigaciones que encontramos en relación con el componente cultural en la enseñanza de lenguas se centran en el concepto de cultura y / o en las propuestas didácticas y metodológicas para su trabajo en el aula.

De todas ellas, podríamos destacar dos grandes grupos:

1.- Las investigaciones que se centran en los sujetos participantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. El hecho de que a menudo las personas implicadas en este tipo de contexto educativo pertenezcan a diferentes culturas de origen ha despertado el interés de muchos investigadores por conocer de qué manera perciben la “otra” cultura (Citron, 1995), “el estilo comunicativo” del profesor (Levy et al., 1997), o la metodología de la clase (Ryan, 1996; Prodomou, 1992). De estas investigaciones, destacan aquellas que hablan de las diferentes culturas educativas de los sujetos participantes y su influencia en las interacciones en el aula: por ejemplo, cómo influye el origen occidental del profesorado que enseña inglés en Asia al entrar en relación con alumnos de una cultura educativa diferente (Richards et al., 1992; Ellis, 1996; Terdal et al., 1996); M.Garant (1997) compara la enseñanza del inglés en Finlandia con la enseñanza del inglés en Japón y la influencia de sus diferentes culturas educativas; Osam y Balbay (2004) estudian la influencia cultural en las diferencias encontradas en las habilidades para tomar decisiones de diferentes profesores en la enseñanza de inglés en Turquía. En el ámbito europeo, está el trabajo de Rienecker y Jörgensen, (2003) que estudian las dificultades de enseñar escritura académica siguiendo la tradición angloamericana cuando se trabaja con estudiantes europeos (“continentales”).

En general, este grupo de investigaciones utilizan las herramientas habituales en el estudio de las creencias y el análisis de la práctica en el aula: cuestionarios, encuestas, diarios, grabaciones, o técnicas etnográficas de observación y participación.

2.- Las investigaciones que analizan los materiales didácticos como transposición didáctica tanto de la visión de la cultura como de las propuestas metodológicas para su tratamiento en clase. Este tipo de estudio sobre el componente cultural es el que encontramos más a menudo en nuestro contexto más inmediato en las dos últimas décadas. La mayoría de estas investigaciones utilizan las herramientas propias del análisis del contenido, registrando la aparición en los materiales de una serie de variables de observación descritas en función de los objetivos del estudio, y realizando una serie de inferencias y valoraciones a partir de los datos hallados. En el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera encontramos trabajos sobre libros de texto como el de Dueñas (1996) centrado tanto en el análisis del contenido como de las estrategias de procesamiento del input cultural; o el trabajo de Méndez (2000) que presenta un análisis del componente

cultural a partir de una serie de variables sobre los objetivos, contenidos, metodología y evaluación; o el de Maqueda (2000) que combina un estudio de los modelos de cultura reflejados en los libros, con un estudio de las actitudes de los alumnos hacia la C2. En el ámbito de la enseñanza del francés, Paricio (2001) contrasta el estudio de los contenidos socioculturales reflejados en los libros (currículo editado) con un estudio de caso en el aula (currículo real). En el ámbito del español como lengua extranjera la mayoría se centran en un análisis de la visión formal y/o no formal de la cultura que ofrecen los libros de texto (Rueda, 1994; Esteves dos Santos, 1998) y algunos incluyen además, el estudio del tratamiento didáctico del componente cultural dentro de una perspectiva diacrónica (Areizaga, 1997; Gil y León, 1998).

Los dos trabajos que se presentan a continuación parten también de la preocupación de indagar de qué manera las discusiones y propuestas que los expertos han elaborado en los últimos años se han visto reflejadas en los libros de texto. Y al igual que la mayoría de los trabajos existentes en el área, destacan la dificultad de llevar a la práctica un tratamiento adecuado del componente cultural.

EL COMPONENTE CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES: ESTUDIO DE UN MANUAL

Introducción

El análisis del *Manual de Lengua y Cultura: Comunicación oral* de Cáritas se hizo con el propósito de ver qué tratamiento se hace del componente cultural. Se trata de un manual de ELE (Español Lengua Extranjera) especialmente dirigido a alumnos inmigrantes. A efectos de este trabajo, se entendió como inmigrante, un adulto que se va a quedar en el país receptor por un tiempo indefinido y pretende instalarse solo o con su grupo familiar; se encuentra además en unas condiciones desfavorables de tipo económico principalmente, pero también de integración cultural (desconoce la lengua y la cultura que lo reciben) y a veces incluso de ilegalidad administrativa. Es éste un colectivo que presenta unas necesidades específicas tales como acceder a una vivienda, al sistema educativo (a menudo, previa alfabetización), al sistema sanitario, al administrativo y al mundo laboral, sin olvidarnos por supuesto de la necesidad de adquirir destrezas para desenvolverse en los intercambios comunicativos básicos del día a día y en sus relaciones socioafectivas. (Mateo, 1995, p.126).

Se tomó como base el trabajo de García (1999, p.111) quien propone que debemos intentar dar repuesta a esas necesidades básicas. Por ello, los objetivos tienen que ser claros, realistas y pertinentes e ir encaminados a:

- Orientar al inmigrante para que consiga formar un proyecto personal.
- Promocionar al alumno desde la aceptación total y valoración de su identidad cultural
- Formar integralmente al individuo para capacitarlo con una autonomía personal que le permita desenvolverse social y profesionalmente sin barreras de comunicación

- Responder a las necesidades concretas de comunicación en que se va a ver inmerso
- Descubrir e intercambiar los códigos culturales que enmarcan la vida en las distintas sociedades
- Lograr un grado de dominio progresivo de la lengua que le permita comunicarse con el entorno social.

Asimismo, se tuvo en cuenta la preocupación por crear materiales adecuados a la enseñanza de cultura que se aprecia en las recomendaciones de diferentes especialistas en enseñanza de lenguas (Omaggio, 1993). Éstos sugieren una serie de pautas de observación a la hora de decidir si un ejercicio integra lengua y cultura, y cuál es el enfoque desde el que se enseña la cultura. Todos estos criterios han sido un punto de referencia para el análisis realizado.

A partir de estos estudios, se plantearon las siguientes cuestiones:

1. ¿Aparece el componente cultural mencionado expresamente en el prólogo del libro?
2. ¿Aparece integrado o en un apartado especial en las unidades?
3. Listado de temas y subtemas. ¿Son pertinentes?
4. ¿En qué formato aparece la cultura?
5. ¿Qué tipo de cultura se presenta? ¿Cultura con mayúscula o cultura con minúscula? (Cultura formal o no formal).
6. ¿Aparece la cultura integrada con la lengua?
7. ¿Se potencia la interculturalidad?

Este último aspecto, del que se hizo un simple análisis interpretativo, cobra gran importancia, pues es vital ayudar al alumno inmigrante en su proceso de integración para poder desarrollarse personalmente en todos los aspectos de su vida y sería interesante darle pautas sobre cómo “aprender a aprender” cultura (enfoque formativo, Areizaga 2002), más que normas de conducta sociales correctas que le eviten conflictos (enfoque informativo).

Procedimiento

Para empezar, en lo que se refiere a las dos primeras cuestiones planteadas arriba, se observaron los prólogos del libro del alumno y del profesor y se hizo una lectura detallada de los mismos en busca de referencias al tratamiento del componente cultural.

A continuación se elaboró un registro de referencias culturales que aparecen en el libro del alumno (tercera cuestión). Se agruparon las referencias culturales en seis áreas derivadas de las necesidades del colectivo de inmigrantes que enumera García (1999, p. 111): Educación /Salud, alimentación e higiene/ Vivienda/ Trabajo/ Administración/ Relaciones personales. Dentro de esas áreas se fueron clasificando los diferentes subtemas y numerando las referencias por medio de una tabla.

Seguidamente, se colocaba la referencia en el hueco correspondiente de la tabla de tipos de formato (cuarta cuestión).

El siguiente paso consistía en clasificar la referencia cultural como Cultura

con mayúsculas (formal) o cultura con minúsculas (no formal) (quinta cuestión).

Después se comprobaba si estaban o no integradas referencia cultural y práctica lingüística (sexta cuestión). En caso afirmativo, bien mediante una referencia visual o una textual, se veía si era un simple apoyo al vocabulario, o si por el contrario era un soporte para un ejercicio o tarea. Este último dato lo daba el libro del profesor. Las tablas se basan en el trabajo de Areizaga (1997, 2002).

Finalmente, para ver, por un lado el tipo de enfoque que se hacía de la enseñanza del componente cultural y por otro, si se potenciaba la interculturalidad (última cuestión), se optó por analizar el libro del profesor y tomar nota de cualquier dato que pudiera servir para derivar conclusiones.

Resultados obtenidos en el análisis y conclusiones

En cuanto a la primera de las cuestiones que nos planteábamos, en el libro del profesor, ya desde la presentación (p.7) se habla de la “formación para la convivencia intercultural” como uno de los “ejes del trabajo” y de la necesidad de que los inmigrantes empiecen a “descifrar nuestras claves culturales” para el “desenvolvimiento autónomo” en la sociedad de acogida. Sí se hace, por tanto, una mención expresa al componente cultural; de hecho, el título del libro es *Manual de Lengua y Cultura*. En la presentación del libro del alumno, en cuatro lenguas, francés, inglés, árabe y español, también se introduce el manual como una herramienta de comunicación entre culturas (p.3).

En la introducción y las orientaciones didácticas del libro del profesor esto se desarrolla un poco más; hay incluso un apartado dedicado en exclusiva a la idea de cultura en el que se afirma que “cultura es una palabra muy amplia, muy ‘grande’, que abarca desde los máximos logros de una sociedad, hasta la resolución de las situaciones más cotidianas. Intentamos que sea una cultura ‘vívida’, la de la vida diaria, la de los saberes y destrezas necesarios para entender las situaciones y poder actuar de forma competente, pero también la de los significados profundos y las demás expresiones sociales: arte, política, economía, religión...” (p. 28). Como se observa, sí hay una mención a la cultura tal y como se ha definido anteriormente.

Remitiéndonos ahora a la segunda cuestión, la cultura no aparece en un apartado concreto, sino que es el eje del manual, el contexto a través del cual se enseña gramática y lectoescritura. Éste es el principio fundamental del enfoque comunicativo, que precisamente es el enfoque fundamental que han seguido los autores del manual: “Se ha optado mayoritariamente por el enfoque comunicativo en cuanto que respondía mejor al propósito de promoción de las personas y de sus saberes, y de fomento del diálogo” (p.17). Esto de que la cultura no tenga su lugar propio es un indicio, en un primer acercamiento, de que lengua y cultura van a estar integradas, tal y como recomiendan los más recientes enfoques didácticos. Habrá que ver, a través de los resultados de la sexta cuestión, si este indicio se confirma realmente. Sin embargo, el mero hecho de que la cultura no tenga su sitio ad hoc no es una cuestión baladí, pues no es algo común todavía en los manuales de idiomas en general y la implicación es de gran alcance: la cultura no debería tener su propio apartado, porque es parte integral e inseparable de la lengua.

La tercera cuestión, requirió elaborar un listado de subtemas agrupados por áreas. Conviene señalar aquí que las áreas inicialmente propuestas están muy próximas a los temas del manual analizado, que son los siguientes: Los saludos y la identificación personal/Las fechas y los horarios/Las compras/ La casa. Higiene en el hogar/ La salud. El médico. Higiene en el trabajo/ Los transportes/ El trabajo/ Propuestas para el intercambio.

Todas las referencias culturales encontradas son pertinentes para el tipo de alumnado al que van dirigidas y no se observa ninguna carencia de relevancia. Los subtemas responden a las necesidades de los inmigrantes. Ningún subtema básico o esencial se queda sin su reflejo, siempre dada la limitación de espacio de un manual, y ninguno de los subtemas es irrelevante. Algunas áreas tienen mayor presencia que otras: de un total de 160 referencias culturales, casi la mitad, un 48'7% se encuadran en el área de relaciones personales, quizás por ser un área tan amplia en la que caben gran variedad de subtemas. Le sigue el 16'8% de referencias en el área de salud y muy de cerca, con un 15'6%, el área de administración. Sin duda, estas dos áreas, son de gran importancia en la vida del inmigrante: la salud, literalmente vital, y las relaciones con la administración, legalmente vitales. Vivienda, trabajo y educación tiene un menor peso, con un 10%, un 6'8% y un 1'8% respectivamente. En lo que se refiere al trabajo, que es una cuestión de gran preocupación para el alumno, hay que decir que es un subtema íntimamente ligado al de administración y ello explicaría su aparentemente bajo porcentaje de aparición: muchos de los subtemas del área de administración hacen referencia a cuestiones laborales.

En lo que respecta a la cuarta cuestión, la del formato en que aparecen las referencias culturales, un 62'5% son dibujos. Sin duda constituyen el soporte fundamental del manual; no es éste el formato más adecuado para mostrar cultura, aunque sí para la enseñanza de vocabulario y, a este nivel, donde las necesidades de léxico son urgentes, es una herramienta de gran utilidad. Sin embargo, un dibujo siempre será un pobre reflejo de la realidad. Las fotos serían un formato más apropiado, más realista, pero en este caso no hay ninguna. Aparecen cuatro mapas (0'25%), aparición muy escasa, así como la de nombres propios y texto, también prácticamente irrelevantes cuantitativamente hablando. No obstante, los cuatro nombres propios que aparecen son muy reveladores, ya que son exponentes de cultura con minúscula: el nombre de una calle, de una boca de Metro, un apellido, y una tienda.

Los textos, cuando aparecen, lo hacen como parte de un dibujo, o, si no, pasan a la categoría de documentos auténticos. Éstos, al igual que los dibujos, sí tienen una presencia destacada en el manual, como cabía esperar, dado que aportan un tipo de información que los alumnos han de aprender a manejar con soltura para su vida diaria, especialmente en el capítulo de relaciones con la administración; no es de extrañar, por tanto, que un 35% del total de las referencias culturales sean documentos auténticos, ni que un 39'2% de ellos se encuadre en el área de administración precisamente.

En cuanto a la quinta cuestión, el 100% de las referencias culturales son cultura con minúscula, dato perfectamente coherente con el enfoque y la metodología

adoptada y las necesidades básicas del alumnado al que van dirigidas.

Los datos sobre la integración de lengua y cultura, la sexta cuestión, confirman que se da la integración del 100% de las referencias.

Por último, los resultados del análisis interpretativo sobre el enfoque de la enseñanza de la cultura y la promoción de la interculturalidad, muestran una contradicción entre lo que se propone en teoría y lo que se refleja en la práctica.

En la introducción del libro del profesor se dice que “se opta por una propuesta formativa global y progresiva que articula los contenidos didácticos con una metodología que facilita la capacitación comunicativa y el diálogo intercultural” (p. 13). Tampoco descuidan la necesidad de “la incorporación de informaciones y referencias del mundo de origen de los inmigrantes junto con los conocimientos que van adquiriendo de la sociedad de acogida”, para “la superación de etnocentrismos siempre latentes” (p. 15). A los profesores se les alerta del peligro del “conformismo cultural, afán de asimilación, paternalismo, conocimiento superficial y prejuicios” y se les recuerda que “el gran reto del intercambio y de la convivencia intercultural es que obligan a reflexionar y cuestionar la propia realidad y sus evidencias, a contextualizar la propia cultura” (p. 16). Por interculturalidad entienden “una oportunidad de abrirse a lo diferente y a la diversidad, de reconocerse en el diálogo con el otro/los otros. No caben los juicios de valores ni la complacencia; sí el sentido crítico y la reflexión compartida” (p. 16). Se apunta la conveniencia de propiciar la sensibilización social “para que las acciones de formación y promoción de los inmigrantes tengan sentido” (p. 18). En este proceso de formación, proponen que ha de ser el profesor “el primero que tiene que estar abierto”, pues “participar en un proyecto de formación e integración de personas y saberes nuevos en una realidad social determinada, implica asumir un riesgo, o una oportunidad de cambio en las actitudes habituales, en las convicciones profundas, haciendo consciente lo inconsciente y superando prejuicios” (p. 24).

En cuanto a la metodología, como ya hemos indicado anteriormente “se ha optado mayoritariamente por el enfoque comunicativo” (p. 17).

Seguimos parafraseando la introducción del libro del profesor, ya que nos parece suficientemente elocuente por sí misma (p.14): “Los objetivos de la formación son la orientación, formación y promoción de los inmigrantes y la propuesta pedagógica que hacemos articula los siguientes niveles: Funcional / Cultural / Vivencial.

Se observa una clara relación aquí con los saberes de Byram (1997) anteriormente mencionados en la introducción del artículo.

Hay numerosos ejemplos de citas que nos llevan a concluir que efectivamente se intenta promover la interculturalidad y el enfoque es formativo o procesual. Este hecho se constata en cada tema mediante propuestas de actividades de diversa índole en las que observamos ejemplos concretos de:

- 1.-Propuestas interculturales.
- 2.-Búsqueda de situaciones en contextos importantes de socialización.

3.-Autocrítica.

4.-Constatación de la realidad multicultural

5.-Modelos de actuación variados y plurales. No se proponen modelos de actuación o comportamiento, lo cual nos parece un enfoque más acertado que el de dar modelos únicos que aseguren al inmigrante evitar conflictos culturales. A pesar de ello, hemos recogido también algunos ejemplos que preconizan un enfoque más informativo sobre maneras supuestamente correctas de actuación.

6.-Comparación de culturas.

7.-Educación para la convivencia.

8.-Huida del etnocentrismo.

9.-Actividades fuera del aula.

Sin embargo, a pesar del planteamiento teórico impecable que los autores del manual presentan, a veces, las recomendaciones didácticas que se hacen no son coherentes en algunos aspectos. A modo de ejemplos:

1.-El manual en sí es muy poco plural respecto a las culturas que menciona.

2.-Se tiende a la generalización al hablar de culturas, fomentando los estereotipos y el etnocentrismo.

3.-En alguna ocasión se dan modelos únicos y cerrados de comportamiento con el fin de evitar conflictos sociales al inmigrante. Esta actitud, aparte de entrar en contradicción con el enfoque formativo que se describe en la introducción, es de dudosa ética. Se peca de un exceso de paternalismo pese a prevenir contra él en numerosas ocasiones y ello implica un sentimiento de superioridad.

Conclusiones finales

El estudio concluye, a la vista de todo estos datos, que este manual constituye un intento más que plausible de enfocar la enseñanza del componente cultural desde un punto de vista formativo. Así se refleja en la Introducción y las Orientaciones didácticas, en la total integración de lengua y cultura, en el destacado uso que se hace de los materiales auténticos, en la visión de cultura como “todo en la vida humana” y en los temas y subtemas que responden a la realidad para la que van dirigidos.

No obstante, como asimismo se constata, las propuestas concretas a la hora de desarrollar cada uno de los temas a menudo entran en contradicción con el enfoque formativo y se cae en errores (como el paternalismo) contra los que previamente se había alertado.

Los manuales deben promover la *reflexión intercultural* como planteamiento didáctico, para así conseguir que el alumno desarrolle una *competencia comunicativa intercultural*, la capacidad de comunicarse con culturas diferentes a la suya, de ver la alteridad como una fuente de enriquecimiento personal y de reflexionar sobre su propia cultura sin necesidad de renunciar a su identidad.

Por supuesto no se debe ignorar la dificultad que entraña el tratamiento de la cultura en la elaboración de materiales. Quizás la barrera más difícil de salvar esté en nuestra propia actitud hacia el mundo y eso no va a cambiar de la noche a la

mañana. Como investigadores, tenemos la responsabilidad de recordarlo (empezando por nosotros mismos) y así contribuir a que los materiales didácticos sean cada vez mejores. El presente estudio se puede extender al resto de manuales para la enseñanza de español a inmigrantes y sin duda refinar las herramientas de análisis.

TRATAMIENTO DE LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: ESTUDIO DE *TEAMWORK*

A continuación se va a presentar un análisis de un manual de enseñanza de inglés para la enseñanza secundaria obligatoria utilizado en la zona de San Sebastián, con relación al cuarto bloque de contenido del Diseño Curricular Base para el área de lengua extranjera, que hace referencia a “Aspectos Socioculturales”.

Este estudio nace del interés por saber en qué manera los manuales de enseñanza de inglés utilizados en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (E. S. O.) en la zona de San Sebastián (Guipúzcoa), se adecuan al planteamiento del Diseño Curricular Base (D. C. B.) para el Área de Lenguas Extranjeras con relación al componente cultural.

El D.C.B engloba los contenidos de secundaria en el área de lenguas extranjeras en cuatro bloques: usos y formas de la comunicación oral, usos y formas de la comunicación escrita, reflexión sistemática sobre la Lengua, y aspectos socioculturales. Es el cuarto bloque de contenido "Aspectos Socioculturales" el que se ha tomado como referencia en este estudio.

El objetivo general de esta investigación ha sido intentar responder a la siguiente cuestión: *¿de qué forma responde el manual de texto de enseñanza de inglés seleccionado al tratamiento que del "Aspecto Sociocultural" se da en el D. C. B. dentro del área de leguas extranjeras?*

Introducción

Los contenidos relativos a los aspectos socioculturales tienen un peso importantísimo en la educación secundaria obligatoria. La utilización de textos auténticos, la necesidad de explicar ciertas claves culturales que determinan distintas formas de expresarse y el interés que pueda suscitar la vida en otros países, hace que el bloque sociocultural esté presente en todos los demás.

Según el D.C.B los contenidos conceptuales son en esta etapa claramente prioritarios aunque los procedimientos son esenciales para llegar a una buena comprensión de los conceptos y para desarrollar los cuatro bloques simultáneamente. Las actitudes determinan no sólo el aprendizaje de la lengua extranjera sino también la formación integral del alumno.

Durante la última década e incluso con anterioridad, ha habido una reformulación general del rol de la lengua como práctica social que sugiere nuevas maneras de mirar la enseñanza de una lengua y su cultura. Esta investigación aborda temas como la competencia comunicativa intercultural, el tratamiento de la información en la práctica lingüística, y su integración en la misma.

En la actualidad el componente cultural toma una gran importancia a la hora de buscar el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este desarrollo como objetivo de la clase de lenguas (Byram. 1997) exige también la utilización de materiales apropiados para lograr dicho objetivo.

Como dice Kramersch (1988, p.65) “El libro de texto para la enseñanza de lenguas extranjeras es un conjunto culturalmente codificado y no presenta la cultura y la lengua tal y como es en la vida, sino que presenta la forma en que el editor y el autor conciben la lengua, la cultura y el aprendizaje, y la forma en que construyen un mundo integrado de realidad extranjera para propósitos de instrucción”.

El D.C.B. dice que el bloque sociocultural estará impregnando todas las actividades. El conocimiento de los usos y normas sociales determinará el tipo de lengua, la actitud y los aspectos kinésicos y proxémicos que se utilicen en cada situación tanto oral como escrita. Para llegar al conocimiento de los aspectos socioculturales y formas de vida mencionados en el bloque cuarto, se diseñarán actividades encaminadas a este fin y que, al realizarse de forma oral y escrita, entroncarán con los otros bloques (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989).

El D.C.B. señala también que la competencia comunicativa es una suma de cuatro tipos de competencia: gramatical, *sociolingüística*, discursiva y estratégica. Para dominar esta competencia comunicativa los alumnos necesitan dominar un código lingüístico nuevo con sus correspondientes subsistemas. Sin embargo y al igual que sucede con la lengua materna, la competencia gramatical, que supone la capacidad de actualizar las unidades y las reglas de funcionamiento del sistema de la lengua, no se adquiere tampoco, en el caso de la lengua extranjera, de una forma descontextualizada. Será preciso tener en cuenta además, y al mismo tiempo, otros elementos, en cierto modo extralingüísticos, que son fundamentales en el proceso de comunicación: los elementos relativos a la situación de comunicación (necesidades, intencionalidades, etc.). La competencia comunicativa exige pues, lo que se ha dado en llamar una *competencia sociolingüística*, es decir, la capacidad de producir enunciados acordes, tanto en la forma como en el significado, a la situación de comunicación (Ministerio de Educación y Ciencia. 1989).

El tratamiento de la información cultural y cómo se presenta, es otro de los aspectos que se analiza en esta investigación. Muchos han sido los que han definido el término “cultura”, y casi todos parecen hacer una diferenciación entre dos tipos diferentes de cultura como distintos aspectos de una misma realidad cultural.

En esta investigación se ha optado por adoptar los términos de “Cultura Formal” refiriéndose a alta cultura, y “Cultura No Formal” refiriéndose a cultura popular (Areizaga. 2001).

Muchos han sido también los que han opinado sobre los contenidos culturales que debieran incluirse en los cursos de enseñanza de una lengua extranjera. Mientras unos como Patrikis (1988) por ejemplo advierten del peligro de una posible aparición de etnocentrismo y estereotipación en la presentación del material cultural si se priman en exceso aspectos de la cultura formal; otros como Kramersch defienden una

integración de cultura, tanto formal como no formal, y lengua, como proceso y no como información adicional.

El objetivo general de esta investigación ha sido *comprobar de qué forma el manual de texto de enseñanza de inglés seleccionado responde al tratamiento que del aspecto sociocultural se da en el Diseño Curricular Base dentro del área de lenguas extranjeras.*

Otros objetivos que se han planteado a la hora de llevar a cabo esta investigación han sido observar de qué manera se realiza el tratamiento de la información que se da a lo largo de las catorce unidades temáticas del material escogido para realizar esta investigación, observar cómo se produce la integración en la práctica lingüística, y comprobar el peso específico de cada uno de los tres distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, a través de las referencias a las variables de observación y análisis que aparecen a lo largo del manual.

Se plantean dos hipótesis en esta investigación. La primera según la que cabe esperar que los aspectos socioculturales que más se aborden sean aquellos más cercanos a los estudiantes y que puedan despertar su interés y curiosidad en el inicio de la etapa de secundaria; y la segunda que plantea la probabilidad de que sea difícil relacionar o integrar los contenidos procedimentales y actitudinales con los conceptuales. Dado el enfoque informativo del material, cabría esperar que los contenidos conceptuales prevalezcan y estén separados de los actitudinales y procedimentales.

Procedimiento

En esta investigación se analiza y evalúa uno de los materiales de enseñanza de inglés más utilizados en la E.S.O. en la zona de San Sebastián. Para seleccionar este material se ha contactado con centros de la zona de San Sebastián donde se imparte la E.S.O. El material de estudio en esta investigación es: *Teamwork* (Spencer y Vaughan, 1995).

Como la mayoría de los materiales de enseñanza de idiomas, *Teamwork* también tiene varios volúmenes de distintos niveles para cada etapa. En esta investigación se ha analizado el nivel inicial para la etapa de secundaria porque es con el que se inicia el proceso de enseñanza en la etapa, y además posibilita poder continuar en el futuro con el análisis de todos los volúmenes que completan el curso.

A la hora de diseñar los instrumentos de medida para la recogida de información, se han tenido en cuenta instrumentos utilizados en investigaciones previas (Areizaga, 1997; Arizpe y Aguirre, 1987; Ramírez y Hall, 1990).

Esta investigación parte del registro de las referencias explícitas a cualquiera de las variables de observación y análisis, y se ha realizado de forma organizada con la utilización de tablas. A partir de este registro se han establecido valoraciones sobre la presencia de los aspectos socioculturales en el material seleccionado en relación al D.C.B.

Las variables de observación y análisis que se han utilizado en esta

investigación, son aquellas que se desglosan del cuarto bloque de contenido citado anteriormente, y que aparece en el D.C.B. dentro del área de lenguas extranjeras. En este bloque, como en cada uno de los otros tres, se distinguen tres diferentes tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales, y actitudinales.

A través del registro de estas variables se ha pretendido observar y analizar aspectos tales como la presencia de unas variables frente a otras, la proporción y el peso específico de cada una, los temas más comunes, el tratamiento que se da de la información, y si se produce o no integración en la práctica lingüística.

Las variables de observación y análisis, se han dividido en dos grupos. Por un lado están aquellas variables para el libro del alumno, y por otro las variables para la guía didáctica del profesor. A su vez las variables para el libro del alumno se han presentado agrupadas en cinco temas: a) Reglas y hábitos de la vida cotidiana, b) El medio en el que se vive en algún otro país, c) Relaciones humanas, d) Presencia de la lengua extranjera estudiada en España, e) Presencia internacional de la lengua extranjera estudiada; y las variables para la guía didáctica del profesor se presentan agrupadas dos apartados: a) procedimiento, y b) actitudes, valores y normas.

También se ha analizado comparativamente el peso que los tres grupos de contenidos tienen en el manual, en orden a determinar si lo que se dice en el D.C.B. acerca de la clara prioridad de los conceptos sobre los procedimientos y las actitudes, se cumple, o no.

Para recopilar todos estos datos se han diseñado cuatro formatos de tablas diferentes. Las tres primeras para recoger la información referente a las variables de observación y análisis en el libro del alumno; y una cuarta en la que se recoge la información que hace referencia a las variables en la guía didáctica del profesor.

En la primera tabla se recogen de manera cuantitativa el número de variables que aparecen en el libro del alumno, así como su localización por páginas y unidades temáticas, el tipo de referencia, y el tema al que hace alusión. En esta tabla se recopila la información referente a las variables de observación y análisis que tienen que ver con los hechos, conceptos y principios. Estos datos permiten saber cuáles son las variables con más presencia y de qué tipo son, así como los temas más comunes y las unidades temáticas donde tienen más peso específico.

La segunda tabla, en realidad, es un subtabla de la primera. Una vez recogido en la primera tabla cuál es el tipo de referencia que se está analizando, se pasa a observar y analizar de una manera más profunda y detallada cuál es el tratamiento de la información que se da, si se trata de un tratamiento formal o no formal, y dependiendo de si es textual o visual, cómo aparecen presentadas en el libro del alumno. Esta información permite ver cómo se presenta la idea de cultura, qué aspectos de la cultura meta estudiada se consideran más importantes, y qué perspectiva se da de la cultura en el material empleado. Las referencias no son excluyentes, y así una misma referencia puede aparecer en más de una categoría a la vez.

La tercera tabla, al igual que la segunda, es una subtabla de la primera, en la que se analiza cómo y en qué grado se integran lengua y cultura en el aprendizaje

lingüístico, para lo cual primero se recoge si se da o no tal integración, para pasar después a hacer una descripción de la misma, en caso de que se haya producido.

En la cuarta y última tabla se recoge de manera cuantitativa también el número y la localización de las variables por unidades temáticas en la guía didáctica del profesor. Lo que se pretende obtener con esta tabla es, por un lado, el número de veces que aparece cada variable para comparar la presencia de aquellas que hacen referencia a los procedimientos y aquellas que hacen referencia a las actitudes; y por el otro, presentar su desglose por unidades temáticas para ver cuáles de estas unidades tienen una mayor carga de referencias y comparar el peso específico de cada una de ellas en relación al tratamiento de los aspectos socioculturales.

En lo que se refiere al objetivo principal, y resumiendo lo citado anteriormente, el material analizado responde sólo en parte al tratamiento que del aspecto sociocultural se da en el Diseño Curricular Base dentro del área de lenguas extranjeras.

Conclusiones

A lo largo de todo el material analizado se dan una serie de circunstancias que no ayudan a que el material analizado *Teamwork* se adecue a lo que dice el D.C.B, y éstas son:

- Gran diferencia en la presencia cuantitativa de unas variables con respecto a otras, tanto en el libro del alumno, como en la guía didáctica del profesor.
- Escasa utilización de materiales auténticos.
- Falta de constancia y continuidad al tratar los aspectos socioculturales a lo largo de todo el material, tanto en el libro del alumno como en la guía didáctica.
- Abuso en el empleo de referencias de tipo visual como meras ilustraciones que no cumplen con la función de refuerzo o soporte de las referencias a aspectos socioculturales.
- Desequilibrio en el tratamiento que se da en todo el libro entre “Cultura Formal” y “Cultura No Formal”, con la consecuente posibilidad de aparición de etnocentrismo y prejuicios en la presentación del material.
- Insuficiente integración en la práctica lingüística de las referencias a aspectos socioculturales que se dan a lo largo de todo el material.
- Desequilibrio entre la presencia de contenidos procedimentales y actitudinales, cuya falta efectiva de combinación afecta a su función de apoyo a la comprensión de los conceptos y determinación del aprendizaje.

Pero en *Teamwork* aparecen también algunos datos positivos con relación al tratamiento que del aspecto sociocultural se da a lo largo de las catorce unidades temáticas de las que consta este material, y que se adecuan a lo que dice el Diseño Curricular Base dentro del área de lenguas extranjeras. Estos datos positivos son:

- Presencia, tanto en el libro del alumno como en la guía didáctica, de múltiples referencias socioculturales relacionadas con temas próximos a los alumnos, a sus vivencias y preferencias, que les motivan y despiertan su interés y curiosidad.

- Presencia mayoritaria de referencias de tipo textual integradas en las actividades y ejercicios de clase, en las que el alumno tiene una implicación mucho más directa y participativa que la que se puede dar al utilizar este tipo de referencias dentro de enunciados o en las explicaciones gramaticales.
- Presencia a lo largo de toda la guía didáctica de unos cuadros que se enuncian como “Referencias culturales” y que se advierten con unas banderitas, en los que se llama la atención sobre algunas de las referencias a aspectos de la cultura y la sociedad.

En cuanto a las dos Hipótesis de investigación planteadas en este estudio, después de la observación y análisis exhaustivo de todo el material, se ha podido constatar que ambas se cumplen.

Este trabajo de investigación se sitúa en un campo bastante abordado como es el del tratamiento del componente sociocultural en la clase de lengua extranjera, y se ha centrado en el análisis de un material de enseñanza de inglés como lengua extranjera, y la adecuación del tratamiento que de los aspectos socioculturales se da en relación a lo que dice la institución educativa española a través de un documento oficial como es el D.C.B.; y es aquí donde aparece lo novedoso de esta investigación. Además hay bastantes estudios sobre materiales de enseñanza de español como lengua extranjera, pero muy pocos sobre enseñanza de inglés.

REFERENCIAS

- Areizaga, E. (1997). *Dos décadas de enseñanza de español como lengua extranjera a adultos en sus materiales*. Universidad del País Vasco.
- Areizaga, E. (2001). Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 157-170.
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14(2), 161-175.
- Arizpe, V. y Aguirre, A. (1987). Mexican, Puerto Rican and Cuban Ethnic Groups in First-Year College Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 71, 125-137.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Definitions, objectifs et evaluation de la competence socio-culturelle*. Estrasburgo: Conseil d'Europe.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon:Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge Univ. Press.
- Castillo, P. et al. (1996). *Manual de lengua y cultura: comunicación oral*. Madrid: Cáritas Española.

- Consejo de Europa (2002). *Marco de referencia común europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Instituto Cervantes.
- Citron, J.L. (1995). Can cross cultural understanding aid second language acquisition? Toward a theory of ethno-lingual relativity. *Hispania*, 78 (1), 105-113.
- Departamento de Educación Universidades e Investigación(1992). *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria. Lengua castellana, Lengua Vasca y Literatura, y Lenguas Extranjeras*. Gobierno Vasco: Vitoria.
- Dueñas, M. (1996). *El contenido sociocultural de los libros de texto para la enseñanza de la lengua inglesa: diseño y aplicación de un modelo analítico a una selección de materiales*. Univ. de Murcia (tesis doctoral).
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, 50(3), 213-218.
- Esarte-Sarries, V. y Byram, M. (1989). The perception of French People by English Students: findings from the Durham Cultural Studies Project, en *Language, Culture and Curriculum*, 3 (2), 153-165.
- Esteves dos Santos, A. L. (1998). El espacio de la cultura en los libros de texto de español como lengua extranjera. Celis, A. y Heredia, J. R. *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 193-203.
- Garant, M. (1997). *Intercultural Teaching and Learning: English as a Foreign Language Education in Finland and Japan*. University of Jyväskylä (Finlandia).
- García, P. (1999). El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes. *Carabela*, 45, 107-135.
- Gil, M. y León, P. (1998). *El componente cultural en los manuales de E/LE: análisis de materiales*. REALE 9-10, 87-105.
- Holliday, A.- Hyde, M.- Kullman, J. (2004). *Intercultural communication*. London: Routledge Applied Linguistics.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*.
- Kramsch, C. (1988). The Cultural Discourse of Foreign Language Textbooks. En A. J. *Toward a New Integration of Language and Culture*, 63-88. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Kramsch, C. (1996). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Levy, J. et al. (1997). Language and culture in students' perceptions of teachers communication style. *International Journal of Intercultural Relations*, 21 (1), 29-56.

- Lustig, M. W. y Koester, J. (1993). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Maqueda, R. (2000). *El tratamiento de la cultura inglesa en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria*. Universidad de Granada (tesis doctoral).
- Mateo, M^a V. (1995). Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas. *REALE*, 3, 117-127.
- Méndez, M.C. (2000). *La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículo sociocultural*. Universidad de Jaén (tesis doctoral).
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1996). *Standards for Foreign Language Learning. Preparing for the 21st Century*. Yonkers, NY.
- Omaggio, A. C. (1993). *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Osam, U.V. y Balbay, S. (2004). Investigating the decision-making skills of cooperating teachers and student teachers or English in a Turkish context. *Teaching and Teacher Education*, 7(20), 745-758.
- Paricio, S. (2001). *Los aspectos socioculturales en el curriculum de francés como lengua extranjera. De los condicionantes externos a la realidad del aula*. Universidad de La Coruña (tesis doctoral).
- Patrikis, P. (1988). Language and Culture at the Crossroads. Singerman, A.J.(ed.) *Toward a New Integration o Language Culture*. Middlebury, VT: The Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 13-24.
- Prodomou, L. (1992). What culture?Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46 (1), 39-50.
- Ramírez, A. G. y Hall, J. K. (1990). Language and Culture in Secondary Level Spanish Textbooks. *The Modern Language Journal*, 74, 48-65.
- Richards, J.C. et al. (1992). The culture of the English language teacher: a Hong Kong example. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia*, 23(1), 81-102.
- Rienecker, I. y Jörgensen P. S.(2003). The (im)possibilities in teaching university writing in the anglo-american tradition when dealing with continental student writers. Björk, L. et al. (eds.) *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publ.
- Roberts, C. et al.(2001). *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rueda, M^aJ. (1994). Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del

español/lengua extranjera. *REALE*, 2, 79-113.

Ruiz, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y educación primaria*. Madrid: Síntesis.

Russel, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 22, 105-113.

Ryan, P.M. (1996). Sociolinguistic goals for foreign language teaching and teachers' metaphorical images of culture. *Foreign Language Annals*, 29 (4), 571-586.

Spencer, D. & Vaughan, D. (1995). *Teamwork: Teacher's Guide*. Oxford: Heinemann.

Terdal, M. et al. (1996). Communicative English language teaching in Japanese universities: teacher adaptations. *Annual Meeting of Japan Association of Language Teachers*, 20.

Williams, M. y Burden, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge Univ. Press.

Propuesta de una clasificación general y dinámica para la definición de errores

Proposal for a general and dynamic classification to define mistakes

Itziar Aldabe, Bertol Arrieta, Arantza Díaz de Ilarraza, Montse Maritxalar, Maite Oronoz, Larraitz Uria

RESUMEN

En este trabajo presentamos una clasificación dinámica que ha sido definida con el objetivo de almacenar y clasificar errores. En concreto, los datos recopilados nos sirven como punto de partida para estudiar el proceso de aprendizaje del euskera y para llevar a cabo investigaciones en diversos campos de estudio como el Análisis de Errores (AE) y el Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN). La clasificación que aquí presentamos se encuentra integrada en un conjunto de herramientas de PLN desarrolladas en el grupo IXA (EHU-UPV): por un lado, en la base de datos DESBIDERATZEAK, diseñada para recopilar información sobre el proceso de aprendizaje del euskera dentro del área del Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador; y por otro, en la base de datos ERROREAK, creada para el estudio del tratamiento automático de errores con la idea de desarrollar un corrector gramatical y de estilo para la lengua vasca

Palabras clave: *:Clasificación de errores relacionados con el euskera; corpus de errores; aprendizaje y enseñanza de lenguas asistido por ordenador; tratamiento automático de errores.*

ABSTRACT

In this work we present a dynamic classification defined to store and classify errors. The collected information will be the starting point for the study of Basque language learning process and for research on different fields such as Error Analysis (EA) and Natural Language Processing (NLP). This error classification is integrated in some NLP tools developed in the IXA research group at the University of the Basque Country. On the one hand, the classification is the basis of the DESBIDERATZEAK database, designed to gather information concerning the Basque learning process within the Computer Assisted Language Learning field. On the other hand, it is also the basis of the ERROREAK database, created for the study of automatic error treatment for the development of a grammar and style checker for Basque.

Key words: *Error classification for Basque; error corpora; computer assisted language learning and teaching; automatic error treatment.*

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones llevadas a cabo en torno al Análisis de Errores (AE) y el tratamiento automático de errores han adquirido una gran relevancia debido a los resultados obtenidos en los últimos años dentro del Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas (AEL). Nosotros pensamos contribuir con aportaciones interesantes, ya que estamos avanzando en la creación de un entorno global, compuesto por varias herramientas lingüístico-computacionales, para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas asistido por ordenador; y paralelamente, continuamos trabajando también en la creación de un corrector gramatical y de estilo para el euskera. Partiendo de estos dos objetivos, hemos tipificado una clasificación de errores lingüísticos que va a ser el punto de partida de nuestro trabajo.

Esta clasificación de errores se concreta básicamente en dos bases de datos:

- DESBIDERATZEAK es un producto diseñado principalmente para profesores que imparten la enseñanza de la lengua vasca, con la pretensión de recopilar las desviaciones y la información psicolingüística de sus alumnos, y al mismo tiempo realizar una diagnosis de la(s) interlengua(s) de los mismos;

- ERROREAK, por su parte, es la base de conocimiento necesario para desarrollar un corrector gramatical y de estilo para el euskera; recopila información técnica y lingüística de los errores.

Aunque las pretensiones de ambas bases de datos no sean coincidentes, las dos tienen un objetivo común, que es la recopilación y la clasificación de los errores que se cometen en la producción escrita de la lengua vasca. Por lo tanto, la información recogida en DESBIDERATZEAK y en ERROREAK nos resultará imprescindible para poder llevar a cabo investigaciones sistemáticas en el campo del Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas Asistido por Ordenador, así como en el tratamiento automático de errores. En este estudio nos centraremos fundamentalmente en el área del aprendizaje y la enseñanza de la lengua vasca asistido por ordenador, dejando para otra ocasión el tratamiento automático de los errores y el corrector gramatical de textos.

ANÁLISIS DE ERRORES

El Análisis de Errores fue una teoría muy criticada hasta la publicación, en 1967, de *“The Significance of Learners’ Errors”* de S. Pit Corder, quien defendía que los estudios realizados en torno al análisis de errores mostraban resultados muy positivos y aportaciones interesantes para el estudio del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Por su parte, S. Fernández (1997) también afirma que *“existe una nueva concepción de los errores... los errores se valoran ahora, además de como paso obligado para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino... las producciones ‘incorrectas’ del aprendiz de una L2 serían marcas, también, de los diferentes estadios del proceso de apropiación de la lengua”*. Y de hecho, es cierto que clasificando errores e infiriendo las estrategias adoptadas por los aprendices de las lenguas, podemos profundizar en la problemática sobre los procesos que conllevan tanto el aprendizaje como la enseñanza de un idioma.

De todos modos, y a consecuencia de los importantes avances que han aportado las nuevas tecnologías en los últimos años, el Análisis de Errores Automatizado (AEA) ha superado con creces muchos de los límites del Análisis de Errores tradicional, y nos permite una investigación mucho más rápida, eficaz, controlada y sistemática. Por ejemplo, utilizando adecuadamente las posibilidades que nos ofrece el AEA, resulta posible efectuar diferentes estudios sobre las desviaciones en las que incurren normalmente los alumnos de lenguas y conocer, en la medida de lo posible:

- hasta que punto el alumno domina el idioma que está estudiando;
- el proceso de aprendizaje de una segunda lengua;
- cuáles son las principales dificultades de los alumnos para aprender un nuevo idioma;
- etc.

Conociendo de cerca estos factores, podremos adaptar nuestras herramientas lingüístico-computacionales a las necesidades didácticas de los alumnos y profesores; y ello nos permite también indagar, entre otros temas, cuáles pueden ser las herramientas de ayuda más idóneas para cada nivel de estudio de la lengua. Para todo esto, nos va a resultar imprescindible la recopilación y clasificación de las desviaciones cometidas por los alumnos. Tal y como afirmaba Cowan (2003), el análisis del corpus lingüístico puede ser válido para profundizar en el desarrollo de los programas de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, de forma que las evidencias negativas detectadas actúen positivamente para erradicar definitivamente los errores gramaticales persistentes. Dagneaux et al. (1998) y Granger (2002), por su parte, defienden que el Análisis de Errores Automatizado de los textos escritos por alumnos proporciona información inestimable a los investigadores de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ELE), ya que las nuevas perspectivas aportadas por el AEA se pueden incorporar perfectamente a los sistemas pedagógicos, en general, y a los programas de Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador, en particular.

CONCEPTO DE ERROR

En lo que se refiere al concepto de ‘error’, se emplean varios términos y definiciones en el ámbito objeto de esta investigación. En este estudio no pretendemos clarificar el alcance de este término. Pero teniendo en cuenta que la clasificación de errores que aquí presentamos se emplea en diferentes campos de investigación, consideramos importante definir y diferenciar estos tres conceptos básicos: “error”, “desviación” y “estilo”.

Según los criterios que nosotros hemos definido, un “error” es cualquier estructura u output no gramatical. Por otra parte, diremos que una estructura lingüística es una “desviación” cuando se cumpla alguna de estas tres condiciones (Maritxalar *et al.*, 1996):

- la estructura lingüística producida por el alumno es "incorrecta" (lo que habitualmente se ha llamado error);

- la estructura se utiliza con demasiada frecuencia, sustituyendo a otras estructuras más adecuadas que el alumno pretende evitar (ej: usar la conjunción ‘*eta*’ = ‘*y*’ repetidamente en lugar de alternar con ‘*ordea*’ = ‘*sin embargo*’);
- el alumno evita una determinada estructura (ej: ‘*nor da?*’ = ‘¿*quién es?*’ en lugar de ‘*nor ote da?*’ = ‘¿*quién será?*’).

Las desviaciones son parte de la interlengua de los alumnos y se producen bien sea porque los alumnos todavía no conocen esas estructuras o bien porque no las dominan. Por último, nos referimos al “estilo” para clasificar aquellas estructuras, producidas tanto por alumnos como por nativos de una lengua, que son gramaticales pero no siempre adecuadas (ej: la constante repetición del adverbio ‘entonces’, sin ir alternando sinónimos).

Así, no consideramos errores, sino desviaciones, los ejemplos clasificados en la base de datos DESBIDERATZEAK; por el contrario, en ERROREAK todos los ejemplos son considerados errores, ya que esta base de datos no representa el punto de vista psicolingüístico. En lo que se refiere al estilo, aunque estos fenómenos no se pueden considerar “errores”, nos ha parecido oportuno incluir también este apartado en la clasificación de errores, ya que esos datos nos serán muy útiles en el futuro para abordar el desarrollo de un corrector de estilo para el euskera.

Así pues, consideramos muy importante esta especificación ya que en nuestras bases de datos guardamos, clasificamos, analizamos y tratamos las desviaciones en las que incurren los alumnos, los errores en general y la estilística de los textos.

CLASIFICACIÓN DE ERRORES

La clasificación que presentamos parte de una estructura dinámica y jerárquica y está basada, prácticamente, en *Euskal Gramatika Osoa* (Zubiri *et al.*, 1995). No obstante, hemos consultado una bibliografía muy exhaustiva para comparar diferentes clasificaciones gramaticales realizadas tanto para el euskera como para otras lenguas, y conocer, así, diversos modelos de categorización. Además, nos han sido de ayuda algunas clasificaciones realizadas previamente por el grupo IXA. Y también hemos tomado en cuenta tanto los contenidos gramaticales que se imparten en los diferentes niveles de aprendizaje de los Euskaltegis como los datos obtenidos en un estudio llevado a cabo por profesores de euskera, que analizaron y detectaron las desviaciones de los alumnos en textos reales.

Existen varias formas para constituir una clasificación de errores. Los errores pueden ser categorizados en función de la estructura superficial de las palabras/frases: omisión, adición, sustitución y ordenamiento de las letras/palabras. Se pueden clasificar también por su apariencia: errores abiertos (que son obvios fuera de contexto) y errores encubiertos (evidentes solamente en un determinado contexto). Existen, además, clasificaciones basadas en niveles lingüísticos, tales como errores fonológicos, léxicos, sintácticos, etcétera.

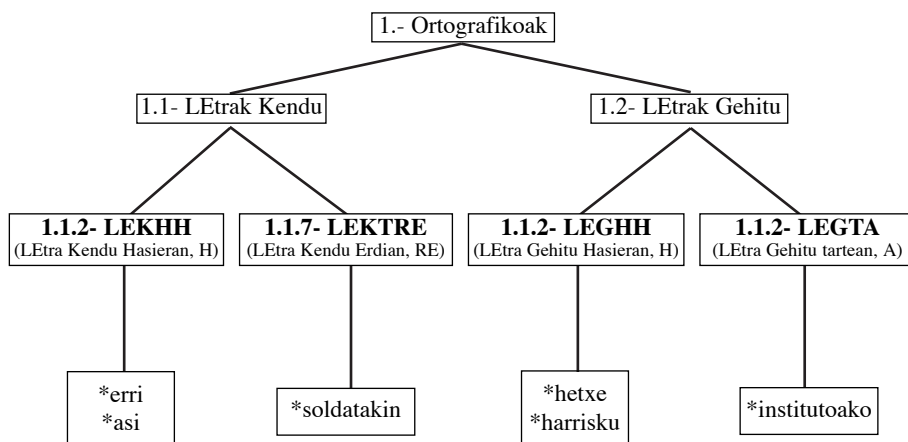
Nosotros, a la hora de definir la taxonomía principal de la clasificación, consideramos muy positivo y apropiado la fusión de diferentes enfoques, es decir, la combinación de una clasificación lingüística y una clasificación en base a las características superficiales de los errores. Granger (2003), por ejemplo, también se mostró a favor de combinar interpretaciones diferentes en una misma clasificación: “there are two major descriptive error taxonomies:

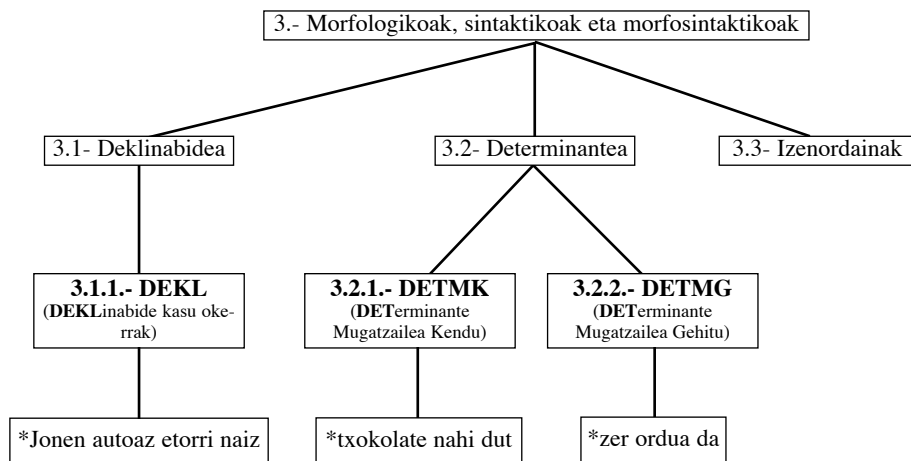
- *one based on linguistic categories (general ones such as morphology, lexis, grammar, and more specific ones such as auxiliaries, passives, and prepositions).*
- *the other focusing on the way surface structures have been altered by learners (e.g., omission, addition, misformation, and misordering).*
There is a great benefit to combining them”.

Y tomando de referencia estas afirmaciones, nosotros hemos aunado dos perspectivas distintas: la clasificación correspondiente a las características superficiales de los errores y la correspondiente al nivel lingüístico. De este modo, categorizamos los errores ortográficos en base a las características superficiales (omitir, añadir, sustituir, cambiar el orden de las letras...); los errores no-ortográficos, por su parte, los clasificamos en categorías lingüísticas generales (léxico, morfosintaxis, semántica...) y en subcategorías más específicas (verbo, pronombre, declinación, etc.). En la actualidad, la clasificación consta de 7 categorías principales y 155 subcategorías, de las cuales 129 corresponden a los nodos ‘hoja’ o extremidades del árbol.

Cada categoría/subcategoría consta de un código, la definición del código y, al menos, un ejemplo de ese tipo de error. De este modo, hemos elaborado una especie de árbol jerárquico: las categorías y subcategorías formarían los nodos intermedios del árbol; las hojas contendrían la información técnica y psicolingüística correspondiente a los errores o las desviaciones; y los errores y desviaciones serían ejemplos de las hojas (cuadro 1):

Cuadros 1 y 2: ejemplos de la estructura jerárquica de la clasificación.





A continuación, resumimos algunos criterios principales que hemos tenido que definir a la hora de determinar la jerarquía de la clasificación; criterios que consideramos importantes explicar para entender mejor la estructura de esta categorización:

- Primeramente, hemos diferenciado los errores ortográficos de los no ortográficos: consideramos errores ortográficos aquellas palabras que como unidad léxica son incorrectas y consideramos errores no ortográficos las estructuras que ortográficamente están bien escritas pero que son sintáctica y/o semánticamente incorrectas en un contexto determinado.

- Dentro de los errores ortográficos establecemos subcategorías como omitir, añadir, sustituir y cambiar el orden de las letras. Entre los errores no ortográficos distinguimos errores léxicos; errores morfológicos, sintácticos y morfosintácticos; errores de noción; errores semánticos; signos de puntuación; y errores de estilo.

- Los errores que computacionalmente tratamos a nivel léxico (errores como **haundi* ÷ *handi*, **laister* ÷ *laster*, **eritzi* ÷ *iritzi*) podrían ser clasificados como *Errores ortográficos* o *Errores léxicos*. De momento, hemos considerado más oportuno clasificar este tipo de errores dentro de los *Errores ortográficos* ya que los usuarios no disponen de un punto de vista computacional; y por consiguiente, les sería imposible conocer cuáles son las palabras que tratamos automáticamente a nivel léxico.

- Como ya disponemos de herramientas que detectan errores ortográficos, analizaremos los errores ortográficos recopilados para crear nuevas aplicaciones pedagógicas que sirvan a los alumnos para dominar la ortografía correctamente. La recopilación de errores morfosintácticos, por su parte, será una fuente de información esencial tanto para el desarrollo del corrector gramatical y de estilo, así como para la creación de nuevas aplicaciones en el campo del aprendizaje y enseñanza de lenguas asistido por ordenador.

- Tratamos los errores ortográficos a nivel de palabras y los no ortográficos, al contrario, a nivel de sintagma u oración, ya que en este caso el contexto resulta

imprescindible. Por ejemplo, muchas veces ocurre que una palabra correctamente escrita sea un ‘error’ en un contexto determinado:

****neskek etxea ikusi du***

neskek, como unidad léxica, es una palabra correcta. Pero en esta frase, es sintácticamente incorrecta ya que el sujeto plural *neskek* necesitaría el auxiliar plural *dute* o, de otro modo, el auxiliar singular *du* requeriría el sujeto singular *neskak*.

- Tal y como lo preveíamos, se dan un tipo de errores que se pueden clasificar en más de una categoría, lo cual dificulta la tarea de categorización.

****Guk geu***

Éste es un ejemplo que podría ser clasificado en dos categorías: *Pronombres o Falta de concordancia dentro del Sintagma Nominal*. Hemos acordado que en estos casos sea el usuario quien decida que categoría asignar al error.

- También tuvimos algunas dudas en cuanto a la corrección de errores; tales como:

- Si se produce más de un error en una misma frase, ¿debemos corregir la frase en su conjunto o solamente el error que estamos clasificando?:

****Tsakurra etorri du***

*1. error ortográfico: *tsakurra*

¿Cómo corregir? Como los errores ortográficos se clasifican y se corrigen a nivel léxico: *txakurra*

*2. error sintáctico: mezcla de paradigma de los verbos: *etorri du*

¿Cómo corregir?

- *tsakurra etorri da* (→ corregir solo el error sintáctico, dejando el error ortográfico tal cual)

- *txakurra etorri du* (→ corregir la frase completa, recalcando el error sintáctico)

- Si un error puede tener más de una corrección posible, ¿debemos presentar todas las posibilidades o con una sola sería suficiente?:

****Katuak ikusi dute***

1. tipo de error: falta de concordancia entre sujeto y verbo → Posibles correcciones:

- *Katuak ikusi du*

- *Katuek ikusi dute*

2. tipo de error: falta de concordancia entre objeto y verbo → Posibles correcciones:

- *Katuak ikusi dituzte*

- *Katuak ikusi ditu*

- Al corregir un error, ¿debemos reescribir toda la oración o es suficiente con corregir solamente la parte errónea?

***Tsoria etorri du** → ¿Cómo corregir?

corrección 1: **txoria etorri da**

corrección 2: **tsoria etorri da**

corrección 3: **etorri da**

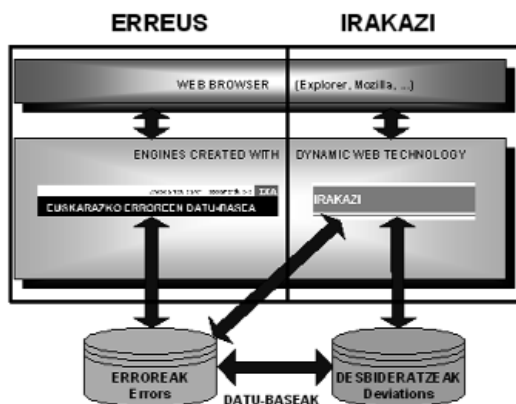
corrección 4: **da**

corrección 5: **tsoria da**

La cuestión es que las dos bases de datos (DESBIDERATZEAK y ERROREAK) han sido creadas con fines diferentes: aprendizaje y enseñanza de la lengua vasca y corrector gramatical, respectivamente. Por tanto, los lingüistas que introduzcan errores en ERROREAK, y los profesores que introduzcan las desviaciones en DESBIDERATZEAK, no tendrán las mismas consideraciones y puntos de vista a la hora de corregir los errores. Además, la corrección suele ser algo muy subjetivo que depende también de otros factores (como el nivel de cada alumno, el tipo de ejercicio asignado, la importancia del error, etc.). Por lo tanto, resulta muy difícil adoptar criterios específicos en torno a la corrección de errores y, consecuentemente, consideramos que lo más acertado es ofrecer la oportunidad de facilitar todas las correcciones posibles.

De todos modos, y como ya hemos afirmado, la clasificación que presentamos es dinámica, lo cual nos permite la posibilidad de realizar cambios dependiendo de los ejemplos y los datos recogidos. Es, por tanto, un modelo general que se puede modificar, actualizar o adaptar a los objetivos y a las necesidades de cada usuario. Sin duda alguna, el dinamismo que ofrece la clasificación es una característica muy significativa.

Tal y como hemos mencionado anteriormente, esta clasificación de errores se alimenta de dos bases de datos, ERROREAK y DESBIDERATZEAK, que se encuentran integradas y cuya integración permite el uso compartido de la clasificación en dos aplicaciones web: *Erreus* (<http://ixa.si.ehu.es/Erreus>) e *Irakazi* (<http://ixa.si.ehu.es/ikasleDB/menua>).



Cuadro 3: Integración y unión de las bases de datos ERROREAK y DESBIDERATZEAK.

Los usuarios de *Erreus* serán principalmente lingüistas computacionales, mientras que *Irakazi* está enfocado más a profesores de euskera. Ambas aplicaciones están disponibles para poder realizar consultas e introducir información en las dos bases de datos presentadas: ERROREAK y DESBIDERATZEA. Los ejemplos recogidos en estas bases de datos son fuente de información relevante para a) analizar la interlengua de los alumnos de euskera basándonos en textos reales y b) seguir investigando en el tratamiento automático de errores con el fin de desarrollar el corrector gramatical y de estilo.

Ambas aplicaciones, *Erreus* e *Irakazi*, tienen una parte pública, una registrada y una privada. La parte pública se utiliza para realizar consultas; la registrada para introducir datos y visualizar, cambiar o actualizar los ejemplos introducidos por cada usuario (para acceder a la parte registrada, el usuario necesitará una contraseña); por último, en la parte privada se controlarán el dinamismo de la clasificación y los datos introducidos por los usuarios, y se completará la información necesaria para el tratamiento automático de los errores y las desviaciones.

La clasificación de errores que aquí presentamos ha sido evaluada y utilizada por los lingüistas del grupo IXA y los alumnos del postgrado Hiztek. Y como ya se encuentra disponible en la red, confiamos en que progresivamente irá incrementando el número de usuarios, lo que nos permitirá enriquecer en el tiempo nuestras bases de datos. Para ello, ya hemos contactado con algunos Euskaltegis y en un plazo breve comenzarán los profesores de euskera a utilizar nuestras herramientas computacionales.

EVALUACIÓN DE LA CLASIFICACIÓN DE ERRORES

Para evaluar la categorización de errores, preparamos un ejercicio que constaba de 28 frases, con uno o más errores en cada una de ellas, para que once lingüistas procedieran a su clasificación.

La pretensión de este ejercicio de evaluación consistía en observar qué tipo de errores/desviaciones detectaban los lingüistas, cómo los clasificaban y cómo los corregían:

- si detectaban y clasificaban todos los errores de cada frase, o solo se fijaban en los errores más significativos.
- si clasificaban cada error en todas las posibles categorías/subcategorías, o se limitaban a clasificarlos bajo un único código.
- si primero corregían la frase y luego clasificaban el error, o si la corrección la hacían una vez el error había sido clasificado.
- si corregían solamente los errores a clasificar (sin corregir el resto de la frase), o si corregían la frase en su totalidad.
- si entendían que se trata de una clasificación completa y sencilla, o si por el contrario aportaban alguna propuesta de mejora.

De este ejercicio de evaluación, nos gustaría subrayar las siguientes conclusiones principales:

- Todos los lingüistas no siempre coincidieron en la clasificación y corrección de los errores. Pero en general, podemos afirmar que los resultados obtenidos son ciertamente positivos.

- Los lingüistas comentaron que no tuvieron ningún problema especial a la hora de clasificar muchos de los errores, pero que dudaron principalmente con las incorrecciones que hacen referencia a los errores morfosintácticos.

- Hay errores que se pueden clasificar en más de una categoría o subcategoría. Esta posibilidad quedó representada en once ejemplos. A pesar de esto, la tendencia general entre los lingüistas ha sido clasificar cada error en una sola categoría. En un par de frases, dos lingüistas han clasificado el mismo error en dos categorías diferentes, y en una sola frase seis de ellos han coincidido en asignar dos categorías al mismo error.

- Uno de los lingüistas no ha especificado con demasiada concreción la subcategoría de los errores, es decir, ha adjudicado las subcategorías principales sin profundizar en definir las sub-subcategorías, con lo que su clasificación ha resultado más superficial.

- En las frases en las que nosotros habíamos previsto un gran número de errores, los lingüistas no han coincidido plenamente en la determinación de los errores y su clasificación. En el caso de las frases excesivamente largas y complejas, la tendencia ha sido la de corregir la frase en su totalidad (reescribiendo el párrafo), ya que resulta bastante complicado asignar una sola posible categoría/subcategoría a cada uno de los errores detectados.

- Cinco lingüistas nos han comentado que les ha resultado más fácil corregir primero las frases y luego clasificar los errores. Por el contrario, tres lingüistas que ya estaban familiarizados con la clasificación, han categorizado los errores antes de proceder a su corrección. Y otros tres, primero clasifican y luego corrigen los errores, y viceversa.

- Tal y como habíamos previsto, las actitudes y los puntos de vista adoptados por los lingüistas en lo que se refiere a la corrección de errores tuvieron un signo diverso: dos de ellos reescribieron las frases enteras corrigiendo y subrayando únicamente el error a clasificar; otros dos lingüistas a veces reescribieron las frases en su totalidad y otras veces solo la parte errónea; y el resto optó por reescribir y corregir solamente el error a clasificar, proponiendo una única corrección posible. Precisamente porque ya intuíamos que las actitudes adoptadas para la corrección de errores serían un tanto subjetivas y diversificadas, hemos considerado oportuno definir unos criterios principales sobre el proceso de categorización y uso de las aplicaciones web mencionadas para que todos actuemos de la forma más coherente posible.

- En lo que se refiere a la estructura de la clasificación, la mayoría de los lingüistas comentaron que resulta demasiado detallada. Otros, en cambio, se mostraron a favor de una clasificación lo más exhaustiva posible porque consideran que así se podrán obtener categorías/subcategorías suficientes para poder clasificar los errores detectados en un corpus real donde la diversidad es muy amplia. Desde el punto de vista computacional también creemos que una clasificación detallada

asegura mayor consistencia, y pensamos que será una fuente de información más completa que ayudará en el tratamiento automático de errores.

- Tal como ya hemos mencionado anteriormente, el tratamiento, la categorización y la corrección de errores tienen unas connotaciones bastante subjetivas, ya que cada lingüista/profesor cuenta con sus criterios propios y puntos de vista. Pero de todos modos, conviene insistir en el hecho de que esta evaluación nos ha permitido asegurar que la clasificación presentada responde sin problemas a diferentes perspectivas y puntos de vista.

CONCLUSIONES

Por lo tanto, esta clasificación de errores ha sido creada con objetivos diferentes. La pretensión principal, como ya hemos comentado, es clasificar errores y desviaciones de los alumnos de euskera en dos bases de datos: ERROREAK y DESBIDERATZEAK. Ello conlleva unos trabajos previos y nos abre diferentes líneas de investigación para ir avanzando en campos como el Análisis de Errores Automatizado, Aprendizaje y la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador y el tratamiento automático de errores.

Por el momento, y para conseguir textos de alumnos en proceso de aprendizaje de la lengua vasca, estamos en contacto con varios Euskaltegis que se han mostrado muy interesados en nuestra línea de investigación y nos han facilitado material escrito suficiente. Con los textos obtenidos, hemos recopilado, hasta ahora, un corpus de errores compuesto de 258.231 palabras, que nos es imprescindible como fuente de información para nuestras investigaciones. Vamos categorizando los errores y las desviaciones detectadas en ese corpus en la clasificación de errores global, jerárquica y dinámica aquí presentada. Dicha clasificación, además, ya se encuentra accesible en la red, por lo que en breve esperamos comenzar a enriquecer la información de las dos bases de datos mencionadas.

De ahí en adelante, y considerando la información psicolingüística recogida en la base de datos DESBIDERATZEAK, podremos diagnosticar el proceso y las características propias del aprendizaje del euskera, tanto de un alumno concreto como de un grupo de alumnos; podremos conocer también las características principales que se presentan en cada nivel, las formas verbales más y/o menos utilizadas en cada nivel, las estructuras más comunes entre los alumnos, etc.; podremos adaptar las estrategias y los materiales de aprendizaje a las necesidades reales de los alumnos y/o profesores. En efecto, es muy importante conocer sus necesidades; de otro modo, plantearíamos soluciones para problemas inexistentes y fallaríamos en proporcionar soluciones a los problemas que realmente tienen (Borin, 2002). Esta información nos será de utilidad también para estudiar los resultados que proporcionan las metodologías que se siguen en los Euskaltegis y prever el tipo de sistemas o herramientas lingüístico-computacionales de ayuda que podemos ofrecer a los alumnos/profesores en base a las dificultades y necesidades que presentan.

REFERENCIAS

- Aduriz I. (1994). *Errore ortografikoen azterketa eta zuzenketa bi mailatako morfologiaren arabera*. UPV/EHU Euskal Filologia. Barne-txostena-doktoregoa.
- Aduriz I., Aldezabal I., Aranzabe M., Arrieta B., Arriola J., Atutxa A., Díaz de Ilarraza A., Gojenola K., Oronoz M., Sarasola K., Urizar R. (2002). *The design of a digital resource to store the knowledge of linguistic errors*. DRH2002 (Digital Resources for the Humanities). Edimburgo.
- Aldabe I., Amoros L., Arrieta B., Díaz de Ilarraza A., Maritxalar M., Oronoz M., Uria L. (2005). *Learner and Error Corpora Based Computational Systems*. In Proceedings of the PALC 2005 Conference. Poland.
- Arrieta B., Díaz de Ilarraza A., Gojenola K., Maritxalar M., Oronoz M. (2003). *A database system for storing second language learner corpora*. Learner corpora workshop. Corpus linguistics 2003. Lancaster, UK.
- Becker M., Bredenkamp A., Crysmann B., Klein J. (1999). *Annotation of Error Types for German News Corpus*. In Proceedings of the ATALA workshop on Treebanks, Paris.
- Borin L. (2002). *What have you done for me lately? The fickle alignment of NLP and CALL*. Reports from Uppsala Learning Lab.
- Cowan R. (2003), <http://www.public.iastate.edu/~apling/TLLB.html>
- Dagneaux E., Denness S. & Granger S. (1998). *Computer-Aided Error Analysis*. System, Vol. 26, 163-174.
- Díaz, A.M.; Tipología de errores gramaticales para un corrector automático; en Proceedings del XXI Congreso de la Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural, núm. 35 (2005), pp. 409-416.
- Díaz de Ilarraza A., Maritxalar A., Maritxalar M., Oronoz M. (1999). *IDAZKIDE: an intelligent CALL environment for second language acquisition*. Proceedings of a one-day conference "Natural Language Processing in Computer-Assisted Language Learning" organised by the Centre for Computational Linguistics, UMIST, in association with EUROCALL, a special ReCALL publication, 12-19. UK.
- Euskaltzaindia (1993). *Euskal Gramatika Laburra*. Bilbo.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Ed. Edelsa.
- Gojenola, K. (2000). EUSKARAREN SINTAXI KONPUTAZIONALERANTZ. *Oinarriko baliabideak eta beren aplikazioa aditzen azpikategorizazio-informazioaren erauzketan eta erroreentzat tratamenduan*. Informatika Fakultatea, UPV-EHU, 2000ko uztailaren 20a, Kepa Sarasola Donostiako Informatika Fakultateko (UPV/EHU) irakaslearen zuzendaritzapean eginiko tesia.

- Gojenola, K. eta Oronoz, M. (2000). *Corpus-Based Syntactic Error Detection Using Syntactic Patterns*. NAACL-ANLP00, Student Research Workshop. Seattle.
- Granger S. (2002). *A Bird's-eye view of learner corpus research*. Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching, p. 3-33, Benjamins, Amsterdam and Philadelphia.
- HABE (1999). *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua*. 120-131. or., Donostia.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. Longman.
- Laka, I. *A Brief Grammar of Euskera*. Internet: <http://www.ehu.es/grammar/>
- Larsen-Freeman D. & H. Long M. (1994). *Estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Gredos, p. 61.
- Maritxalar M., Díaz de Ilarraz A., Alegria I., Ezeiza N. (1996). *Modelización de la competencia gramatical en la interlingua basada en el análisis de corpus*. Procesamiento del Lenguaje Natural (SEPLN), Revista no. 19, 166-178. Sevilla.
- Maritxalar M. (1999). MUGARRI: *A multisystem environment to acquire the linguistic knowledge of second language learners*. PhD, EHU, Donostia.
- Norrish J. (1983). *Language learners and their errors*. London: The Macmillan Press Ltd.
- Ortiz de Urbina, J. (2001). *A Grammar of Basque*. University of Deusto.
- Richards, J.C. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Longman, London.
- Richards, J.C. (1974). *A non-contrastive approach to error analysis*. Longman, London.
- Sarrionandia B. (1999). *Perfiles lingüísticos: modelo alternativo de evaluación de la competencia del euskera*. Tesis doctoral; director: Jon Franco; fecha de lectura: 26-11-99.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage; International Review of Applied Linguistics*. Vol. 10 No. 3: 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Longman, London and New York.
- Txillardegui (1978). *Euskal Gramatika*. Ediciones Vascas, Bilbo.
- Vilius Juozulynas (1994). *Errors in the compositions of 2nd year german students: an empirical study for parser-based ICALI*. CALICO Journal, Vol. 12, No. 1.
- Zubiri, I. eta Zubiri, E. (1995). *Euskal Gramatika Osoa*. Didaktiker SA, Bilbo.

La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo

Resilience. A new perspective into developmental psychopathology

Juan de D. Uriarte Arciniega
Universidad del País Vasco. EH

RESUMEN

La resiliencia es entendida como el proceso que permite a ciertos individuos desarrollarse con normalidad y en armonía con su medio a pesar de vivir en un contexto desfavorecido y deprivado socioculturalmente y a pesar de haber experimentado situaciones conflictivas desde su niñez (Luthar y Cicchetti, 2000; Werner, 1984). No se trata solamente de un concepto que se añade a los ya conocidos sino que supone la confirmación de una perspectiva más dinámica, interactiva y global del desarrollo humano y de los procesos relativos a la salud mental y la adaptación social (Guasch, M. y Ponce, C., 2002).

La resiliencia ha introducido una perspectiva diferente tanto en el ámbito de la psicopatología como en el de la educación al confiar más en la fortaleza de las personas y en sus posibilidades de realizar cambios positivos. Este enfoque está más próximo a modelos dinámicos e interactivos del desarrollo que a modelos unidireccionales. Desde esta perspectiva, la resiliencia abre además una ventana al optimismo y a la confianza en las posibilidades de adaptación y de mejora constante del ser humano. No obstante, las nuevas investigaciones irán perfilando mejor los ámbitos de aplicación y los límites de este interesante concepto.

Palabras clave: *resiliencia. factores de riesgo. mecanismos de protección. psicología positiva*

ABSTRACT

The resilience is understood like the process that allows certain individuals to develop with normality and in harmony within their environment despite the disadvantaged and deprived social conditions and the overwhelming odds against them during their childhood. Although widely known, the concept of resilience means the confirmation of a more dynamic, interactive and global perspective of human development and the processes involved in mental health and social adaptation.

The resilience has introduced a different perspective both in psychopathology and in education by increasing confidence in the strength of persons and their capabilities of making positive changes. This is an approach which is nearer to dynamic and interactive models of human development than to one way models. From this perspective, the resilience opens a door to optimism and confidence in human capabilities to adaptation and constant improvement. However, new research will be delineating the scope of application of this interesting concept, as well as its limits.

Key words: *Resilience. Risk factors. Protective mechanisms. Positive Psychology.*

1. INTRODUCCION

En las últimas décadas, la resiliencia está suscitando un gran interés en profesionales de distintos ámbitos de la salud y la educación. Posiblemente más que un nuevo concepto se trata de un dominio del conocimiento en el que confluyen observaciones, investigaciones y prácticas psicosociales, las cuales evidencian la capacidad del ser humano para resistir y superar las adversidades y para construirse con integridad, a pesar de haber sufrido experiencias traumáticas.

La idea de la resiliencia ha reforzado una perspectiva más actual, contextual y sistémica del desarrollo humano. Afirma que una infancia infeliz, precaria y conflictiva no determina necesariamente ni conduce de forma inevitable hacia la desadaptación y los trastornos psicológicos futuros. Frente a los determinismos biológicos y medioambientales, la perspectiva de la resiliencia destaca la complejidad de la interacción humana y el papel activo del individuo en su desarrollo. Del mismo modo, insiste en que los contextos desfavorables no afectan a todas las personas por igual y el cambio que caracteriza al ser humano también influye en la evolución de sus conflictos y trastornos.

No parece imaginable una vida sin dificultades ni problemas, en un contexto perfecto. La mayoría de los individuos evolucionan con normalidad y buscan el bienestar, dadas unas condiciones sociales de vida, no exentas de dificultades. El desarrollo de las sociedades evidencia que la mejora en las condiciones sociales de vida no conduce necesariamente a la salud mental de toda la población. Tampoco se sabe con certeza qué circunstancias son las que afectarán negativamente a un niño. Por ejemplo no se podría concluir que la víctima de un abuso sexual evolucionará inexorablemente hacia la prostitución, que el hijo de un esquizofrénico sufrirá una enfermedad mental, ni un menor agredido será un agresor en la vida adulta. Por consiguiente, en el desarrollo humano es difícil que se produzcan relaciones causales constantes entre factores medioambientales y características individuales.

El enfoque de la resiliencia se ha enriquecido de las investigaciones evolutivas que han utilizado modelos longitudinales y estructurales para explicar el cambio intraindividual e interindividual. También la investigación en psicopatología del niño y del adolescente ha sido relevante al detectar los factores de riesgo para el desarrollo normal y el modelo de la vulnerabilidad. Sin embargo, la psicopatología ha priorizado los diseños cuantitativos, “retrospectivos” y lineales para relacionar factores antecedentes con ciertos trastornos, sin explicar suficientemente los mecanismos de relación entre las variables del sujeto y del medio, ni los procesos del cambio normal o patológico. La constatación de que existen niños que se desarrollan con normalidad en un contexto patógeno ha abierto el camino a los estudios de la invulnerabilidad, los factores de protección y la perspectiva de la resiliencia.

La psicología humanista hace tiempo que ha defendido la existencia en el ser humano de una “fuerza” que le lleva hacia la autorrealización (Maslow, 1983), de un mecanismo interno, llámese actitud positiva o biófila, que favorece la salud y la normalidad, que alienta a crecer y ser mejores, aún en condiciones adversas (Chiland, 1982, Radke-Yarrow y Sherman, 1990). La investigación sobre la resiliencia incide sobre esa dualidad característica de los niños: son inmaduros y

vulnerables, al tiempo que buscan el equilibrio, el bienestar, desean adaptarse y crecer. Mientras que la psicopatología y la psicología clínica se ocupan prioritariamente del desarrollo anormal y los trastornos, la perspectiva de la resiliencia va un poco más allá al estudiar cómo se produce un desarrollo físico y psicológico normal cuando las condiciones son peculiarmente desfavorables, cuáles son los mecanismos de compensación intervinientes y las diferencias de los individuos en las respuestas a los conflictos y al estrés (Koríalenco y Fontecilla, 1996).

La capacidad de ajuste personal y social a pesar de vivir en un contexto desfavorable y de haber tenido experiencias traumáticas es lo que define a la personalidad resiliente. Ese ajuste psicológico implica la capacidad de resistir a las adversidades, el control sobre el curso de la propia vida, el optimismo y una visión positiva de la existencia (Scheier y Carver, 1992). Por eso actualmente el concepto de resiliencia y la psicología positiva han confluído y están aportando una visión más completa y optimista del desarrollo humano, destacando las fortalezas que favorecen el bienestar y la búsqueda de la felicidad.

Aunque existen factores constitucionales que favorezcan la personalidad resiliente como el temperamento, la salud, el sexo, la apariencia física o la inteligencia potencial, la resiliencia es una cualidad que se puede aprender y perfeccionar. Por eso, la Optimización Evolutiva que busca la manera de prevenir los riesgos y promover un desarrollo óptimo de los sujetos, se relaciona con el proceso de la resiliencia. La optimización del desarrollo humano va vas allá que la capacidad de resistencia a la adversidad, implica el enriquecimiento al mayor nivel posible y todo lo que contribuye a su logro.

No existen recetas sencillas en el trabajo social o en la educación con personas desfavorecidas para favorecer la resiliencia, pero se comprueba que cuando se fundamenta la intervención en los aspectos sanos y normales, en los puntos fuertes más que en las deficiencias y debilidades, se deposita en los afectados una mirada positiva que les hace creer en sus posibilidad.

2. ANTECEDENTES DE LA RESILIENCIA

Aunque para los científicos es un tema de las últimas décadas, la resiliencia es una cualidad universal que ha existido desde siempre. Los historiadores la han reflejado al describir las maneras en que las personas y los pueblos afrontan las adversidades y progresan culturalmente. La literatura también está llena de personajes que han vivido en la desgracia y han sido capaces de sobreponerse: “El patito feo”, Pulgarcito, Cenicienta, Oliver Twist.

En el siglo XVIII, el pedagogo suizo H. Pestalozzi observó que niños de la calle, huérfanos y abandonados, mostraban una gran impulso por vivir y salir adelante: “Yo he visto crecer en los chicos una fuerza interior cuyo alcance sobrepasaba con mucho mis expectativas, y cuyas manifestaciones me llenaron de sorpresa así como también me emocionaron” (citado en Vanistendael y Lecomte, 2002, pág. 19).

Ciertamente la mayor parte de las personas resilientes no acuden por los servicios de salud ni de trabajo social, son “socialmente invisibles”, pero ciertamente existen. Los profesionales que trabajan con menores en conflicto social y marginación les conocen de forma intuitiva desde hace mucho tiempo. En Noruega, por ejemplo, a estos niños les llaman “niños diente de león”, por su similitud con la planta frágil que crece por todas partes, incluso en medios muy difíciles. En la India les representan con la flor de loto, porque es capaz de nacer en aguas sucias. (Vanistendael y Lecomte, 2002)

Muchos profesionales de la salud y de la educación se han sorprendido al comprobar cómo sujetos que viven situaciones extremadamente difíciles son capaces de sobreponerse y llevar una vida normal, personas que con su actitud y mentalidad han sido capaces de superar positivamente los límites que la ciencia médica les pronosticaba. Esta característica de las personas y de los pueblos ha estado presente seguramente desde los orígenes de la especie humana, pero no ha sido hasta los años ochenta cuando se le ha analizado científicamente.

M.A. Kotliarenco, I. Cáceres y M. Fontecilla, (1996) refieren que los indios navajos del suroeste de Estados Unidos tienen el término *mandala* para designar la fuerza interna que hace que un individuo enfermo pueda resistir y sobreponerse a la enfermedad y alcanzar paz y orden interno. Posteriormente, Wolin y Wolin (1993) han utilizando el concepto de *mandala de la resiliencia* para describir a las personas, niños y adultos, que poseen esa fuerza interior, que incluye las siguientes características: introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, sentido del humor, creatividad y moralidad.

El psicoanalista A.S. Jerusalinsky (1988) cuenta una experiencia profesional de H.M. Skeels ocurrida en la década de 1930. Dos niñas de 13 y 16 meses, desnutridas y retrasadas en el desarrollo, fueron separadas de sus madres deficientes mentales e internadas en una institución de deficientes mentales adultos. Las niñas fueron “adoptadas” por algunas de las internas que tenían retraso mental medio-severo. Al evaluarlas un año después las niñas habían evolucionado hasta niveles de desarrollo adecuados a su edad y nivel de desarrollo. Este hecho fue recomprobado con la inclusión de 13 niños aparentemente retrasados mentales, obteniéndose resultados semejantes.

El psiquiatra francés Boris Cyrulnick, uno de los autores más conocidos en el movimiento teórico de la resiliencia, cuenta su proceso personal de resiliencia. Se escapó de los campos de exterminio alemán mientras que su familia murió en la cámara de gas. Posteriormente necesitó refugiarse en la imaginación y transformar su rabia en ayuda a los demás. Innumerables casos como éste son los antecedentes de la resiliencia. El propio Cyrulnick (2001) pone ejemplos de personas famosas de todos los ámbitos sociales: Maria Callas, Goerge Brassens, Edith Piaf, C. Andersen, Marilyn Monroe, Bill Clinton, Una biografía reciente del poeta Gil de Biedma nos refleja también cómo canalizó en la poesía el sufrimiento padecido por los abusos sexuales durante su infancia (Dalamau, 2004). Son referencias de personas que han padecido carencias afectivas, que han estado en centros de acogimiento, que han sufrido abusos y maltrato, y a pesar de ello han salido adelante y han podido llevar una vida productiva.

En la década de los años 60 R. Spitz analizó la dimensión patogénica del hospitalismo y la institucionalización temprana de la infancia. Posteriormente J. Bowlby, al presentar la primera teoría elaborada del apego, fue sin pretenderlo uno de los pioneros científicos de la resiliencia. Desde entonces se han publicado numerosas investigaciones que confirman la importancia de tal vínculo y sus repercusiones en el ajuste personal y social. B. Cyrulnick (2004) afirma que 65% de los niños son capaces de vincularse afectivamente de manera positiva cualquiera que sea su ambiente familiar y cultural. La necesidad de afecto del niño es tan grande que es capaz de transformar experiencias objetivamente negativas en positivas. Rade-Yarrow y Sherman (1990) señalan que uno de los principales mensajes que se derivan de los estudios sobre el apego es que todas las personas y especialmente los niños necesitan el amor y el “alimento psicológico” para desarrollarse con normalidad, y que las consecuencias a largo plazo de las separaciones tempranas, la institucionalización y el vínculo no seguro no son iguales para todos los afectados.

El concepto de resiliencia se introduce en la psicología en la década de los ochenta a partir de los estudios de E.E. Werner y R.S. Smith (1982), en una época en la que predominaba el concepto de vulnerabilidad. E. Werner evaluó en 1955 a 698 recién nacidos en la isla Kauai en el archipiélago de Hawai. Posteriormente continuó con el seguimiento de 201 niños, que procedían de ambientes sociofamiliares desfavorecidos y para los cuales se estimaba un futuro desarrollo psicosocial negativo. Casi treinta años después, E. Werner descubrió que 72 de estos 201 sujetos de riesgo llevaban una vida adaptada y normal, a pesar de no haber contado con ningún tipo de atención especial. Werner y Smith los denominaron resistentes al destino y a la característica común a todos ellos “resiliencia”. Según estas autoras, el proceso de la resiliencia había operado en ellos en cuanto que se habían dado algunas circunstancias: recibieron educación formal; procedían de familias poco numerosas, con nacimientos espaciados; habían sido atendidos por alguna persona particularmente afectuosa que les aceptó incondicionalmente y les hizo sentirse persona valiosa; podían encontrar sentido a su vida; poseían locus de control interno; tenían una profunda fe religiosa; los casados mantenían buenas relaciones con sus parejas; algunos jóvenes desadaptados en la adolescencia reorientaron positivamente sus vidas al casarse, tener hijos y participar en actividades religiosas.

Según Rutter (1993) el interés por estudiar la resiliencia procedía de tres áreas de investigación. En primer lugar, los estudios iniciados por Koupernick y Anthony sobre los factores de riesgo en la década de 1970 evidenciaron las diferencias individuales en cuanto a la vulnerabilidad. Posteriormente empezaron a ser evidentes casos de sujetos invulnerables a pesar de vivir en entornos de riesgo psicosocial. Estos hechos llevaron a los investigadores a establecer categorías en las personas dentro de la dimensión vulnerable-invulnerable en relación a los factores de riesgo y los mecanismos de protección.

En segundo lugar, la consideración de los mecanismos innatos y adquiridos en los procesos de vulnerabilidad e invulnerabilidad pusieron a los estudios sobre el temperamento en el centro de interés (Thomas y Chess, 1970). El temperamento está presente en los tipos de apego, y no sólo en relación con la madre sino también con otros familiares y personas significativas. La personalidad resiliente está asociada a

perfiles de temperamento y rasgos de carácter como la autonomía, la actitud social positiva y el propio control emocional.

En tercer lugar, las diferencias individuales en la manera de evolucionar y enfrentarse a situaciones difíciles. La autoestima y el sentimiento de autoeficacia son alguna de las características personales más relacionada con la forma de afrontar el estrés y de perseverar en el logro de metas personales. Son cualidades protectoras ante las adversidades y a su vez favorecedoras del equilibrio psicológico. Los estudios sobre el llamado locus de control (Rotter, 1975) concluyeron que el sentimiento de control sobre los acontecimientos vitales puede favorecer conductas de evitación o de afrontamiento eficaz ante situaciones adversas.

3. EL CONCEPTO DE RESILIENCIA

El término resiliencia procede del latín, de resilio (re salio), que significa volver a saltar, rebotar, reanimarse. Se utiliza en la ingeniería civil y en la metalurgia para calcular la capacidad de ciertos materiales para recuperarse o volver a su posición original cuando han soportado ciertas cargas o impactos. Por extensión, la resiliencia podría representarse como la deformación que sufre una pelota lanzada contra una pared y la capacidad para salir rebotada.

El término fue incorporado en las ciencias sociales a partir de los años 60 y caracteriza la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente sanos y exitosos a pesar de vivir en contextos de alto riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o colectivos que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente, de recuperarse tras haber sufrido experiencias notablemente traumáticas, en especial guerras civiles, campos de concentración (Rutter, 1993, Werner, 2003).

La resiliencia no está en los seres excepcionales sino en las personas normales y en las variables naturales del entorno inmediato. Por eso se entiende que es una cualidad humana universal presente en todo tipo de situaciones difíciles y contextos desfavorecidos, guerra, violencia, desastres, maltratos, explotaciones, abusos, y sirve para hacerlos frente y salir fortalecido e incluso transformado de la experiencia (Vanistaendel, 2002).

Se puede aceptar que la resiliencia forma parte del proceso evolutivo de los individuos, pero no está claro que sea una cualidad innata ni tampoco estrictamente adquirida (Grotberg, 1995). Se entiende mejor como una capacidad que se construye en el proceso de interacción sujeto-contexto (Rutter, 1993) que incluye tanto las relaciones sociales como los procesos intrapsíquicos (motivos, representaciones, ajuste), y que en conjunto permiten tener una vida “normal” en un contexto patógeno. La idea de proceso e interacción nos remite a la dimensión temporal y al cambio evolutivo, por un lado, y, por el otro, a las distintas combinaciones entre las características del niño y las características del entorno familiar, escolar, social o

cultural, a la dialéctica entre lo que el niño necesita, hace y siente y la cantidad y calidad con que el medio le atiende. Según B. Cyrulnick (2004) todos estamos modelados por la mirada de los demás y depende de esas miradas que uno se construya como resiliente o derive en un inadaptado psicosocial.

La resiliencia comprende al menos dos niveles. En primer lugar está la *resistencia* o la capacidad de permanecer integro frente al “golpe”; además, la resiliencia comprende la capacidad de *construir* o de realizarse positivamente pese a las dificultades (Vanistendael, 1995). Según este autor, el concepto incluye necesariamente la capacidad de la persona o grupo de enfrentar adecuadamente las dificultades de una forma *socialmente aceptable y correcta*. Este último aspecto difiere de otras concepciones del comportamiento resiliente según las cuales la persona resiliente se reserva la posibilidad de comportarse de forma “excepcional” cuando las circunstancias son excepcionales. Algunos comportamientos de niños y adolescentes como robos, agresiones, mentiras, consumo de drogas, actividades sexuales, etc., que en condiciones sociales normales serían inadecuadas, desviadas o antisociales pueden servir temporalmente como conductas resilientes y de supervivencia para los niños de la calle, los excluidos sociales o los sometidos a centros de exterminio. Hay personas resilientes no sólo son socialmente correctos sino que además sobresalen de la media por sus cualidades y su éxito: dirigentes políticos, escritores, científicos, empresarios, etc.

Pierre-André Michuad (1996, citado en S. Tomkiewicz, 2004) describe 4 ámbitos de aplicación de la resiliencia:

Ámbito biológico: Cuando a pesar de las desventajas somáticas congénitas o adquiridas como consecuencia de accidentes o enfermedades, los sujetos han sido capaces de llevar una vida digna y creativa.

Ámbito familiar: Desarrollo exitoso de niños procedentes de familias desestructuradas, conflictivas, víctimas de abandonos, maltratos y abusos.

Ámbito microsocia: Cuando los supervivientes se desenvuelven en barrios o pueblos determinados por la miseria, el paro, el chabolismo, la ausencia de servicios, la peligrosidad social y todas aquellas carencias y circunstancias que obligan a los individuos a vivir en estado “agresión social” continuada.

Ámbito macrosocia, histórico o público. La supervivencia a situaciones de catástrofes naturales, guerras, terrorismo, deportaciones, etc.

En las sociedades desarrolladas el microcontexto escolar es de gran relevancia en el desarrollo del niño y del adolescente. La vida escolar está muy determinada por el contexto familiar y social, pero posee también un alto grado de autonomía y es un entorno de socialización muy importante para el niño. La escuela se convierte en un ámbito de resiliencia cuando sobrepasa la mera función cognoscitiva, de enseñar y aprender, y se convierte en un espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los niños para tener vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros ámbitos.

Existen varias definiciones de la resiliencia según el medio sociocultural y el ámbito desde el cual se trabaja. Una síntesis de las diferentes aportaciones llevaría a

concluir que la resiliencia incluye la capacidad de establecer vínculos interpersonales adecuados, la capacidad de trabajar, la capacidad de disfrutar y mantener un nivel subjetivo de bienestar psicológico así como la capacidad de tener metas de realización personal y social, todo ello a pesar de los inevitables problemas y dificultades pasados o futuros. Desde este punto de vista, ser resiliente equivale a ser una persona normal y a poseer una buena salud mental, por oposición a los que no siendo resilientes padecen de diferentes trastornos psicológicos.

4. CONCEPTOS RELACIONADOS CON LA RESILIENCIA

Algunos autores emplean el concepto de la resiliencia como sinónimo de adaptabilidad a situaciones ambientales de riesgo, resistencia al estrés, fortaleza de carácter e invulnerabilidad (Lemos, 2005). Otros autores, en cambio, entienden que es necesario establecer las diferencias.

4.1. Resiliencia e invulnerabilidad

Cuando en la década de 1980 se introdujo el concepto de resiliencia por Emily Werner, el concepto vigente y más cercano era el de la invulnerabilidad. Este surgió de los estudios iniciados en la década de los años 60 por los psiquiatras C. Koupernik y E. J. Anthony en torno a los factores de riesgo, la vulnerabilidad y los factores de protección. Para ellos, los trastornos y traumas psiquiátricos surgen de la confluencia en un momento dado de sujetos que evolucionan de manera precaria, tienen una personalidad frágil o vulnerable y la aparición de estímulos, circunstancias o agresiones procedentes del medio que sobrepasan su capacidad de afrontamiento y superación. Los sujetos invulnerables serían resistentes a los contextos nocivos.

M. Rutter (1993, citado por S. Tomkiewicz, 2004) subrayó algunas diferencias entre invulnerabilidad y resiliencia. A diferencia del concepto de invulnerabilidad, la resiliencia nunca es una cualidad permanente y absoluta de las personas puesto que puede variar según sea la agresión, la edad o la situación en la que se encuentre el individuo. Un mismo niño puede resistir a ciertos conflictos pero no a otros, de igual modo que en algún momento de su vida pudo ser resiliente y pasado el tiempo tal vez no. Es improbable que alguien sea resistente a cualquier problema.

La invulnerabilidad es una característica fundamentalmente intrínseca, constitucional, algo que se tiene desde nacimiento y que permanece en la personalidad y en el comportamiento. Los estudios sobre las diferencias temperamentales apoyaban esta idea (Thomas, Chess y Birch, 1968), aunque posteriormente, el influjo del temperamento en los trastornos psicológicos y en la vulnerabilidad e invulnerabilidad está siendo relativizado (Del Barrio, 2005). Las razones de este cambio está en las dificultades de medida que tiene el temperamento y las variaciones que se producen en el carácter y la personalidad en el transcurso de la vida. No obstante, aún admitiendo que los rasgos temperamentales pueden ser importante en las interacciones tempranas del niño, la resiliencia es en gran medida adquirida y variable según continúa la vida y difieren los tipos de conflictos posibles.

La invulnerabilidad se entiende como una cualidad estable de la persona que

facilita la resistencia a la adversidad y le capacita para responder inmediatamente. La resiliencia, por su parte, implica una cualidad inestable, dinámica, que se crea y se mantiene en la dialéctica persona-situación, una variable que determina el proyecto de vida de cada uno.

Por último, el enfoque de la vulnerabilidad-Invulnerabilidad permanece en el ámbito de la psicopatología y lleva a una intervención de tipo compensatoria de las situaciones y factores negativos, mientras que la resiliencia ha entrado con fuerza en otras áreas como la psicología comunitaria, la educación y el trabajo social con la perspectiva de la optimización del desarrollo individual y social.

4.2. Resiliencia y competencias personales

La persona resiliente se caracteriza por ser competente y tener habilidades positivas para afrontar algunas situaciones adversas, aunque quizás no los sea para todas. Se podría decir que la resiliencia es una disposición global y general que incluye otras competencias y habilidades más específicas. Según Luthar (1993), la competencia social es una de las características más importantes de las personas resilientes porque les permite interactuar de manera positiva y eficaz en contextos diferentes. Las personas con buenas relaciones sociales obtienen refuerzos que elevan su autoestima y su bienestar, así como el apoyo para emprender nuevos retos. La competencia en habilidades cognitivas para evaluar los acontecimientos de manera que faciliten un afrontamiento eficaz (coping) están también implícitas en los procesos de protección a la adversidad y, en su defecto, en el mantenimiento de diversos trastornos psicológicos y en lo que algunos han denominado “vulnerabilidad psicológica” (Price y Lento, 2001, Lemos, 2005).

4.3. Resiliencia y dureza

La dureza, resistencia o fortaleza de carácter (hardiness) (Kobasa, 1979, 1982) son también constructos multifactoriales usados para explicar las diferentes reacciones de los sujetos ante las situaciones conflictivas y experiencias traumáticas. La dureza sería un factor mediador que actuaría junto a otros mediadores de tipo biológico, psicológico o socioambiental cuando el sujeto se enfrenta a una circunstancia de alto estrés. Lemos (2005) entiende que la dureza incluye variables cognitivas identificadas como sentido de *compromiso* e implicación en la situación, sentido de *control* sobre sí mismo y la situación, mecanismos eficaces de *afrontamiento*, y por último, sentido de *desafío*, que implica sentir las dificultades como oportunidades para el crecimiento personal. Un constructo muy parecido al de Kobasa fue propuesto por Antonovsky bajo la denominación de “sentido de coherencia”, que incluye *comprensibilidad* de las situaciones, *manejabilidad*, o capacidad para hacer frente a los problemas, y *significado*, entendiéndolo como la creencia de que merece la pena la vida y tiene sentido implicarse en ella, en los problemas, las situaciones difíciles y las adversidades (Lemos, 2005).

4.4. Resiliencia y el proceso de protección

Los factores de protección son aquellas circunstancias que modifican o neutralizan los factores de riesgo de modo que se minimizan los posibles daños psicológicos y se facilita una adaptación exitosa al medio. Mientras que el concepto

de factor de riesgo se asocia a trastornos, los factores de protección están presentes en el proceso de la resiliencia.

Es difícil establecer la línea causal de factores de protección que contribuyen a la resiliencia por cuanto que nos referimos a fenómenos complejos, multirrelacionados e interactivos de variables individuales y sociales. En algunos casos, la *presencia* de ciertas cualidades individuales, ser chica, tener un nivel intelectual alto o aficiones absorbente, es un factor de protección. En otros casos, es un factor de protección la *ausencia* de enfermedades, anomalías o lesiones. Igualmente los factores de protección no equivalen a experiencias positivas, pues ciertas experiencias conflictivas pueden preparar al sujeto para afrontamientos eficaces en posteriores circunstancias adversas. Al mismo tiempo, las experiencias positivas, especialmente si están asociadas al apego seguro, ayudan a reducir el impacto de los traumas infantiles y a recuperarse mejor tras su ocurrencia (p.e. la muerte de los padres).

Los mecanismos de protección y la formación de la resiliencia apuntan a procesos interactivos donde las variables intervinientes pueden modificar su importancia y significado. Rutter (1990) señaló que a veces un mecanismo de protección se puede invertir de sentido y convertirse en un factor de riesgo y viceversa. Por ejemplo, separar a un niño de una familia que lo maltrata puede ser una acción protectora, pero si no se ofrecen otras soluciones positivas, tal separación puede desencadenar nuevos problemas para el niño. Cuando un menor huye del hogar suele ser el inicio de una serie de conductas de riesgo, pero si el hogar es conflictivo puede inicialmente ser una acción protectora. El poder contar una experiencia traumática (violencia de género) puede ser un factor de agravamiento o de resiliencia según a quién y cómo se cuente: en la comisaría de policía, en el grupo terapéutico, etc.

5. LA CONSTRUCCIÓN DE LA RESILIENCIA

Desde el punto de vista del desarrollo individual, el concepto de la resiliencia forma parte de las interacciones del niño con su entorno, en el ecosistema formado por el individuo, su familia y otros ámbitos sociales más o menos próximos: la escuela, la comunidad amplia y otros factores socioculturales vigentes en cada momento histórico. La construcción de la resiliencia depende del funcionamiento de los factores individuales, familiares y socioculturales y sus continuas interdependencias.

La globalización, como fenómeno social actual, tiene su influencia no sólo en las economías y las comunicaciones sino que afecta incluso a nuestro modo de vida privado, vivamos donde vivamos y seamos más bien privilegiados o marginados sociales (Giddens, 2000). En los países desarrollados hay una mayor atención a las necesidades sociales y educativas de la población, mejora el respeto de los derechos individuales, y se tiende la resolución de los conflictos por medio del diálogo y la negociación. Los valores asociados al progreso socioeconómico y la cultura democrática penetran en la vida de las familias y en los entornos sociales inmediatos: la escuela, los servicios comunitarios, la convivencia social. Estos valores influyen

en la relaciones interpersonales y favorecen los procesos de resiliencia individual y de los grupos sociales, pero no evitan todo tipo de trastornos psicológicos.

Pero el bienestar psicológico no se deduce necesariamente de “la riqueza bruta” sino de la calidad y la manera en se estructuran las interacciones, aspectos en parte autónomos respecto de las condiciones sociales y materiales de vida. Hay que tener en cuenta que el desarrollo económico de un país no es uniforme para todos sus habitantes y que en las sociedades más desarrolladas coexisten la pobreza y la riqueza. Las familias que cuentan con medios materiales y culturales propios y en su entorno para atender adecuadamente a las necesidades de sus miembros reducen las fuentes de conflicto y, en consecuencia, se reducen los índices de trastornos (Bird, 2005). La familia resiliente es la que se desenvuelve en una dinámica de interacción positiva, basada en el afecto y el apoyo mutuos, protege a sus miembros de circunstancias negativas del entorno social y estimula la formación y la autonomía de los hijos. De esta manera, ayudándoles a ser competentes como futuros adultos, las familias contribuyen al desarrollo de la resiliencia.

Los factores internos del individuo y los factores del entorno inmediato que favorecen la resiliencia son difíciles de diferenciar, pues están íntimamente relacionados. Se sabe que se reducen las fuentes de estrés infantil al poseer una buena constitución física y un sistema inmunitario adecuado, en la ausencia de contagios y enfermedades importantes, cuando las intervenciones médicas son puntuales y de carácter preventivo. Un niño fundamentalmente sano y de apariencia agradable tiene más posibilidades de evolucionar sin trastornos psicológicos que un niño con anomalías físicas, discapacidades y necesitado de cuidados socio-sanitarios (Werner y Smith, 1992). Tanto el desarrollo prenatal como las maneras de realizar la crianza en las primeras edades remiten a las características de los padres, su formación y equilibrio mental. Incluso las actitudes positivas de los padres pueden contribuir a hacer más llevaderas las dificultades derivadas de ciertas limitaciones físicas, discapacidades o enfermedades de los hijos.

El temperamento ha sido destacado como uno de los factores constitucionales no inmediatos que favorecen la resiliencia (Werner y Smith, 1992). Los niños de temperamento fácil, los que sonríen, los que agradan a primera vista, los que olvidan con prontitud las pequeñas frustraciones de cada día, son fáciles de educar y atender, y vinculándose socialmente de manera adecuada construyen un recurso protector que les puede llevar a ser resilientes. En cambio, el temperamento difícil, asociado a la actividad excesiva o muy escasa, la distractibilidad, el negativismo, altos niveles de reactividad e irritabilidad supone un riesgo de alteraciones psicológicas posteriores (Del Barrio, 2005). Habría que pensar si lo que llamamos temperamento no está a su vez influido por las condiciones de desarrollo prenatal, las cuales remiten a la salud física y emocional de la madre y a sus condiciones de vida. El temperamento del recién nacido influye en las primeras cadenas de interacción con los padres, pero el inicio de las relaciones no determina toda la personalidad del niño. Si coinciden un temperamento difícil, unos padres problemáticos y en unas condiciones sociales desfavorables, las relaciones se pueden volver muy conflictivas desde el principio.

Incluso desde antes de nacer, la vida del niño está asociada a las personalidades, historias, condiciones, expectativas y valores de los padres. La

confluencia positiva de estos factores puede favorecer la creación de un nicho ecológico estable y favorable a la vinculación afectiva segura. El niño pequeño es capaz de adaptarse positivamente a distintos escenarios o climas familiares. La formación del apego seguro en un entorno familiar afectuoso y estable es uno de los mejores factores de protección y de desarrollo de la resiliencia para el niño. La estabilidad o inestabilidad temprana del medio permite poner en marcha ciertos aspectos del temperamento como la reactividad a la frustración y crear estilos de afrontamiento más tendentes a la resistencia o a la vulnerabilidad. El apego seguro y el clima familiar positivo y protector proporcionan seguridad y establecen las condiciones para la exploración y el conocimiento del medio, para ampliar el marco de relaciones sociales y en definitiva para progresar en la autonomía, competencias de la infancia todas ellas protectoras frente a las adversidades futuras.

La mayoría de las características individuales asociadas a la resiliencia proceden de la educación y por lo tanto pueden aprenderse. En los distintos contextos socioeducativos las relaciones protectoras que contribuyen a la resiliencia son aquellas en las que se acepta al niño tal cual es, le transmiten un sentimiento de persona digna, valiosa, merecedora de afectos y atenciones, las que permiten trabar una relación constructiva. Un niño puede creer que la vida tienen sentido positivo y puede superar o sobrellevar una situación difícil cuando siente que es aceptado por alguien significativo para él y, al mismo tiempo, es alguien en quien poder focalizar sus necesidades de afecto de forma estable. La relación que confiere al niño sentimientos de seguridad afectiva, altos niveles de autoestima y autoeficacia, promueve la autonomía, establece metas adecuadas a sus características y posibilidades, facilita las relaciones extrafamiliares y la formación de amistades, que es proporcionada por padres de todo tipo de contextos sociales, posibilita superar las adversidades y evitar los trastornos psicológicos.

Cualquiera que sea la forma de estructuración, la familia sigue siendo el espacio de refugio en las dificultades personales y el punto de apoyo para los nuevos proyectos, en todas las etapas de la vida. No obstante, la construcción de la resiliencia trasciende el ámbito familiar hasta la comunidad. Los individuos y las familias pueden encontrar apoyos sociales entre sus parientes, vecinos, grupos y asociaciones. Se debería profundizar en el estudio de las características de las comunidades que pueden cumplir esa función de resiliencia para los individuos y familias en riesgo de descompensación. Al mismo tiempo, la dimensión comunitaria de la resiliencia nos orienta hacia la existencia de pueblos y comunidades resilientes que han salido fortalecidos tras haber sufrido desastres y desgracias colectivas. La tendencia al agrupamiento de los inmigrantes con sus semejantes de origen y cultura destaca el apoyo psicosocial de la comunidad sobre el individuo en una situación generalmente de extrema dificultad.

Henderson y Milstein (2003) señalan “seis pasos para fortalecer la resiliencia” fomentados desde la familia, la escuela y la comunidad. Tres de ellos tienen por objetivo mitigar los factores de riesgo procedentes del ambiente: enriquecer los vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes en la acción educativa y enseñar habilidades para la vida. Los pasos 4 al 6 son los que propician la resiliencia en el menor: brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas moderadamente

difíciles, realistas pero alcanzables, y, por último, brindar oportunidades de participación significativa. De estos seis pasos el primero, el más importante y permanente es el afecto, pues parece imposible superar las dificultades y crecer humanamente sin el alimento del afecto. Los resultados de estos seis pasos generan personas optimistas, responsables, con alto grado de autoestima y autoeficacia.

En los contextos desfavorecidos la acción social debe orientarse hacia el fortalecimiento de las partes más sanas de las relaciones familiares. Pero hay que tener en cuenta que también en la escuela y en otros ámbitos se producen experiencias educativas relevantes que se han de cuidar y estimular. Las oportunidades de tener rendimientos escolares adecuados, la integración social y laboral, la participación en grupos y acciones prosociales son algunas de las medidas que promueven la resiliencia y evitan el riesgo de conductas que conducen al fracaso, la marginación y la conflictividad social.

Cuando el menor ha sido víctima de experiencias traumáticas, se hace necesaria la construcción de la resiliencia tanto para superar los posibles trastornos asociados como para prevenir posteriores fracturas. Más que de un suceso negativo concreto el daño psicológico proviene en mayor medida del sentido que le da el niño y del que le transmite su entorno. Por consiguiente, la orientación de la resiliencia debe estar enfocada no a olvidar el pasado sino a comprenderlo y darle un sentido que reduzca la posibilidad de reproducirlo, evitando la victimización continua y la sobreprotección. Todos los que trabajan con menores víctimas de experiencias traumáticas pueden contribuir a la resiliencia con actitudes que les ayuden a valorar la vida, proyectarse en el futuro, sentirse responsables de sí mismos, perdonar y comprometerse en ayudar a otros que siguen sufriendo. También el desarrollo del sentido del humor, poner risas a las desgracias e implicarse en actividades culturales son medios para superar los traumas y mirar el futuro con optimismo.

Todas las personas tienen algo de resiliencia y todas pueden promover la resiliencia en cuanto que son responsables de otros y pertenecen al entorno de los demás. Todo lo que contribuye a mejorar las relaciones de calidad con los demás, a comprenderles y aceptarles a pesar de las diferencias, favorece la resiliencia propia y la de los demás.

Aunque la perspectiva de la resiliencia es novedosa en la literatura científica, los niños y adultos de todas las épocas han contribuido a la resiliencia de los grupos y de los individuos, a menudo sin pretenderlo. Una determinada frase, una mirada, el cogerse de la mano, actos que para algunos son naturales e incluso triviales pueden ser de una gran repercusión emocional. Imaginarse un futuro mejor proporciona un enorme poder protector y transformador para alguien que ha sufrido

6. EL FUTURO DE LA RESILIENCIA

Existen más evidencias de personas resilientes e intervenciones socioeducativas fundamentadas en la resiliencia que investigaciones contrastadas. Tal vez por eso aún es denominada como *criterio*, *enfoque* o *dominio* más que como concepto científico. Los conocimientos y experiencias acumuladas procedentes de la

psicología, la neurología, psiquiatría, el trabajo social y la educación están necesitados de articularse para así fijar nuevas metas de investigación.

Es muy posible que el futuro científico de la resiliencia siga asociado a la psicopatología del desarrollo, la cual introduce la perspectiva evolutiva en la psicopatología infantil. (Cicchetti y Cohen , 1995, Cicchetti y Rosgosh, 2002, Lemos, 2003, Ezpeleta, 2005). La personalidad resiliente tiene perfiles cambiantes y no definitivos, particularmente en la infancia y la adolescencia. La diferencia entre síntomas y trastornos de carácter transitorio, variaciones normales del desarrollo y patologías definidas sólo se puede establecer teniendo en cuenta la dimensión temporal y el cambio inherente al desarrollo humano. El estudio de los mecanismos de protección de las adversidades en las distintas etapas de la vida puede esclarecer el proceso de la resiliencia.

La resiliencia coincide con la perspectiva salutogénica de la psicología positiva, la cual trata de estudiar las facetas de la mente que nos sirven de sistema inmunológico, que nos defienden de las enfermedades: el optimismo, la extraversión, el altruismo, la autoestima positiva, la tendencia a minimizar el dolor, el olvido de las desgracias, el sentido del humor, las creencias religiosas, etc. Hoy en día se admite que la búsqueda del bienestar y la felicidad es una “necesidad evolutiva” (Avia y Vázquez, 1999).

B. Cyrulnik (2002) entiende que el estudio de la resiliencia debería trabajar tres planos entrelazados: Los recursos internos que se adquieren en las relaciones precoces preverbales, la significación sociocultural del trauma y el sistema de apoyos sociales disponibles para el individuo.

Es interesante que se profundice sobre el sistema adaptativo de tratamiento de la información que existe en el cerebro, el cual explicaría las diferencias interindividuales y los cambios evolutivos en la capacidad de asimilación de los traumas emocionales. B. Cyrulnick (2002) señala que la adversidad puede conducir a la “elasticidad” o la capacidad para ceder y recuperarse de los sistemas neuronales. Cuando el trauma es demasiado intenso, el sistema neurológico adaptativo puede desbordarse. También puede ocurrir que los factores desencadenantes no sean muy graves y a pesar de ello igualmente traumáticos si el sujeto es frágil o se encuentra en una situación de vulnerabilidad al haber acumulado muchas situaciones difíciles.

Desde este punto de vista, lo “traumático” se refiere a esta información de la experiencia no asimilada (imágenes, sensaciones corporales, emociones), de carácter disfuncional, que permanece en el cerebro emocional, en un sistema de neuronas propio, desconectado del cerebro racional. Los tratamientos eficaces que ayuden a superar los traumas y a ser más resilientes serán los que faciliten los procesos de autocuración del propio cerebro humano (Servan-Schreiber, 2003).

No existe un modelo de investigación específico de la resiliencia. Cuando las hipótesis son complejas, los modelos sistémico y transaccional de la adquisición y evolución de los trastornos psicológicos requiere modelos de investigación multivariados y complejos. Es necesario continuar con el enfoque retrospectivo de la psicopatología, pero también se requieren de más estudios controlados con una orientación prospectiva y longitudinal.

En contraposición al positivismo hay que reafirmar que no hay un método único, absoluto, en ciencias humanas. Los estudios sobre la resiliencia con frecuencia emplean otros tipos de investigación “blanda”, interpretativa, "comprensiva", diseños cualitativos que captan una dimensión de los procesos y de los problemas a los que la investigación cuantitativa no puede dar respuesta (Pérez Serrano, 1990). El modelo narrativo y el modelo de investigación-acción son ejemplos de diseños de investigación adecuados a la perspectiva de la resiliencia.

La escuela es esencial en el desarrollo de los menores. Tiene entre sus funciones el ser un espacio de resiliencia y una oportunidad de compensación de las limitaciones genéticas, familiares y social que afecta a muchos niños procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos socioculturalmente. (Marchesi y Martín, 2002). Las consecuencias de las carencias educativas y del fracaso escolar deben llevar a todos los implicados a invertir más en calidad educativa. Entre los muchos aspectos a mejorar de la escuela sobresalen elevar la calidad de vida de los docentes para capacitarles para afrontar las adversidades y salir fortalecidos. Los profesores resilientes deben tener entre sus prioridades educativas favorecer el bienestar emocional de los alumnos y ayudarles a conocer y a aprender a convivir.

La resiliencia se ha destacado como un enfoque positivo de la intervención social con quienes sufren y viven en situaciones de pobreza y exclusión social al movilizar las fortalezas y oportunidades que facilitar el progreso hacia una vida más digna y saludable. Para el éxito de los programas de intervención es sumamente importante que los promotores estén convencidos de las posibilidades de la resiliencia y traten de implicar a los destinatarios en el diseño y en la ejecución de las estrategias resilientes, constituyéndose en factores protectores y constructores de resiliencia. Pero, a diferencia de la investigación, la acomodación de los programas de intervención a las características de cada contexto hace difícil su generalización y la replica de los resultados.

7. CONCLUSIÓN

La resiliencia es un enfoque positivo y lleno de esperanza sobre las posibilidades de llevar una vida normal en un medio desfavorecido así como la capacidad de afrontamiento, de recuperación e incluso de transformación positiva y de enriquecimiento del ser humano tras haber sufrido las experiencias traumáticas. Aunque está en todas las personas, no se puede decir que sea una característica permanente sino un mecanismo interactivo entre las cualidades psicológicas del sujeto y los factores de riesgo y de protección del entorno familiar, social y cultural. En unos casos será más bien una cualidad estructural mientras que en otros casos será una respuesta coyuntural. De todas formas el concepto de la resiliencia ha sobrepasado el concepto clásico de vulnerabilidad.

Se sabe que los daños psicológicos más importantes que sufren los menores están producidos por las personas significativas con las que se relacionan, de quienes cabría esperar afecto y atenciones adecuadas. En contraposición, la resiliencia viene comprobando que las prácticas educativas basadas en el afecto “fundamental” pueden cambiar el curso del desarrollo y transformar la desdicha en optimismo y

confianza en la vida y en los demás. No obstante, construir la resiliencia y ser resiliente no es un certificado de felicidad sino un medio para el bienestar personal y el ajuste social.

Aunque existen factores constitucionales que favorezcan la personalidad resiliente como el temperamento, la salud, el sexo, la apariencia física o la inteligencia potencial, la resiliencia es una cualidad que se puede aprender y perfeccionar. Por eso, la Optimización Evolutiva que busca la manera de prevenir los riesgos y promover un desarrollo óptimo de los sujetos, se relaciona con el proceso de la resiliencia. La optimización del desarrollo humano va mas allá que la capacidad de resistencia a la adversidad, implica el enriquecimiento al mayor nivel posible y todo lo que contribuye a su logro.

En definitiva, la resiliencia está en contra de la fatalidad, en contra de la idea de que quienes han sido maltratados o han vivido en un ambiente insano se convertirán en maltratadores y conflictivos, o que quienes una vez fueron inadaptados no pueden ya cambiar. La resiliencia sorprende a los médicos cuando algunos pacientes sobrepasan los límites de recuperación de sus enfermedades y prolongan sus vidas más allá de lo estimado. También motiva a los educadores, trabajadores sociales y terapeutas al comprobar que el destino humano no está exclusivamente en los genes ni en las experiencias de la primera infancia, sino que se construye día a día cuando el entorno cree en uno y ofrecer posibilidades de recuperación a quienes sufren y están excluidos de la sociedad. Favorecer la resiliencia es buscar el bienestar psicológico y promocionar la educación de calidad, la autoestima personal y las habilidades comunicativas, y pensar que en todas las etapas de la vida se puede cambiar y mejorar, contando con la decisión de los implicados y el apoyo sincero de los de su entorno.

“Cuando estudiemos las fuerzas que permiten a las personas sobrevivir y adaptarse, los beneficios para nuestra sociedad sin duda serán mayores que todo el esfuerzo por construir modelos de prevención primaria, cuya meta es limitar la incidencia de la vulnerabilidad” (Garmesy, 1971. Citado por Vera, 2004)

REFERENCIAS

- Anthony, E.J., Chiland, C. y Koupernick, C. (1982). *L'enfant vulnérable*. París: PUF, Vol. IV
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1999): *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bird, H.R. (2005). Pobreza y Nivel socioeconómico. En L. Ezpeleta (Ed): *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*, Cap. 9 , pp. 225-235. Barcelona: Masson.
- Cicchetti, D. y Rogosch, F.A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, pp. 6-20
- Cicchetti, D. y Cohen, D.J. (eds.) (1995). *Developmental psychopathology*. Vol 1y 2: New York: Wiley.
- Cyrlunick, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa
- Cyrlunick, B. (2002). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después del trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunick, B. (2004).La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces. En B. Cyrlunick et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. 17-31. Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunick, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T. Vanistendael, S., Manciaux, M. et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Dalmau, M (2004). *Jaime Gil de Biedma*. Barcelona: Circe
- Del Barrio, V. (2005). Temperamento. En L. Ezpeleta, Ed.: *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Grotberg (1995). *A guide to promoting resilience in children*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Guasch, M. y Ponce, C. (2002) *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Jerusalinsky, A. y Col. (1988). *Psicoanálisis en problemas de desarrollo infantil*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión

- Kotliarenco, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1996). *Resiliencia. Construyendo en la adversidad*. Santiago de Chile: Ceanim.
- Ezpeleta, L. (ed.) (2005): *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson
- Lemos, S. (2003). La psicopatología de la infancia y la adolescencia: Consideraciones básicas para su estudio. *Papeles del Psicólogo*, 85, pp. 19-28
- Lemos, S. (2005). Variables cognitivas. En L. Ezpeleta (Ed.): *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Cap. 6, pp. 147-176. Barcelona: Masson.
- Luthar, S., Cicchetti, D. (2000b) The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562
- Marchesi, A. Y Martín, E. (comps.) (2002): *Evaluación de la Educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- Maslow, A.H. (1983). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós.
- Perez Serrano, M.G. (1990): *Investigación - acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykison.
- Price, J.M. y Lento, J. (2001). The nature of child and adolescent vulnerability: History and definitions. En R.E. Ingram y J.M. Price (Eds.). *Vulnerability to psychopathology: Risk across lifespan* (pp. 20-38). New York: Guilford Press.
- Radke -Yarrow y Sherman (1990). Hard growing: children who survive. En J. Rolf y otros (eds.): *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M (1990). psychosocial resilience and protective mechanisms. En J. Rolf, A.S. masten, D. Cicchetti y otros (eds.). *Risk and protective factors in the developmental of psychopatology*, pp.181-214. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (1993). Resilience; some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*. 14, 8, págs. 626-631
- Scheier, M.F. y Craver, C.S. (1992). Effects of optimismo in psychological and physical wel-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228
- Servan-Schreiber, D. (2003). *Curación emocional*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Thomas, A. Chess, S. y Birch, G.H. (1968): *Temperament and behavior disorders in children*. New York: New Yor University Press.
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnick et al.: *El realismo de la esperanza* (pp 33-50). Barcelona: Gedisa Editorial
- Vanistendael, S. (1995). *Como crecer superando los percances. Resiliencia: capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: Oficina Internacional Católica de la Infancia. BICE

- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Vera Poseck, B. (2004). Resistir y rehacerse: Una reconceptualización de la experiencia traumática desde la psicología positiva. *www. psicologia-positiva.com*
- Werner, E.E. (1984) Resilient children. *Young Children*, 40 (1), 68-72
- Werner, E.E. (2003). Prólogo a N. Henderson y M. Milstein: *La resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.
- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1992). *Overcoming the Odds: Hig-Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca. Nueva York: Cornell University Press.
- Wolin, S.J. y Wolin, S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*. Nueva York: Villard Books.

SITIOS DE INTERNET SOBRE LA RESILIENCIA

Resiliency.com; projectresilience.com; freespirit.com; tucsonresiliency.org; publicallies.org; kidsconsortium.org; resiliencia.cl; notas.nezit.com.ar/resiliencia.htm (adaptado de V. Henderson y M. Milstein (2003): *La resiliencia en la escuela*. Buenos Aires. Gedisa)

Psicología-positiva.com/resiliencia.html

Resiliencia.cl/biblio/ConsultaBiblio.php

Organización Panamericana de la Salud (1988). Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes.

Variables psicodidácticas de las nuevas tecnologías

Psychoeducational variables of the new technologies

Santiago Palacios Navarro
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Más allá del discurso motivacional es posible demostrar que las herramientas tecnológicas permiten abordar contenidos que de otra manera serían considerados muy áridos, convirtiéndose así en vías eficaces para la evaluación formativa o como herramienta de trabajo del alumno. En cualquier caso, la presencia de estas herramientas supone un reto no sólo para el docente sino que exige nuevas competencias del discente.

Por otro lado, las nuevas tecnologías adquieren relevancia psicodidáctica por dos motivos: en primer lugar, por ser en sí mismas un objeto de enseñanza más, y, por otro lado, por que su enseñanza va más allá de la instrucción técnica y debe abordar otros aspectos como la comprensión de asuntos como las convenciones socio-virtuales, la privacidad o la intimidad. En definitiva, es esta transformación del razonamiento sociomoral y personal cuando la comunicación es mediada por las nuevas herramientas de comunicación la que reclama nuestro interés como investigadores.

Palabras clave: *Nuevas tecnologías, psicodidáctica, competencias, razonamiento sociopersonal*

ABSTRACT

Beyond motivational reasons it is possible to prove that technological tools are very useful when we want to teach some contents that otherwise could be regarded as complex ones, thereby becoming a suitable mean for formative assesment or as work students' tools. Nevertheless, these tools imply a great challenge not only for teachers but also for new competences of our students.

On the other hand, new technologies acquire psychodidactic importance due to two reasons: first of all, they are important because they themselves are a subject of teaching and learning, and, secondly, because the training goes far away from technical lessons and it must deal with understanding of social and virtual issues like privacy and intimacy. In short, our interests as researchers are located in this transformation of the moral, social and personal reasoning when communication are intervened by these new tools.

Key words: *New technologies, psychodidactic, competence, social, personal reasoning.*

1. INTRODUCCIÓN

Una de las consecuencias más evidentes del impacto de las nuevas tecnologías en las últimas décadas es que el ancho mundo hoy es día se ha hecho más pequeño y grande a la vez. Grande cuando ofrecen la oportunidad de mantener fuertes lazos comunicativos con personas que viven muy lejos de nosotros. Pequeño porque aquello que hasta ahora quedaba muy lejos se nos ha puesto al alcance de la mano abriendo el abanico de posibilidades de establecer distintas formas de comunicación y relaciones. El impacto ha llegado a toda la sociedad y, como muestra de ello, el sistema ha integrado las nuevas tecnologías habiendo aparecido incluso enfermedades y adicciones asociadas al uso o abuso de las nuevas tecnologías.

La penetración es proporcional generacionalmente pero ninguna cohorte queda fuera de su alcance. Un ejemplo de ello, es el uso de la telefonía móvil y de otros tipos de dispositivos de localización por parte de la tercera edad o los cada día más sofisticados electrodomésticos tan habituales en cualquier hogar.

Por ello, la psicodidáctica no puede quedarse al margen ya que la integración de las nuevas tecnologías es una realidad que se impone muchas veces en las formas y frecuentemente en los contenidos. Como señalan numerosos autores (Mantovanni, 2001; Vila, 2001; Pérez, Gutiérrez, González y Vadillo, 2001; Rovai, 2004; Sánchez, 2004) las nuevas tecnologías preparan el terreno para llevar a cabo el ideal del modelo constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje entendiéndolo como un proceso de construcción y de atribución de significados. Sin profundizar en este aspecto, es interesante recordar las posibilidades de personalización que se puede obtener del uso de sistemas globales (WebCT, Blackboard, Ekasi, Moodle...) como de pequeños recursos (correo electrónico, formularios virtuales, páginas web personales...) (Palacios, 2005). Si en la forma tradicional de la instrucción, la información se presentaba de forma secuencial, la tecnología hipertexto permite que sea el alumno quien decida el orden de acceso a cualquier información (Weston, Gandell, McAlpine y Finkelstein, 1999).

Sin embargo, como señala Echeverría (1994), además de aplicar las nuevas tecnologías a la educación, hay que diseñar ante todo nuevos escenarios educativos donde los estudiantes puedan aprender a moverse e intervenir en el nuevo espacio telemático.

El objetivo de este trabajo es, por tanto, señalar algunos de los aspectos psicodidácticos que merecen la atención desde el punto de vista de la investigación junto con los resultados que venimos obteniendo en esta incipiente indagación.

2. VARIABLES PSICODIDÁCTICAS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Para un acercamiento coherente a las variables psicodidácticas de las nuevas tecnologías puede ser útil clasificarlas en tres grandes grupos:

1. Aquellas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida que las NNTTs constituyen en el objeto propio de es proceso.

2. Aquellas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida que las NNTTs son utilizadas como instrumentos de mediación entre el profesor y el alumno.
3. Variables psicosociales ligadas al uso generalizado de las nuevas tecnologías.

Esta clasificación no pretende ser exhaustiva sino servir de marco para el encuadre y encaje de las distintas variables psicodidácticas implicadas en el manejo de las nuevas tecnologías bien como objeto o bien como herramienta docente. Más allá de estas implicaciones psicodidácticas directas no se puede olvidar aquellas que afectan a niveles más profundos de la comprensión de los alumnos. En concreto, aquellos aspectos psicosociales tradicionalmente considerados como relevantes pero que en la actualidad, y como consecuencia de la omnipresencia de la tecnología, pueden haber adoptado otros sentidos, desaparecido, matizado o magnificado sus efectos.

En ocasiones estas variables pueden funcionar como variables explicativas y moduladoras de los efectos y en otras ocasiones se presentan como consecuencias de las mismas.

2.a. Las NNTTs como objeto de enseñanza-aprendizaje

Aunque no es ésta un área en la que la psicodidáctica haya puesto demasiado interés, la enseñanza y aprendizaje de las distintas herramientas disponibles en el mercado, no sólo educativo, merecen una reflexión a partir de las experiencias didácticas en la enseñanza de diverso software (sistemas operativos, procesadores de texto, editores de html...) a profesores y alumnos de distintos niveles educativos durante la última década.

En primer lugar, creemos en el principio de que la integración de las nuevas tecnologías ha de ser hecha de forma transversal si se quiere que sea realmente efectiva. Las nuevas tecnologías ponen de relieve que los aprendizajes mecánicos pueden desaparecer rápida y profundamente si no son adecuadamente contextualizados. Por ello, no hay mejor acercamiento didáctico al aprendizaje de cualquier herramienta como aquel que la pone al servicio de un proyecto de producción que, por un lado, necesite de una cierta elaboración en el diseño y, por otro, tenga suficiente simplicidad en el manejo de las herramientas. En demasiadas ocasiones, el riesgo de caer en el exceso de información enseñada mecánicamente tiene como consecuencia la desorientación de los alumnos y la elaboración de diseños imposibles.

En segundo lugar, las filias y las fobias de los alumnos respecto al aprendizaje y uso de las nuevas tecnologías puede ser considerada como una variable determinante del mismo.

En tercer lugar, resulta sorprendente la facilidad con la que aprendemos el funcionamiento de determinadas tecnologías (mando de televisión, teléfono móvil) y las dificultades en el manejo de otras, principalmente el ordenador. La motivación emocional (filias y no fobias) junto a la motivación por el logro (metodología basada en la funcionalidad y producción) pueden ser consideradas como variables

explicativas del rendimiento medido a través de la producción. No se descarta el efecto de otras variables como los conocimientos y destrezas previas en el manejo de distintas herramientas en la medida que pueden desencadenar mecanismos facilitadores que además de orientar en el aprendizaje permiten dedicar más tiempo y atención a los aspectos productivos y de diseño final.

En este sentido, el funcionamiento de muchas de las herramientas desarrolladas ofrece una interesante analogía con el funcionamiento humano (De Vega, 1982). Por ello, la transferencia de conocimientos que se puede dar entre el aprendizaje de las nuevas tecnologías y distintos aspectos del funcionamiento humano requiere de un estudio específico (Cuadro 1).

Cuadro 1. Metáfora del ordenador

VERSIÓN DÉBIL	VERSIÓN FUERTE
Psicología cognitiva	Ciencia cognitiva
El ordenador es un simple apoyo conceptual y formal para las teorías psicológicas	El ordenador y la mente son casos particulares de sistemas de procesamiento de "propósito general"
El conocimiento se ajusta a un formato proposicional, pero también incluye imágenes mentales	El conocimiento se ajusta a un formato proposicional, formal y abstracto
Verdad como correspondencia con los hechos (función semántica de la teoría)	Verdad como coherencia lógica (función sintáctica de la teoría)
El modelo computacional es la simulación (S)	El modelo computacional es la inteligencia artificial (IA)
La simulación busca elaborar un programa que sea una buena teoría psicológica (que refleje la inteligencia humana como es)	La IA busca un programa eficiente (una inteligencia perfecta, no humana)

Fuente: De Vega (1982)

Finalmente, entre las competencias a desarrollar por los futuros docentes, pertenezcan al nivel que sea, están las referidas al manejo de las nuevas tecnologías. En efecto, sin llegar al nivel de experto los profesionales de la educación deberían ser capaces de un manejo a nivel de usuario del ordenador. Y, como apuntábamos anteriormente, esta tarea atañe a todo el profesorado, incluso al que se opone a su utilización puesto que estos aportan algunos de los elementos imprescindible para conformar el ineludible debate en torno a la bondad de las NNTTs. En cualquier caso, si la formación y la experiencia del profesor en el uso de la tecnología puede resultar una variable crítica para el futuro éxito docente, sus habilidades no se miden tanto

desde una perspectiva técnica como de adaptación de la estrategia docente al medio.

Para superar el desconcierto de muchos profesionales de la educación hay que ser flexible, integrar medios, diseñar nuevos modos de formación y nuevas formas comunicativas. Este es el reto y, a la vez, un camino que los profesionales de la educación no pueden descuidar. Así mismo, los alumnos de hoy son muy diferentes a los de hace diez años y, por ello, no podemos enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma forma.

2.b. Las NNTTs como herramienta de apoyo a la enseñanza-aprendizaje

Seguramente este es el campo de actuación y de investigación que mayor atención ha despertado desde la psicodidáctica. En efecto, la posibilidad de crear espacios virtuales establece una base lógica para pensar en la idea de aprendizaje mediante la construcción del conocimiento. Un elemento clave de este análisis son los conceptos de presencia (Mantovanni, 2001) entendida como la capacidad que los entornos virtuales poseen de implicar a los alumnos y hacerles sentirse inmersos en el entorno educativo virtual.

Las variables que definen la característica de presencia de los entornos virtuales son la inmersión y la interactividad. Ésta última adquiere un papel relevante y central en el proyecto constructivista basado en las nuevas tecnologías. La sensación de presencia está más influenciado por el nivel de interacción o interactividad que los alumnos experimentan que por la riqueza de recursos materiales (visuales, sonoros...) que posea el entorno virtual en sí.

Frente a la unidireccionalidad de las principales tecnologías de la comunicación del siglo XX (televisión y radio), los entornos virtuales traen a primer plano el concepto de interactividad y bidireccionalidad haciendo que los alumnos ganen protagonismo como autores (constructores) de su propio conocimiento (Palacios, 2002a). Por otro lado, los entornos virtuales proporcionan un espacio abonado para el aprendizaje por exploración. De esta forma, los estudiantes asimilan más efectivamente el conocimiento cuando tienen libertad para implicarse en actividades autodirigidas dentro de un contexto educativo.

Igualmente, los estudiantes se ven convidados por estos entornos virtuales a adaptar sus conocimientos viejos de forma eficaz generando nuevos conocimientos que le permitan guiar la comprensión. En definitiva, aparecen procesos de asimilación y acomodación como consecuencia de los efectos de las nuevas tecnologías y como variables descriptivas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual.

Finalmente, si uno de los propósitos de la educación es favorecer la interacción social entre los estudiantes, los entornos virtuales de aprendizaje ponen de relieve la afirmación vigotskyana de que la interacción social es un elemento central del desarrollo cognitivo. Si el constructivismo subraya la eficacia del trabajo en grupo donde los alumnos construyen socialmente el conocimiento, los entornos virtuales más sofisticados (ambientes virtuales multiusuario) han desarrollado herramientas que permite representar a cada usuario (ávitars) de tal manera que se adquiere o desarrolla una personalidad virtual a través de la participación virtual en

distintas actividades sociales (Palacios, 2003). La interacción verbal, la toma de decisiones colectiva, la resolución de conflictos o la enseñanza entre iguales se construyen a través de la negociación y el consenso (Hmelo-Silver, 2003).

Como señala Mantovani (2001), los efectos positivos de las nuevas tecnologías se derivan de su capacidad para a) potenciar el aprendizaje activo y experiencial, b) la reificación o visualización (posibilidad de representar la información en diferentes formatos), c) creación de entornos de aprendizaje difíciles de experimentar en la vida real, d) aumentar la motivación, e) favorecer la colaboración y cooperación, f) adaptarse o personalizarse atendiendo a las necesidades o pretensiones de los estudiantes, g) ser evaluadas y ser instrumento de evaluación (Lara, 2001).

2.c. Aspectos psicosociales de las NNTTs

Si se atiende la propuesta ecológica (Brofrenbrenner, 1979), ha de tenerse en cuenta que la irrupción de las nuevas tecnologías en las vidas de las personas en general y de manera especial en los alumnos supone, por un lado, que estamos frente a los un mesosistema emergente (Cortes, 2005) y, por otro lado, la posibilidad de crear microsistema virtuales al servicio del desarrollo personal y social. En muchos sentidos, los usuarios de las nuevas tecnologías han creado o fundado nuevos lenguajes (msm, chat, weblog, correo electrónico, foro lista de distribución) que pueden ser contemplados como una puerta abierta para conocer cómo son nuestros alumnos en contextos con una alta (significativa) validez ecológica.

Sirva como ejemplo este hecho: está comprobado que muchos adolescentes e incluso niños tienen la costumbre de conectarse a cierta hora a través del Messenger con sus amigos y compañeros de estudios creando un nuevo espacio de relación social peculiar. Este espacio sociovirtual se aleja de esa imagen en la que los contactos virtuales se hacen principalmente con extraños y están llenos de grandes y, a veces, peligrosas aventuras y anécdotas. Al contrario, en este caso supone tan sólo resituar unas relaciones sociales previamente existentes en el mundo real. Sin embargo, puede explicar que los adolescentes en ocasiones sean menos beligerantes con las normas paternas que afectan a su horario para el contacto social.

Por otro lado, las nuevas tecnologías han creado nuevas realidades en las que las normas morales, sociales y privadas del mundo real no funcionan o no son igualmente útiles por lo que han de ser adaptadas. Las nuevas tecnologías suponen un reto para el adolescente y su comprensión de la trasgresión y/o delito virtual. Por encima de posiciones maximalistas, es llamativa la controversia en torno a este asunto. Mientras que algunas personas hacen una traslación directa de los códigos ético-morales y convencionales del mundo real al virtual (un ejemplo de esto se podría considerar el impuesto sobre los CDs vírgenes), otros señalan que estamos ante un cambio más profundo del modelo (en este caso, de intercambio de bienes). En este sentido, los primeros querían mantener una forma de negocio que se ha visto desbordada por la irrupción de las nuevas tecnologías de igual manera que la energía dejó de producirse a partir de la quema de carbón haciéndose necesaria una reestructuración de la minería. Los segundos, en cambio, abogan por un cambio en

la industria discográfica que centra su balance de cuentas en la distribución cuando la distribución ha cambiado radicalmente gracias a la aplicación de nuevas tecnologías. Otro ejemplo más próximo lo tenemos en las consecuencias de la venta de libros por Internet en las librerías como forma de negocio basado en la distribución.

Por otro lado, nuevas transgresiones y delitos, como el hacking, sorprenden por ser considerados por unos como una violación del espacio privado mientras que para los autores o sólo es un juego (un reto) y/o lo entienden como una asistencia o una ayuda para quienes han sido asaltados en la medida que detectan e informan de los puntos vulnerables. Este razonamiento no debería ser considerado sorprendente ya que es frecuente que la víctima acabe contratando al hacker precisamente para hacerse cargo de su seguridad. ¿Podemos imaginarnos contratando como guardaespaldas al primer ladrón que nos asalte en la calle?

Por otro lado, singulares aspectos convencionales van ligados al uso de las nuevas tecnologías. La netiquette se convertirá en materia de conocimiento igual que lo es la educación cívica o el protocolo. De igual manera para explotar las posibilidades de determinadas herramientas (p.e. los foros) es preciso que se establezcan acuerdos sobre aspectos convencionales (p.e., los relacionados con el intercambio verbal). Como se mencionaba antes, nuevos lenguajes y nuevos códigos dan lugar a estas nuevas realidades comunicativas y sociales que se diferencian de los encuentros cara a cara hasta ahora estudiados como paradigmas de la comunicación oral. La autopresentación, la identidad virtual y la forma de actuar en estos espacios virtuales son variables que condicionan el desarrollo de las competencias de nuestros estudiantes y van más allá de ser contenidos ligados a una u otra disciplina curricular concreta.

2. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La investigación en el terreno de las nuevas tecnologías se ha basado principalmente en dos formas de acercamiento: los estudios cuya finalidad es descubrir relaciones causales y los estudios descriptivos que usan los datos recogidos para describir un fenómeno.

Siguiendo el modelo CEMDA (Complementary Exploratory Multilevel Data) propuesto por Riva y Galimberti (2001) al afrontar el estudio de las nuevas tecnologías se deberían diferenciar o tener en cuenta las diferentes unidades de análisis (los niveles, los marcos, los objetos) y el método utilizado (análisis cuantitativo o cualitativo).

Cuadro 2. Unidades de análisis y métodos para el estudio de las nuevas tecnologías

Niveles	Marcos	Objetos	Análisis cuantitativo	Análisis cualitativo
Contexto	Instituciones, macrogrupos	Historias compartidas, reglas sociales	Cuestionarios, encuestas	Análisis de redes sociales, entrevistas, análisis de documentos
Situación	Microgrupos, ambientes sociales y físicos	Normas, roles, limitaciones ambientales, prácticas	Cuestionarios, encuestas	Análisis de redes sociales, entrevistas, grupos de interés, análisis de documentos
Interacción	Relaciones, actores, artefactos	Metas, competencia, asequibilidad, conductas (incluida la comunicación oral)	Cuestionarios individuales Análisis cuantitativo de la interacción (duración y estructura, control del ordenador, movimientos oculares)	Análisis cualitativo de la interacción (análisis del acto discursivo, análisis de contenido...) Observación participante, entrevistas, diarios

Fuente: Riva y Galimberti (2001)

A partir de este marco amplio se pueden plantear varias líneas generales y numerosas propuestas de investigación concretas algunas de las cuales ya venimos desarrollando y cuyos resultados se exponen en el siguiente apartado.

2.a. Las NNTT como objeto de enseñanza-aprendizaje

1. Estrategias de elaboración y producción a través de las nuevas tecnologías.

Es evidente la transferencia de los conocimientos adquiridos entre distintas herramientas tecnológicas. En cambio, desde una vertiente psicodidáctica interesa averiguar si esa transferencia puede alcanzar otros propósitos como la enseñanza de técnicas de estudio o de estrategias de aprendizaje.

Así, el objetivo de este proyecto de investigación es la puesta en práctica del programa NOTICE elaborado por Hernández y García (1997) a través de la incorporación del aprendizaje de algunas herramientas tecnológicas. El programa

NOTICE persigue enseñar a los alumnos cómo aprender y cómo pensar. Este programa propone diversas destrezas organizadas en estrategias de elaboración con el texto y estrategias de producción. Las estrategias de elaboración sirven como guías procedimentales de acceso a los contenidos conceptuales de la asignatura mientras que las estrategias de producción afectan a los créditos prácticos de los alumnos (Palacios, 2005).

Efectivamente, contamos con una selección de herramientas útiles para la producción de materiales a partir de la elaboración de textos y, por tanto, es posible establecer una correspondencia entre las estrategias de trabajo con el texto y de producción y algunas aplicaciones informáticas (Cuadro 3).

Cuadro 3. Estrategias de aprendizaje y herramientas para su desarrollo

ESTRATEGIAS	SOFTWARE
<i>Elaboración del texto</i>	
Esencialización	Word / Power Point
Estructuración	Clic / Hot Potatoes / Front Page u otro editor de HTML
Elaboración	CMap Tool / Mind Manager
<i>Producción</i>	
Solución de problemas	Clic
Investigación	Internet / Excel / Access / SPSS / Nudist
Expresión	Front Page u otro editor de HTML / Power Point / Clic / Flash

En la actualidad, se están utilizando principalmente el siguiente software: Word, PowerPoint, Hot Potatoes, Clic y editores de HTML. No obstante, futuros proyectos podrían ser llevados a cabo con otras herramientas y otros contenidos a enseñar. Por ejemplo, la herramienta Mind Manager ofrece amplias posibilidades de transferencia en la enseñanza de prácticas organizativas.

2. *Explicando el rendimiento a través de la producción con nuevas tecnologías: La motivación emocional y motivación por el logro.*

Una de las virtudes de las NNTTs es la posibilidad que ofrecen para la producción de materiales y de esta manera, para involucrar directamente a los alumnos en la construcción de su conocimiento. En este proyecto tenemos dos objetivos. Por un lado, se está realizando una recopilación y clasificación de distintas producciones virtuales de los alumnos con el fin de establecer criterios de evaluación

en función de la motivación. Por otro lado, se quiere averiguar en qué medida el aprendizaje de ciertas herramientas pueden afectar a esos aspectos motivacionales.

3. Las competencias tecnológicas del profesorado.

A partir de la recopilación de las creaciones de los alumnos (en este caso, de magisterio) se pretende igualmente establecer criterios y niveles de desempeño con el fin último de precisar las competencias mínimas que cualquier futuro profesor habría de poseer. Las características de los medios, sus condiciones de uso, las ventajas e inconvenientes de su aplicación, los requisitos para un uso correcto y adecuado de los mismos, criterios de selección...son variables determinantes de estas competencias tecnológicas.

Consideramos que la adecuación de los recursos tecnológicos a una situación didáctica concreta exige un trabajo complementario por parte del docente y este trabajo requiere creatividad y muchas veces la aplicación de resultados de la investigación psicodidáctica.

2.b. Las NNTTs como herramienta al servicio de la enseñanza-aprendizaje

1. Evaluación y medida virtual versus presencial

Las nuevas tecnologías proporcionan herramientas tanto para la evaluación de los alumnos (programas multimedia, formularios) como para su gestión (corrección, entrega de las calificaciones e interpretación y análisis de las pruebas) (Bull, 1999). Es tan amplio el campo de investigación (Lara, 2001) que se hace necesario acotar el área de actuación e investigación. En nuestro caso tres son los centros de atención. Por un lado, nos interesa validar las medidas obtenidas a través de la red. Para ello venimos recogiendo una serie de datos obtenidos mediante formularios virtuales y de manera presencial. Esta línea además de permitir diseños experimentales de investigación supone abrir las puertas a una mayor personalización de la educación (Hartley, 2002).

En resumen, con este proyecto de investigación se persigue conocer qué tipo de variabilidad existe entre los alumnos con relación a los estilos de aprender, y en segundo lugar, cómo puede adecuarse el proceso de enseñanza-aprendizaje a las peculiaridades de cada uno mediante el uso de las NNTTs. Sin duda, los sistemas de individualización mediante las NNTTs tienen mucho que aportar a las alternativas a la enseñanza más convencional (Palacios, 2002b).

2. Los efectos de las demostraciones virtuales en el rendimiento

El segundo de los centros de interés sería, por tanto, descubrir en qué medida son eficaces las actividades realizadas virtualmente en el rendimiento final de los alumnos. La inclusión de actividades virtuales no-presenciales en el currículo universitario hace especialmente atractivo el potencial didáctico de las nuevas tecnologías. Aunque existen numerosas experiencias didácticas que abordan esta cuestión no siempre es posible ofrecer un análisis cuantitativo de las mismas.

En nuestro caso, se parte de la hipótesis de que la práctica virtual tiene efectos positivos en el rendimiento final del alumno. Nuestra experiencia ha consistido en

proponer la realización de un formulario virtual similar a la prueba final o examen con el fin de guiar al alumno en el estudio de la materia, ofrecer un feedback sobre su conocimiento real de la materia, rebajar la ansiedad que los exámenes finales provocan y favorecer la adopción de estrategias para la realización del examen final.

Los resultados señalan que si bien los alumnos se aprovechan de esta actividad lo hacen de forma moderada. Por otro lado, se subraya la existencia de numerosas variables mediadoras de estos efectos. Finalmente, las altas correlaciones obtenidas en las puntuaciones de las distintas pruebas utilizadas señalan una adecuada selección de las mismas (Palacios, 2005c).

3. El uso de Internet como herramienta didáctica

Si bien, las NNTTs suponen un gran avance de cara a la recogida de datos cuantitativos gracias a que es posible llegar a muchas personas de una forma sencilla (Barry, 2001) a través de Internet, lo es también en la medida que hace factible la recogida de información cualitativa sobre distintas formas de intercambio social (principalmente comunicación verbal). Algunas formas de intercambio son, sin embargo, propias del medio y, a veces, están muy condicionadas por el propio medio.

Los weblogs, los foros, los chats y también los formularios virtuales son herramientas muy potentes para el estudio de la interacción virtual y los mecanismos que subyacen la construcción social del conocimiento. El enfoque, en este caso, es principalmente cualitativo y centrado en el contenido de las comunicaciones que se dan a través de esos medios y donde la identidad electrónica (Talamo y Licorio, 2001), la netiquette, la presentación virtual... son las variables a estudiar.

Por otro lado, aunque se supone la eficacia didáctica de estas herramientas queda por dilucidar cuáles son las condiciones en las que se maximiza. En este sentido, la tutoría virtual se impone como objeto de estudio. La finalidad, el alcance, el objeto, los procedimientos (listas de distribución, foros, correo electrónico, alertas)... son los aspectos que requieren ser examinados con relación a la eficacia de cada un de estas herramientas.

4. La Realidad Virtual en contextos educativos

Por otro lado, se sigue con atención el espectacular desarrollo tecnológico ligado a la Realidad Virtual (RV) puesto que junto a la visión futurista y comercial de la RV también se viene desarrollando interesantes experiencias donde la virtualidad viene caracterizada por el grado de usabilidad, interactividad y el poder de representación de la identidad de los usuarios de los entornos virtuales (Palacios, 2002c). Si como señala Bruner (1966), “realizar (ejecutar) una tarea mejora los procesos de aprendizaje” es cierto, la RV puede proveer de un medio para aprender mediante la experiencia en primera persona.

Se puede comprobar que con relación a la definición de RV aparecen dos líneas con diferencias significativas aunque no contrapuestas; la primera acentúa las características a la inmersión y atiende con especial atención al desarrollo gráfico de los mundos virtuales así como la vertiente tecnológica asociada al desarrollo de la interacción física entre el entorno virtual y la persona. Por el contrario bajo la RV también se encuentran aquellas aplicaciones bastante más sencillas tecnológicamente

en las que se subraya la interacción que se deriva de la capacidad para comunicarse con otras personas virtuales y reales y la posibilidad de colaborar en la creación de nuevas realidades sociales y de comunicación de las que desconocemos en gran medida su potencial como herramienta educativa (Muirhead, 2001).

5. Del texto escrito al audiovisual

A pesar de no haber logrado ser una herramienta didáctica de uso habitual los medios audiovisuales desempeñan una tarea socializadora de primer orden. En efecto, estamos asistiendo a la transición de una cultura moderna que nace con la imprenta y la escritura a una cultura basada en lo audiovisual.

Por ello, entendemos que la utilización del recurso de lo audiovisual en la tarea educativa es una asignatura pendiente que no se puede olvidar. En este sentido nos interesa el estudio de los contenidos audiovisuales en tanto que puede ser fuente directa de la información que se quiere transmitir al alumno como recipiente de otras muchas otras informaciones (Palacios, Medrano, Cortes, 2005).

Se retoma, por tanto, el reto de realizar parte de las actividades docentes (magistrales y prácticas) con materiales audiovisuales desplazando a los escritos a la vez que se pretende explorar tanto su eficacia en la motivación como en el conocimiento alcanzado y en el rendimiento de los alumnos.

2.c. Aspectos psicosociales de las NNTTs

1. De la privacidad a las ciberrelaciones en la era digital

Si hay algún ámbito en el que la influencia de las tecnologías ha producido una importante transformación es la forma de entender la privacidad. En este sentido se dan dos posturas generales. La primera se preocupa por mantener el anonimato y privacidad de los usuarios desarrollando incluso sistemas con tal fin (encriptación, claves de acceso...). Otra en cambio, es la que subraya la potencialidad de la red para mostrar y publicar no sólo producciones públicas sino también las privadas. Así, incluso antes de que aparecieran en su modalidad televisiva, la red ha sido el lugar donde comenzaron a funcionar las web-cámaras que captaban la vida íntima de las personas para mostrarlas al público.

Por otro lado, las ciberrelaciones han despertado la curiosidad de los investigadores (Peris, Gimeno, Carrero y Sanchiz 2000). Como estos autores señalan, la comunicación en la red se caracteriza por las pocas señales de la posición social, por el anonimato social, la mayor desinhibición y asertividad y la ausencia de comunicación no verbal. Una consecuencia de esto habría sido el desarrollo de un lenguaje propio en el que predomina la rapidez de escritura frente a la corrección ortográfica, favoreciendo así la interactividad. Igualmente se han establecido modos propios de expresar la identidad personal -nick o apodo-, la afectividad y la ausente comunicación no verbal al crear los denominados emoticones: expresiones gráficas con significado emocional que van desde la alegría, miedo, tristeza, complicidad.

Un paso más allá en la construcción de la identidad personal virtual se plasma en los ávatars que se han popularizado gracias a ser incluidos en aplicaciones clásicas de chat y su extensión en las comunidades virtuales desarrollados en torno a esta

herramienta (Palacios y Ruiz de Azúa, 2003).

Las características mencionadas envuelven los procesos de las relaciones interpersonales que se establecen on-line. Estas relaciones pueden ser de toda índole, yendo desde cortas conversaciones hasta prolongadas amistades o uniones sentimentales que pueden quedar reducidas al ciberespacio o bien convertirse en encuentros cara a cara (Caballero, Méndez y Pastor, 2000; Mantovani, 2001).

Así, respecto a las ciberrelaciones, el mundo virtual permite establecer relaciones más rápidas, abiertas, intensas e interesantes que el contexto cara-a-cara, lo que resulta sorprendente si tenemos en cuenta que la información de la que se dispone respecto al interlocutor es menor. Una explicación podría radicar en el viejo principio de cierre gestáltico, por lo que los cibernautas estarían completando esa falta de información según sus propios intereses. Por otro lado, se destaca que en el perfil de la ciberrelación, a pesar de la distancia y del escaso contacto físico entre los internautas, la fidelidad es una característica importante de las relaciones emocionales.

2. Los nuevos delitos: ¿moralidad o convencionalidad?

Cuando se habla de nuevos delitos asociados a las NNTTs es habitual que recordemos casos muy populares que han aparecido en los media (accesos no autorizados, destrucción de datos, interceptación de correo electrónico, estafas electrónicas, transferencia de fondos, espionaje, o narcotráfico). Sin embargo, además de estos grandes delitos existen comportamientos habituales que si bien son consideradas por unos como delitos contra la propiedad (intelectual) para muchos usuarios son actos banales o abiertamente defienden que son signos de cambio. Copiar discos o bajar canciones de Internet son algunos de los ejemplos de estas conductas tan habituales entre los adolescentes.

Otro aspecto interesante es la conducta imprudente de muchos usuarios novatos respecto al manejo de claves de acceso u otro tipo de información lo que facilita llevar a cabo algunos de estos nuevos delitos (Jacobson, 2004).

3. Comprensión de las convenciones digitales

Siendo la comunicación uno de los elementos más relevantes en el uso de las NNTTs es preciso señalar que convenciones son las aceptadas y cuáles reprobables. El envío masivo de correos, la extensión de los mensajes, la forma de escribirlos... son aspectos en los que los alumnos han de ser alfabetizados para lo cual resulta pertinente conocer cómo son entendidos y explicados por los propios alumnos.

3. REFERENCIAS

- Area, M. (1991). La tecnología educativa en la actualidad: las evidencias de una crisis. *Currículo*, 3, 3-18.
- Barry, D. T. (2001). Assessing Culture via the Internet: Methods and Techniques for Psychological Research. *Cyberpsychology & Behavior*, 4, 17-21.
- Bull, J. (1999). Supporting Computed-based Assessment. *Interactions*, 2. En:

<http://www.warwick.ac.uk/ETS/interactions/vol2no3/>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1966). *Towards a theory of instruction*. New York: VV Norton.
- Cabero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.
- Cortés, P. A. (2005). Educational Technology: as a means to an end. *Educational Technology Review*, 13, 73-90.
- Echeverría, J. (1994). *Télépolis*. Barcelona: Destino.
- Hartley, J. (2002). Is Judging Text On Screen Different From Judging Text In Print? A Naturalistic E-Mail Experiment. *Innovations in Education and Teaching International*, 39, 21-25.
- Hmelo-Silver, C. E. (2003). Analyzing collaborative knowledge construction: multiple methods for integrated understanding. *Computers & Education*, 41, 397-420.
- Jacobson, F. (2002). Teaching Students the Ethical Use of Information and Communication Technologies: A New Role for School Librarians, En M. A. Fitzgerald, M. Orey y R. Branch (eds.). *Educational Media and Technology Yearbook* (pp. 178-189). Englewood, Colo.: Libraries Unlimited.
- Lara, S. (2001). *La evaluación formativa en la universidad a través de Internet*. Barañain: EUNSA.
- Mantovani, F. (2001a). VR Learning: Potential and Challenges for the Use of 3D Enviromemnts in Education and Training. En G. Riva y C. Galimberti (Eds). *Towards CyberPsychology. Mind Cognition and Society in the Internet Age*. Amsterdam: IOS Press.
- Mantovani, F. (2001b). Networked Seduction: A Test-Bed for the Study of Strategic Communication on the Internet. *Cyberpsychology & Behavior*, 4, 1, 147-154.
- Muirhead, B. (2001). *Interactivity Research Studies Educational Technology & Society* 4 (3). En: http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2001/muirhead.html
- Palacios, S. (2002a). Ventajas e inconvenientes del uso de Internet en la enseñanza universitaria. *Actas del II Congreso Internacional Virtual De Educación*. En: <http://www.cibereduca.com/cive/tematicas.htm>
- Palacios, S (2002b). Estilos de aprendizaje y formación individualizada mediante el uso de las NTICs. *Actas Congreso Docencia Universitaria e Innovación*. Tarragona.
- Palacios, S. (2002c). Realidad virtual en contextos educativos. *Actas del VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: Retos Educativos para la Próxima Década en la Unión Europea y sus Implicaciones Organizativas*. San Sebastián.
- Palacios, S.; Ruiz de Azúa, S. (2003). Los Avatars: funciones para un alter ego

virtual. *Actas del III Congreso Internacional Virtual De Educación.*

- Palacios, S. (2005). *Estrategias de aprendizaje y nuevas tecnologías en la enseñanza de la psicología evolutiva y de la educación.* Bilbao: Servicio Editorial de la UPV. (en prensa).
- Palacios, S.; Medrano, C.; Cortes, A. (2005b). *Valores y preferencias televisivas: una experiencia universitaria.* Congreso hispanoluso de televisión Huelva.
- Palacios, S. (2005c). Efectos de la evaluación formativa en el rendimiento académico. *Innovación Educativa.* (en revisión).
- Perez, T.; Gutierrez, J.; Lopez, A.; Gonzalez, A.; Vadillo, J.A. (2001). Hipermedia, adaptación, constructivismo e instructivismo. *Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 12, 29-38.
- Peris, R.; Gimeno, M.A.; Carrero, V. y Sanchiz, M. (2000). Las ciberrelaciones: acercamiento psicosocial a I@s internautas En J. Caballero, L. Méndez y G. Pastor (Eds). *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rovai, A. P. (2004). A constructivist approach to online college learning. *Internet and Higher Education*, 7, 79-93.
- Riva G.; Galimberti, C. (2001). *Towards CyberPsychology. Mind Cognition and Society in the Internet Age.* Amsterdam: IOS Press.
- Sánchez, J. (2004). Bases constructivistas para la integración de las TICs. *Revista enfoques educacionales*, 6, 75-89.
- Talamo, A.; Licorio, B. (2001). Strategic Identities in Cyberspace. *Cyberpsychology & Behavior*, 4, 109-122.
- Vila, Ignasi (2001). Psicología y sociedad de la información. *Conferencia de inauguración de los Estudios de Psicología y Ciencias de la Educación de la UOC 2000-2001.* En: <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0103002/vila.html>.

La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación

The educational response to diversity from the approach of inclusive schools: a research proposal

Pedro Martín González
Universidad del País Vasco

RESUMEN

Las escuelas inclusivas es un movimiento pedagógico nacido en los países anglosajones y que asume como principal objetivo, la integración de diferentes tipologías de diversidad (cultural, étnica, religiosa, personas con necesidades especiales ...) en el sistema escolar y evidencia la necesidad de desarrollar una línea de investigación que avance en la respuesta a la diversidad desde una óptica inclusiva.

En este artículo planteamos, en primer lugar, un marco teórico general en el que se sitúa el movimiento de escuelas inclusivas. A continuación, se ofrece una panorámica de las líneas o trabajos de investigación en relación con la diversidad. Por último, con el fin de orientar en la realización de posibles trabajos de investigación, se ofrece una metodología de investigación a través del INDEX: Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Index For Inclusion

Palabras clave: *Diversidad, Escuelas Inclusivas, Index, Culturas, Políticas, Prácticas*

ABSTRACT

Inclusive Schools is a pedagogical movement born in the Anglo-Saxon countries, whose main objective was the integration of different typologies of diversity (cultural, ethnic, religious and people with special educational needs) within the Educational System

This paper begins by describing a theoretical framework of the inclusive schools movement and then it presents a panoramic of the different research lines in relation to the diversity. Finally, in order to assist in accomplishing future possible research projects, the paper proposes a research methodology through the index: A guide for the evaluation and improvement of Inclusive Education. Index For Inclusion

Key words: *Diversity, Inclusive Schools, Index, Cultures, Policies, Practices*

1.- ACERCAMIENTO TEÓRICO: LA ESCUELA INCLUSIVA

Las escuelas inclusivas es un movimiento pedagógico nacido en los países anglosajones (Reino Unido y Estados Unidos, fundamentalmente). Estas escuelas han asumido una declaración de principios que tiene como principal objetivo la participación activa de todos los alumnos en todos los ámbitos de la vida escolar. En opinión de Angeles Parrilla (2002), la Conferencia de la UNESCO de 1990 en Jomtien (Thailandia) y la Conferencia de Salamanca de 1994, también bajo los auspicios de la UNESCO, suponen el refrendo internacional del movimiento de escuelas inclusivas. La segregación históricamente sufrida por colectivos muy diversos (grupos de mujeres, alumnos de clases sociales marginales, estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o personas con discapacidad) en el sistema escolar evidencia, en opinión de esta autora, la necesidad de plantear un marco teórico común (inclusivo) y de una escuela para todos.

En los últimos cincuenta años se han producido diferentes reformas integradoras (comprensividad, coeducación, educación compensatoria e integración escolar) con la intención de dar respuesta a la diversidad

En opinión de Parrilla (Ibíd, pp. 17), dichas reformas han supuesto más un proceso de adición (nuevos alumnos antes excluidos, nuevos perfiles profesionales), que de transformación profunda de la escuela. El objetivo de la inclusión no es tanto la presencia de cualquier alumno en la escuela de su comunidad, como su participación en la escuela y en la comunidad.

Como sostienen Booth y Ainscow (2002, pp. 18): “La idea de inclusión implica a aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad”.

Existe una cada vez más abundante bibliografía acerca de cuáles son las características de las escuelas inclusivas. Aquí resaltamos los trabajos de Susan y Walter Stainback, Mary Falvey, Jacqueline Thousand o Richard A. o, más cercanos, los numerosos artículos de Pilar Arnáiz, Ángeles Parrilla, Carmen Gallego o Gerardo Echeita.

Sin embargo, la propuesta más relevante o que está teniendo una mayor repercusión es la encabezada por Mel Ainscow y Tony Booth, que se materializa en el trabajo publicado en 2000 y revisado en 2002: “*Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*”.

Estos materiales fueron empleados en un proyecto que duró tres años e implicó a profesores, padres, directivos, investigadores, así como a un grupo de personas con necesidades educativas especiales en 22 centros escolares de Inglaterra.

Respecto a cuáles serían las claves para mejorar la enseñanza para responder de forma más adecuada a la diversidad, Mel Ainscow (2001, pp. 20) afirma: “Antes, mi táctica se basaba en la creencia de que lo que debíamos hacer era traer e importar práctica de la educación especial al sistema ordinario. (...) Un camino mejor es construir aprovechando las buenas prácticas ya existentes en las escuelas. (...) Gestionar y avanzar hacia el cambio es, esencialmente, aprovechar mejor las habilidades, los recursos y la creatividad ya existentes”.

En síntesis, podríamos señalar los siguientes aspectos que caracterizan a las escuelas inclusivas:

- La educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales.
- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad.
- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, no sólo aquellos con deficiencias o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales”.
- La inclusión se refiere a la mejora de las escuelas tanto para el personal docente como para el alumnado.
- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular, puede servir para revelar las limitaciones más generales del centro a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.
- La diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión se refiere al refuerzo mutuo de las relaciones entre los centros escolares y sus comunidades.

2.- EL DESARROLLO DE LAS ESCUELAS INCLUSIVAS

Ainscow y Booth (2002) relacionan el desarrollo de las escuelas inclusivas con las conexiones entre políticas, prácticas educativas y culturas organizativas. Estas tres dimensiones están directamente relacionadas con el cambio escolar. El desarrollo de culturas inclusivas estaría en la base del proceso y el cambio cultural es el corazón de la mejora de la escuela.

La primera dimensión: crear culturas inclusivas tendría dos secciones (Booth y Ainscow, 2002). En primer lugar, la construcción de la comunidad (building community) que acepte, apoye y potencie los mejores resultados para todos. En segundo lugar, el establecimiento de valores inclusivos (establishing inclusive values) compartidos y que involucren a la dirección, al profesorado, así como a los estudiantes y a los padres. Los principios y valores guiarán las decisiones sobre políticas y prácticas educativas.

La segunda dimensión que proponen Ainscow y Booth se denomina producir políticas inclusivas. Dentro de ella se contemplan dos secciones: la primera de ellas, el desarrollo de la escuela para todos (developing the school for all); lo que significa que todos, profesorado y alumnado participen de forma activa desde su ingreso en la escuela. La segunda sección es la organización de los apoyos para dar respuesta a la diversidad (organising support for diversity). La finalidad del apoyo sería aumentar la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de los estudiantes. Coincide

esta idea con el modelo de apoyo que Parrilla (1996) denomina curricular, cuyas características más relevantes serían: estar dirigido a toda la institución escolar, no hacia un alumno o profesor concretos; el objeto del apoyo es adaptar el currículum escolar, no el diseño de programas individuales; finalmente, dicho apoyo tendría lugar en una relación de colaboración entre iguales, más que en una confrontación entre experto y profesor que pide consejo.

La tercera dimensión nos habla de desarrollar prácticas inclusivas. Dichas prácticas serían el reflejo de las culturas y políticas inclusivas de la escuela. A su vez, dentro de esta dimensión se diferencian dos secciones: En primer lugar, ejecutar el aprendizaje (*orchestrating learning*). Los estudiantes son estimulados a implicarse en todos los aspectos de su educación, la cual se extiende también a sus experiencias fuera de la escuela. En segundo lugar, la capacidad para movilizar recursos (*mobilising resources*). El profesorado es capaz de detectar los recursos materiales y personales (estudiantes, padres, comunidad local) que pueden ser utilizados como apoyo para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

3.- PRINCIPALES LÍNEAS O TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN TORNO A LA DIVERSIDAD.

Desde las publicaciones especializadas y desde la experiencia surgida de la propia práctica profesional, Ferrán Carreras (2004), señala que los principales niveles de análisis e investigación hacen referencia principalmente a:

1.- Trabajos de investigación derivados de la falta de asunción, clarificación y asignación de roles y, la escasa colaboración entre los profesionales del Apoyo implicados en las escuelas ordinarias. (Hanko, 1993; Lieberman, 1988; Lieberman, 1986; Parrilla Latas, 1996; Parrilla Latas y otros 1998; García Pastor, 1998).

2.- Otra línea de trabajo la conforman los estudios de investigación que analizan el abordaje e implementación de las ACIs a nivel de centro y aula, concretamente los estudios referidos a la distancia entre la propuesta a realizar y lo que se hace luego en el aula ordinaria con alumnos con necesidades educativas especiales. (García Pastor, 1998, Ruiz I Bel, 1997; Jurado, 1993; Stainback y Stainback, 1992; Rosselló, 1999; Muntaner, 1998).

3.- Existe un enfoque que analiza el abordaje e implementación de los niveles organizativos del centro (flexibilización de espacios, tiempos, ritmos, y agrupamientos, así como organización del profesorado) como mejora para la atención de los sujetos con NEE y del alumnado en general (Monjas, 1995; Escudero, 1990; Gairin, 1998).

4.- Otra línea interesante de investigación profundiza en la problemática referida a la ausencia de registros y modelos empíricos para el análisis y evaluación psicopedagógica del estilo de aprendizaje del sujeto integrado y la escasa información resultante para plantear propuestas curriculares adaptadas (García Pastor, 1996; Beltrán, 1993; Garanto, 1997; Cuomo, 1991)

5.- Un enfoque de investigación interesante centra su esfuerzo en el desarrollo de trabajos referidos a la ausencia de registros empíricos para la evaluación del nivel de competencia curricular NCC (Garrido y Arnáiz, 1995; Giné, 1997; Coll y Martin, 1993; Idol y otros 1997; Belmonte, 1998).

6.- Finalmente, una prometedora línea es la que se inscribe en trabajos de investigación surgidos a raíz de las teorías implícitas de los Profesores y de la nueva conceptualización del profesional de Apoyo como un dinamizador de procesos de colaboración interprofesional y generador de estructuras de Apoyo en el centro para todos los alumnos sin excepción (Daniels, 1998; Parrilla y otros, 1996; Gallego, 1998; Hanco, 1993; Zabalza, 1996; Davis y Thomas, 1992) Martín González, 2001)

Otros autores agrupan las principales líneas de investigación de la siguiente forma:

Para De Miguel (1986) las líneas principales de investigación en España sobre Diversidad escolar se podrían aglutinar en torno a cinco áreas temáticas:

- Evaluación psicopedagógica relativas al diagnóstico cualitativo
- Prácticas de enseñanza en tomo a estrategias de diversidad
- Estilos de aprendizaje y procesamiento de la información en sujetos deficientes.
- Dificultades de aprendizaje
- Programas y servicios

Parrilla (1996) presenta tres enfoques o líneas para organizar las investigaciones en diversidad escolar, cada uno de ellos con implicaciones y objetivos distintos.

- La diversidad centrada en el emplazamiento de alumnos: En estos estudios de naturaleza metodológica descriptiva se analizan los procesos de transición de los centros educativos segregados hacia los centros integrados.
- La diversidad escolar centrada en proyectos de intervención sectorial: Se analizan lo que se conoce como adaptaciones curriculares (ACI's) realizadas a los alumnos con necesidades educativas, y se proponen nuevos modelos y servicios coordinados de apoyo
- La integración escolar como un proyecto formativo, global e institucional del centro: En estos estudios cualitativos se fusiona la acción de la educación general y la educación especial entendiendo que no existen argumentos epistemológicos para sostener una denominación distinta. Se entiende entonces cualquier acción educativa como una acción abierta a la diversidad y se procura desmitificar la distribución de responsabilidades fomentando el trabajo en equipo a través de modelos colaborativos.

Jurado y Sanahuja (1997). Sobre la investigación en educación especial, señalan los trabajos realizados en el campo de la diversidad escolar educativa según diferentes ejes temáticos:

- Evaluación de los procesos cognitivos en sujetos con necesidades especiales
- Análisis de los estilos de aprendizaje de los sujetos y de los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo enfoques conductual- cognitivistas, o centrados en los modelos de procesamiento de información.
- Formación del profesorado ante la diversidad escolar de sujetos con necesidades educativas especiales. Conocimiento y valoración de los contenidos que han de abarcar la formación inicial del profesorado de Primaria, y su relación con la formación de actitudes y expectativas hacia la diversidad.
- Currículo y necesidades educativas especiales. Elaboración y aplicación de las adaptaciones curriculares en el ámbito educativo ordinario.
- La enseñanza secundaria y la diversidad. Un interesante campo de investigación en el marco de la educación secundaria y de la progresiva diversidad de los sujetos .
- Lenguaje, diversidad y necesidades educativas
- Integración social y laboral de los discapacitados
- Atención temprana a las necesidades educativas especiales
- Interculturalidad y educación especial

Ferrán Carreras (2004), señala que las investigaciones en relación a la diversidad se podría agrupar en tres grandes bloques.

- Análisis del modelo de intervención curricular adaptada conocida como ACI: su eficacia real, el alcance del impacto de las modificaciones en el centro y en las aulas, las particularidades de su uso como requisito para la concreción de estrategias de intervención, diseños y nuevas aportaciones en la escuela ordinaria.
- La Diversidad como promotora de experiencias organizativas y didácticas individualizadas y la aplicación de éstas a la Escuela Inclusiva.
- Los profesionales de Apoyo como generadores de estrategias de colaboración interprofesional y promotores de procesos de cambio en las prácticas educativas en las escuelas ordinarias de Primaria y Secundaria obligatorias. Perfil de la formación inicial y permanente de los profesores de apoyo a la diversidad y necesidades derivadas de su detección en la práctica.

Teresa Susinos (2002) realiza un recorrido por las más recientes investigaciones y experiencias de inclusión educativa española. Cita los trabajos realizados bajo el modelo participativo, en los que los investigadores diseñan contando con sus protagonistas.

En el mismo artículo Susinos resalta la aportación del movimiento de escuelas eficaces. Según esta perspectiva, los cambios propuestos presuponen un compromiso de las escuelas para hacer un examen crítico, para iniciar un proceso de auto-revisión que asegure que las prácticas institucionales defienden los valores inclusivos.

4.- A MODO DE PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Los planteamientos hoy respecto a la investigación de las prácticas educativas en general hablan de cambio de paradigma, de apertura de sistemas, de rescatar la importancia de las vías intuitivas y el reconocimiento de que el observador y los objetos observados están mutuamente influenciados; que, en definitiva, el ser humano es un elemento mediador que al estudiar los fenómenos, estos, van a aparecer tamizados por sus propias necesidades.

Tal y como escriben Sánchez Palomino y Carrión (2002), diversos autores (García Pastor, Wang, Jurado, Sánchez Palomino,...), apuntan la necesidad de estudiar la atención a la diversidad en la escuela desde un planteamiento contextual, pues es allí donde surgen los problemas y donde se deben tomar decisiones (innovaciones) para satisfacer las necesidades educativas.

En esta misma línea, Parrilla (2002), señala que una de las referencias del movimiento inclusivo es la perspectiva investigadora. Las investigaciones sobre inclusión deben basarse en el respeto a las necesidades e intereses de escuelas y profesores, y con el compromiso de contribuir a la mejora de los procesos de inclusión.

4.1.- La propuesta de investigación que planteamos tiene como base o se asienta en los siguientes interrogantes o hipótesis:

- 1.- La escolarización de alumnos de diversidad (de capacidades, cultural, étnica, religiosa...) no ha supuesto verdaderos cambios escolares en la línea inclusiva
- 2.- El proceso de integración ha supuesto más un proceso de adición (nuevos alumnos, nuevos profesores...) que un auténtico proceso de inclusión.
- 3.- En el proceso de integración, los cambios sólo han afectado a los profesores directamente afectados. Los Centros como tales han sido opacos a la política educativa integradora.
- 4.- La transformación de los Centros en auténticas escuelas inclusivas exige la aplicación de un plan integral de intervención directamente dirigido a lograr ese objetivo.
- 5.- El conocimiento necesario para enseñar a todos los alumnos, incluidos los de diversidad, existe ya en todos los profesores o debe ser objeto de una mayor profesionalización.
- 6.- La Práctica profesional de los profesores, en la medida que a lo largo de la investigación va siendo conocida e identificada, servirá por sí misma para un cambio en los modelos de actuación.

4.2.- La Metodología de Investigación

Siguiendo a Mel Ainscow (2002), apostamos para este trabajo por una forma determinada de investigación cuantitativa-cualitativa, cuyo objetivo sería mejorar la práctica y la comprensión de la realidad a través de una combinación de reflexión sistemática e innovación estratégica. Este autor apuesta por la investigación participativa (collaborative inquiry). Dicho enfoque pone el acento, sobre todo, en el

valor de los procesos de grupo y en el uso diferentes métodos para registrar la información.

Ainscow considera cuatro principios:

- El proceso debe constituir una ayuda directa a las personas implicadas en los respectivos contextos.
- Demostrar rigor y fiabilidad.
- Contribuir al desarrollo de políticas y prácticas en otros lugares.
- Brindar informaciones que enriquezcan las ideas de los investigadores externos.

La investigación participativa sería una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la acción. Hall y Kassam (Rodríguez, Gíl y García, 1996) apuntan como fundamentales las siguientes características:

- El problema a estudiar tiene origen en la comunidad educativa.
- La investigación tiene como objetivo final el cambio de la escuela y mejorar la vida de los sujetos implicados (profesores, alumnos y padres).
- La investigación participativa implica a la gente en el lugar de trabajo.
- En la investigación participativa es esencial el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para movilizarse y organizarse.
- El término investigador se refiere tanto a las personas de la escuela o comunidad como a aquellos que poseen un entrenamiento especializado.

Se utilizarán, la observación directa y entrevistas a los profesores. Dichas entrevistas serán analizadas mediante el programa NUDIST de análisis cualitativo.

Esta triangulación metodológica (Cuestionario- Observación- Entrevista) proporcionará el necesario rigor en la recogida de datos y en cualquier caso, obligará a afinar y a pulir los resultados conseguidos a través de cada uno de los instrumentos metodológicos utilizados.

4.3.- Instrumento de Investigación

Uno de los instrumentos que se vienen utilizando para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas es el:

“INDEX”: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: INDEX FOR INCLUSION” Booth y Ainscow (2002).

© De la versión original en lengua inglesa: CSIE Ltd. ISBN. 1872001-82-3

© De la traducción y adaptación: Ana Luisa López, David Durán, Gerardo Echeita, Climent Giné, Esther Miquel, Sebastián Moratalla y Marta Sandoval.

© De la edición en castellano: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

El INDEX como instrumento de análisis y evaluación se compone de: Dimensiones, Secciones, Indicadores y Preguntas

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

Secciones:

1. Construir comunidad
2. Establecer valores inclusivos

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

Secciones:

1. Desarrollar una escuela para todos
2. Organizar la atención a la diversidad

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

Secciones:

1. Orquestrar el proceso de aprendizaje
2. Movilizar recursos

A su vez cada Sección engloba una serie de Indicadores y estos se desarrollan a través de una serie de Preguntas.

4.4.- Procedimiento de la investigación:

Booth y Ainscow (2002) proponen un proceso de cinco fases interrelacionadas. Adaptando este modelo proponemos las siguientes fases en la investigación:

A. Primera fase: Creación del grupo coordinador

En esta fase se trata de constituir un equipo estable, que Booth y Ainscow denominan “grupo coordinador”. Este grupo tiene la responsabilidad de reunir conocimientos sobre el centro provenientes de todos los miembros de la comunidad escolar.

Respecto a la composición de dicho “grupo coordinador”, Booth y Ainscow proponen que en el mismo deben reflejarse las diferencias étnicas o de género existentes en la comunidad escolar. También proponen incluir en este grupo a representantes de los padres y los alumnos. Por nuestra parte, proponemos un equipo formado por las siguientes personas:

- Jefe de estudios
- Coordinador de ciclo
- Tutor o tutores del aula donde haya algún “caso de diversidad”
- Orientador o profesional de apoyo

Asimismo, Booth y Ainscow (2002) hablan de introducir en este grupo un “amigo crítico” (a critical friend), externo al centro, pero que lo conozca razonablemente bien; que tenga la confianza del grupo y esté familiarizado con el *Index*. En este caso pensamos que dicha figura pudiera ser desempeñada por un

representante de los antiguos COP: Centros de Orientación Pedagógica (hoy Berritzegunes), junto con los promotores de esta Investigación.

En lo que respecta al clima en las reuniones del grupo, cada miembro debiera llegar a sentir que es posible hablar libremente y con confianza, por encima de las diferencias de género, status o formación.

Los diferentes puntos de vista deben ser interpretados como una fuente de enriquecimiento, antes que un problema, de cara a generar un conocimiento compartido.

B. Segunda fase: Indagación sobre la escuela/ciclo/aula

El grupo coordinador deberá contrastar sus concepciones de diversidad, sus experiencias con alumnos de diversidad, de cara a abordar la siguiente fase.

C. Tercera fase: Precisar el campo de investigación

Se trata de acordar dentro del grupo coordinador cuál o cuáles son las etapas o ciclos que se consideran de mayor interés (por el mayor número de alumnos de diversidad, por la especial problemática de la etapa, por lo reciente de su implantación en el centro...) para ser estudiados en la investigación.

D. Cuarta fase: Recogida de información

Proponemos los siguientes instrumentos:

- Cuestionarios: En su *Index for Inclusion* Booth y Ainscow presentan una batería de cuestionarios adaptados para ser respondidos por el profesorado, los padres o los alumnos.
- Guías de observación.
- Grabación en vídeo o audio de clases o sesiones individuales.
- Documentos del centro: El proyecto educativo de centro, el proyecto curricular de centro, así como los borradores, actas, notas de reuniones, etc.
- Reflexiones personales del profesorado: Diarios, notas...
- Itinerarios profesionales.

E. Quinta fase: Análisis de la información

Proponemos un análisis informático, de los textos recogidos, mediante el programa NUDIST. Lo datos cuantitativos su explotación se llevará a cabo mediante el programa SPSS.

F. Sexta fase: Conclusiones

Se procederá a redactar un informe consensuado con el grupo coordinador de cada centro. En él se intentarán adelantar las líneas de mejora de la escuela para aumentar la participación y el aprendizaje de los alumnos de diversidad, así como para disminuir las circunstancias que favorecen la segregación de estos alumnos.

Un aspecto importante es mantener informados, a lo largo de todo el proceso de la investigación y por todas las vías posibles (asambleas, notas informativas, publicaciones periódicas del centro, actos específicos relacionados con la inclusión...) a todos los miembros de la comunidad de los datos provisionales que se vayan obteniendo.

5.- REFERENCIAS

- Ainscow, Mel (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.
- Ainscow, Mel (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- Balbas Ortega, M^a Jesús (1997). El apoyo a la diversidad como asesoramiento curricular y organizativo: apoyo interno. En Marcelo, Carlos y López Yáñez, Julián (coord.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Bolívar Botia, Antonio (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. En Marcelo, Carlos y López Yáñez, Julián (coord.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol. CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- Colás, M P. y Buendía, I. (1995). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Echeita, Gerardo y Sandoval, Marta (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Escudero, J. M. (1996). Innovación e investigación educativa. *Revista de Innovación e investigación educativa*, 1, 5-44.
- Estebanz García, Araceli (1997). Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular. En Marcelo, Carlos y López Yáñez, Julián (coord.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona. Ariel.
- Faro, Berta y Vilageliu, Montserrat (2001). L'escola inclusiva: un aprenentatge efectiu per a tots els alumnes. *Perspectiva Escolar* N° 258, Octubre. Barcelona. APPS.
- Ferrán Carreras (2004): Principales Líneas de Investigación en Educación Especial en España.
- Gallego Vega, Carmen (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- Garanto J. (1997). Investigación y prospectiva en educación especial: el diagnóstico *Educar*, 21, 85:103
- Garanto, Jesús y Del Rincón, Delio (1992). El estudio de casos. En García Pastor, carmen: *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.
- García Pastor, (1997). Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación. En Sánchez Palomino y J. Torres. *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide
- Giné i Giné, Climent (2001). *Inclusión y sistema educativo. III Congreso "La*

- Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Salamanca: INICO (Universidad de Salamanca).
- Goetz, J.P. y Lecompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Guerrero López, J. F. (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Amaru: Salamanca
- Jurado, P. y Sanahuja, J. M. (1997). La investigación en educación especial. Tendencias y orientaciones. *Educar*, 21, 105-114.
- Lakatos, I (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Marcelo García, C. y Villar Angulo, L. M. (1995). Líneas de investigación del Grupo de Investigación didáctica de la Universidad de Sevilla. En A. MEDINA ET AL. *Líneas de investigación del área de Didáctica Y Organización Escolar en la Universidad Española*. Madrid: UNED.
- Martín González, P.(2001). *Las Teorías Implícitas de los Profesores: Análisis y evolución a través del Curso de Formación de Consultores y de la Práctica Profesional*. Serie Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. UPV/EHU.
- Martín, E. y Echeita, G. (1986). La investigación en Educación Especial. En *II Jornadas Internacionales de Psicología, Educación, Cultura y Desarrollo Humano*. Madrid.
- Miguel M. De (1986). Líneas de investigación en educación especial. En S. Molina (Dir, *Enciclopedia temática de educación especial*. CEPE: Madrid
- Morgan, Carl R.; Demchak, Maryann (1996). *Addressing administrative needs for succesful inclusion of students with disabilities*. Rural Goals 2000: Building Programs That Work, pp 233-241.
- Moriña Díez, Anabel (2002). Lecturas sobre inclusión educativa. *Revista de Educación*, 327, 123-137.
- Parrilla, A (1996). *El apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. Mensajero: Bilbao.
- Parrilla Latas, Angeles (1996). Apoyo interno: Modelos y funciones. En Parrilla Latas, Angeles: *Apoyo a la escuela: Un proceso de integración*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Parrilla Latas, Angeles (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, Angeles (2001). Mel Aiscow. Escuelas inclusivas aprender de la práctica (Entrevista). *Cuadernos de Pedagogía*, 307.
- Parrilla, Angeles; Daniels, Harry (1998). *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Rodríguez Gómez, G. y Otros (1995). Análisis de datos cualitativos asistido por

ordenador: AQUAD y NUDIST. Barcelona: PPU.

Rodríguez, Gregorio (1992). La investigación sobre la eficacia escolar: Implicaciones para la integración. En García Pastor, Carmen: *La investigación sobre la integración: Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú.

Sánchez Palomino, Antonio y Carrión Martínez, José J. (2002). *Una aproximación a la investigación en Educación Especial*. Revista de Educación, 327, 225-247.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M.C. (Edi): *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós-MEC.

Stainback; Susan y William (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid. Narcea.

Susinos Rada, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.

Avances en la educación de personas adultas mediante la investigación y la formación

Improvements in adult education through research and training

Maite Arandia, M^a José Alonso e Isabel Martínez
Univesidad del País Vasco

RESUMEN

El intenso trabajo que se viene realizando en formación e investigación en la Educación de Personas Adultas responde a un mismo hilo conductor: la democratización de los procesos y de las organizaciones. Ello está generando nuevas preocupaciones, proyectos de intervención innovadores y avances en el modo de enfrentar la investigación. El proceso de democratización ha exigido profundizar en el sentido del encuentro entre sujetos en cualquier contexto en el que éste se produzca para asegurar la horizontalidad en las relaciones y, en fin, el diálogo. Éste está siendo un referente para la reflexión y para la concreción de modos de hacerlo viable en la formación e investigación en la EA. A través de este artículo queremos reflejar la realidad procesual así como la dinámica teórica y práctica que se está produciendo en este campo de estudio y de investigación, y sus implicaciones para la comprensión de la formación de investigadores.

Palabras clave: *Educación de personas adultas, investigación en Educación de Personas Adultas, formación de investigadores, metodología comunicativa.*

ABSTRACT

The hard work investigators are doing in the area of Adults Education answers to one main and definite purpose: to democratize social educational processes, and those of the workings of social institutions. This is leading to a new understanding of social intervention programmes, where horizontallity in the relations to be established in-between individuals must be the basic aim. Dialogue is the foremost prerequisite if we aim at practical results in our educational interventions.

In this essay we explore the state of the matter: trends in the study of Adult Educational processes-, and the theoretical and practical dynamics these studies are creating; all, with view to the formation of new investigators in the field.

Key words: *Educación de personas adultas, investigación en Educación de Personas Adultas, formación de investigadores, metodología comunicativa.*

INTRODUCCIÓN

El trabajo intenso que se viene realizando dentro de la Educación de Personas Adultas¹ tanto en la proyección de la formación, en la reflexión sobre la misma a la luz de las exigencias de la sociedad del conocimiento y del nuevo contexto social en el que estamos inmersos, como en la investigación y en el modo de afrontarla responde a un mismo hilo conductor: la democratización de los procesos y de las organizaciones. A partir de este interés se están generando nuevas preocupaciones, proyectos de intervención no sólo diferentes sino realmente innovadores, y avances en el modo de enfrentar la investigación educativa y social, que están teniendo consecuencias positivas para la formación de personas adultas y para la investigación en este campo.

En este sentido podemos decir que estamos en vías de superar formas tradicionales de conocer la realidad y de trabajar dentro de la misma, en tanto que el proceso de democratización está exigiendo establecer ante todo un encuentro entre sujetos, allá donde éstos tomen parte, sea en un centro de personas adultas, en un proceso de formación de formadores de personas adultas, de investigación, o de cualquier otra índole. Nos toca por ello proyectar en formas metodológicas concretas esa idea del encuentro desde la que aseguremos una horizontalidad en la interacción y, en fin, un diálogo. Precisamente en ese punto, las personas vinculadas al campo de la EA venimos realizando durante los últimos años una reflexión profunda sobre el modo de trabajar desde el diálogo en la formación y en la investigación, que en nuestro caso hemos tratado de plasmar en prácticas concretas tanto en la formación inicial y continua, como en la orientación sobre el diseño y desarrollo de procesos de investigación dentro del programa de doctorado del que formamos parte.

A través de este artículo queremos reflejar esta realidad procesual, indicando además el movimiento, en algunos casos convulsivo, que se está produciendo en el campo de la EA, en la comprensión de sus prácticas desde perspectivas sociales e igualitarias y en la concepción de la investigación dentro de este ámbito, con la pretensión de ir favoreciendo la transformación de contextos y prácticas educativas y sociales. Por ello, vamos a referirnos a la dinámica teórica y práctica que se está produciendo en este campo de estudio y de investigación.

Entendemos que sería ciertamente difícil preparar investigadores críticos sólo mediante el uso de la palabra, por muy elaborada y bien narrada que ésta fuera, ya que si algo nos llega desde la perspectiva sociocrítica, es precisamente la necesidad de mantener una constante dialéctica entre teoría y práctica. Esto nos exige formar investigadores desde la generación de contextos teóricos que faciliten el diálogo entre las teorías y las prácticas así como imaginar estrategias metodológicas tales que apoyen el establecimiento de esa dialéctica. Nos ocuparemos por ello de explicar cómo estamos concretando esta idea.

Con todo ello queremos poner de manifiesto nuestro interés por mostrar un campo de trabajo, de intervención y de investigación que, a nivel mundial, está teniendo cada vez más relevancia, ya que invertir en la formación de personas adultas no es más que invertir productivamente en las sociedades. Si además, esa inversión

1. A partir de aquí, utilizaremos las siglas EA para referirnos a la Educación de Personas Adultas

se efectúa a partir de una concepción social no hará más que contribuir a que las sociedades avancen en la profundización de la igualdad, equidad, solidaridad y justicia. Ahora bien, caminar para conseguir este enorme reto, reclama contar con un esfuerzo colectivo, interdisciplinar e interinstitucional. La diversidad de agentes y agencias, entre las que se encuentra la propia Universidad, no sólo es imprescindible sino que será el garante para poder abordar procesos que aseguren la multidimensional en el estudio de los problemas con los que nos vamos topando en ese camino, así como una mayor riqueza de perspectivas en la observación e interpretación de la realidad y el rigor en el acercamiento a ella. En las siguientes páginas daremos cuenta de todas estas cuestiones.

ESFUERZOS Y PREOCUPACIONES DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS EN LA ACTUALIDAD

Para comprender la realidad actual de la Educación de Personas adultas, desde una perspectiva crítica, es necesario reflexionar previamente sobre cuál es la realidad social en la que nos movemos, ya que debe existir una fuerte relación entre las preocupaciones y demandas de esa sociedad y el tipo de iniciativas educativas que se desarrollen en este campo.

Al respecto, podemos decir que la actual sociedad de la información se caracteriza por ser compleja, cambiante, global, y al tiempo desigual y dual. Lo que de cara a la educación de personas adultas supone asumir nuevos retos que esta nueva realidad plantea para conseguir un desarrollo justo e igualitario de la ciudadanía.

Al mismo tiempo, no debemos olvidar que estamos asistiendo a un cambio en el que las sociedades son cada vez más dialógicas, lo que significa que el diálogo está ocupando espacios de interacción, tanto en la empresa, la escuela, las organizaciones..., como en la familia, la pareja..., en los que antes fundamentalmente imperaban las relaciones de poder y autoridad (Loza, 2005). Por tanto, si las dinámicas sociales son dialógicas, también lo habrá de ser la educación de personas adultas, y la investigación que se realice en este campo.

Ante esta realidad nos parece necesario reflexionar sobre cuestiones tales como: ¿qué es la educación de personas adultas hoy? ¿qué preocupaciones fundamentales han de orientar sus prácticas y cómo se concretan?

Siguiendo la teoría crítica de Paulo Freire, entendemos que la Educación de Personas Adultas es un proceso de construcción humana, un quehacer “permanente”, y es también un proceso de comunicación, diálogo e interacción social que trasciende de los espacios educativos clásicos y de los saberes técnicos y académicos. Como proceso comunicativo e interactivo se integra en el mundo “social” y en el mundo “subjetivo”, se desarrolla en contextos de participación, de modo que ayuda a construir conocimientos y habilidades, y sobre todo, fomenta procesos de transformación social (Requejo, 2003). Se trata por tanto de una opción, que se enmarca en un modelo social, desde el que entendemos que la EA, es un factor de democratización de la sociedad, de participación social, de crecimiento y de desarrollo cultural, social y económico. Como tal, constituye un amplísimo campo de conocimiento, de intervención y de investigación, que día a día está adquiriendo mayor relevancia dentro de la Educación en particular y de la acción social en

general. Sobre todo a partir de los esfuerzos realizados en las dos últimas décadas por superar los momentos de caída o aparente paralización producidos por la falta de políticas impulsoras de proyectos socioeducativos.

La reflexión que se ha venido realizando sobre las distintas formas de exclusión y sobre la variedad y dispersión de sus públicos ha sido fundamental y ha impulsado el desarrollo de un modelo de Educación Democrática de Personas Adultas, puesto al servicio de la transformación social. Este modelo está siendo construido conjuntamente por investigadores e investigadoras, educadores, educadoras y personas participantes, quienes de forma inequívoca están contribuyendo al propio giro dialógico que en las nuevas sociedades se está produciendo (Flecha: 2005).

El movimiento de la EDA (Educación Democrática de Personas adultas), tiene por objetivo potenciar una educación democrática donde las personas participantes en la formación son protagonistas y no consumidoras de la misma, y donde la comunidad científica y los educadores y educadoras prestan su apoyo pero sin suplantar sus voces. Los acuerdos consensuados entre todos y todas desde un diálogo igualitario se han convertido en los principios de referencia para guiar el trabajo educativo, las formas de relación dentro de las organizaciones y el modo de generar estructuras organizativas. Estos principios han quedado recogidos en dos documentos: la Declaración de los derechos de los y las participantes y en el Código deontológico. Porque, *“el Aprendizaje Dialógico nos indica claramente que en la Educación Democrática todas y todos somos sujetos educativos, que nuestras relaciones se basan en el diálogo igualitario, que la acción comunicativa prima sobre la estratégica, que, en definitiva, todas y todos tenemos voz y que, principalmente, se han de oír y hemos de escuchar aquellas voces que hasta ahora han estado silenciadas”* (EUSSARE, 2005: 61).

Por lo que se refiere a las preocupaciones actuales de la EA, podemos decir que estas giran en torno a los siguientes temas: trabajar con las personas en el desarrollo de procesos de aprendizaje permanente, mejorar la calidad de la EA partiendo del reconocimiento y la acreditación de la experiencia de las personas adultas y superando el edismo, profundizar en planteamientos y prácticas interculturales, introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, trabajar de forma coordinada con otras instituciones y organizaciones, desarrollar proyectos para la ciudadanía participativa y crítica, potenciar el desarrollo de políticas deliberativas y participativas y construir proyectos comunitarios que integren todas las necesidades formativas de las personas adultas (alfabetización y formación básica, formación para el trabajo, y para la participación social), sin olvidar que siguen existiendo necesidades básicas: alfabetización y formación básica y colectivos con mayor riesgo de exclusión (mujer, minorías étnicas, inmigrantes, personas y grupos con necesidades educativas especiales). En todos estos temas se mantiene como preocupación transversal la superación de las desigualdades sociales para combatir los procesos de exclusión que la propia sociedad de la información provoca.

Los esfuerzos en la realización de unas prácticas dialógicas, igualitarias, superadoras de desigualdades que promuevan procesos de intervención de carácter

transformador, están teniendo un importante desarrollo en la EA, tal como se ha constatado en diferentes encuentros, jornadas, congresos... que se han venido realizando en los últimos años. Prácticas como “las tertulias literarias dialógicas”, “el acompañamiento a la lectura”..., se caracterizan por: incorporar las voces de las personas adultas participantes en la acción educativa; seguir los principios de horizontalidad en las relaciones, de transformación, de creación de sentido, considerar que las potencialidades son posibilidades, y utilizar el diálogo como proceso interactivo en el que se tienen en cuenta las aportaciones de todos de manera igualitaria.

En todo caso, este desarrollo práctico de la EA ha estado siempre unido a la teorización, apoyando la permanente construcción de conocimiento científico en este campo educativo.

LA INVESTIGACIÓN EN LA EA: HACIA EL DESARROLLO DE LA PERSPECTIVA COMUNICATIVA

La investigación en la EA ha tenido diferentes momentos en su desarrollo. Así, durante las décadas de los 70 y 80 encontramos escasas aportaciones, mientras que es a partir de la década de los 90 cuando cobra un mayor impulso que permite afirmar que estamos ante *un área cada vez más coherente y legítima en la Universidad* (Requejo, 2005:35). Este impulso ha llevado a la consolidación de grandes ámbitos en torno a los temas de preocupación en este campo, así como al avance de la metodología de investigación y de las estrategias de recogida y análisis de la información.

En esta tarea ha sido fundamental el trabajo realizado por CREA (*Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras desigualdades*) de la Universidad de Barcelona, así como por diferentes grupos de investigación, algunos de ellos organizados en torno al *G.90: Universidad y educación de personas adultas*, colectivo que aglutina a miembros de la comunidad universitaria que desarrollan tareas docentes e investigadoras en este campo.

El análisis de la investigación realizada en la EA en los últimos años (Alonso, Arandia y De Prado, 1994; Grupo Guggenheim-G.90, 2000; Requejo, 2005) pone de manifiesto la importancia que ha ido adquiriendo el trabajo asentado en el modelo social de la EA (Medina, 1997). En él adquiere un nuevo sentido la construcción del conocimiento científico, cobrando un fuerte protagonismo el mundo interpretativo de las personas, de las instituciones y de los colectivos, haciendo de la comunicación entre los sujetos (intersubjetividad) el instrumento que facilita la apropiación crítica de un conocimiento activo y crítico que tiene la finalidad de incidir en procesos de transformación. (Alonso y Arandia, 2003; Requejo, 2005).

Se entiende por consiguiente que la investigación en la EA puede y debe desarrollarse a través de un diálogo en el que la interacción de los participantes nos permita no solo analizar las temáticas objeto de estudio, sino proponer consideraciones y pautas de acción que surjan de esta labor colectiva (Requejo, 2005). Es por ello, que los trabajos de investigación que se vienen realizando desde esta perspectiva, no se pueden separar de los problemas sociales y de los nuevos y cambiantes retos que plantean las sociedades dialógicas. Lo que implica un fuerte

dinamismo en las temáticas a investigar en la EA, entre las cuáles hoy encontramos las siguientes:

- Superación de desigualdades en la sociedad de la información a través del análisis de prácticas transformadoras y nuevas propuestas de cambio, del acceso a la educación para todos y todas.
- El trabajo socioeducativo con los diversos públicos a partir de un nuevo entendimiento del aprendizaje: aprendizaje dialógico, de la diversidad, y la interculturalidad. Especial relevancia dentro de estos públicos tienen las mujeres, las personas mayores y las minorías étnicas.
- Implicaciones del modelo social en las organizaciones educativas de Educación y Formación Básica de personas adultas, el currículo y la formación de formadores.
- La formación básica, la formación continua y el mundo del trabajo y del empleo, siendo una preocupación fundamental en este ámbito el análisis de competencias y la acreditación de la experiencia para entender y enfocar los procesos de formación.
- La participación social y el desarrollo comunitario.
- La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en la EA.

De forma transversal a la investigación sobre estas temáticas existe una preocupación sobre cómo se aborda el propio trabajo de investigación, en coherencia con la perspectiva crítica dialógica que se está desarrollando en la EA. Esta preocupación concretada en los objetivos de las investigaciones realizadas, ha dado lugar al desarrollo de la metodología comunicativa, impulsada desde el CREA (Centro de Investigación Educativa y Social para la superación de desigualdades), en el marco de una colaboración constante entre universidad e instituciones y organizaciones de EA. Metodología que se enmarca en una tipo de investigación interdisciplinar, interinstitucional e internacional, asentada a su vez en la teoría dialógica² que tiene como autor referencial a Paulo Freire así como la teoría de acción comunicativa de Habermas.

La metodología comunicativa se caracteriza por la opción que en ella se hace por el diálogo y la participación de todas las personas en el proceso de investigación. Es muy importante que todas las personas implicadas estén representadas en pie de igualdad ya que no podemos desperdiciar ningún tipo de aportación que nos ayude a construir mayor conocimiento científico. En este sentido, al conocimiento del experto se une y amplía el basado en las experiencias y en las prácticas cotidianas. Así, esta metodología se asienta en los siguientes principios (Flecha, 2005):

- *La persona como agente social transformador*: Se mantiene que los sujetos han tenido un papel importante en los cambios sociales ocurridos a lo largo

2. La teoría dialógica tiene sentido en función de la práctica social a la que se dirige. Parte de continuos trasposos entre la teoría y la práctica, la ciencia y la sociedad, el pensamiento científico, la inteligencia cultural y las habilidades comunicativas que todos compartimos. Será una herramienta de transformación en la medida que se incorpora el diálogo y la participación en el proceso científico (Flecha, 2005).

de la historia y que su capacidad de reflexión les ha permitido llevar a cabo prácticas que pueden transformar las estructuras sociales.

- *Universalidad de competencias lingüísticas y habilidades comunicativas.* Todos y todas tenemos competencias lingüísticas, lo cual implica que tenemos capacidad de interactuar a través del diálogo. Esta idea es universal y está presente en todas las culturas.
- *Racionalidad comunicativa.* Este concepto determina que para comprender una acción es necesario por un lado, la racionalidad, es decir, las razones que motivan una acción; por otro lado, la racionalidad de la interpretación de estas acciones por parte de una persona intérprete. La racionalidad comunicativa, frente a la racionalidad instrumental, implica un enfoque metodológico muy diferente.
- *La desaparición del presupuesto de jerarquía interpretativa y ruptura del desnivel metodológico.* En este tipo de investigación todas las personas implicadas –investigadores e investigadoras y participantes- lo hacen en las mismas condiciones no solo en el proceso, sino en el de las interpretaciones de las acciones. Ya que el rigor científico se basa en la interpretación conjunta de la realidad que hacen investigadores e investigadoras y personas participantes en la investigación, sujetos protagonistas de la misma.
- *Posibilidad de conocimiento objetivo.* Según la perspectiva comunicativa, la objetividad científica se alcanza a través del reconocimiento intersubjetivo de argumentos basados en pretensiones de validez. Una metodología comunicativa o dialógica implica un diálogo intersubjetivo entre iguales, en el que las personas participantes muestran sus reflexiones, motivaciones e interpretaciones del modo más simétrico posible, para cooperativamente consensuar sus análisis de la realidad.

Todas estas premisas tienen su correspondencia práctica en la organización de los proyectos de investigación, con la constitución de equipos asesores formados por personas pertenecientes a los colectivos implicados, y equipos interdisciplinarios e interinstitucionales que participan en todos los momentos del proceso de investigación, desde el diseño hasta su difusión. Ello no significa que las responsabilidades se diluyan entre todos y que se pierda el carácter científico de la investigación, sino todo lo contrario. La relación igualitaria “no se entiende en el sentido de disponer de igual conocimiento, sino en el de compartir el que cada cual posee, no basándose en las posiciones de poder, sino en los argumentos y conocimientos aportados” (Flecha, 2004: 46). Todo ello, sin lugar a dudas, tiene una ventaja científica y social al proporcionar una mayor riqueza de argumentos al conocimiento científico construido.

FORMAR INVESTIGADORES CRÍTICOS Y DIALÓGICOS

Es un hecho que la investigación científica apuesta cada vez más por incorporar las voces de las personas participantes en los procesos científicos como garantía de rigurosidad y cercanía a la realidad social, tal y como ésta se está produciendo. Esa rigurosidad está exigiendo el acercamiento a los sujetos y el

establecimiento de un proceso interactivo igualitario. Como ya hemos visto, las metodologías que se están empleando en la investigación social están experimentando un cambio fuerte, teniendo presente e incorporando el pensamiento de los distintos agentes y agencias sociales con las que entran en contacto. Se está avanzando en el diálogo dentro de la investigación lo que está proporcionando estudios que poseen una clara utilidad social³.

Siendo cierta esta tendencia, desde el mundo de la formación de investigadores hemos de mantener una cierta coherencia con el movimiento que se está produciendo dentro de todas las esferas sociales, en el mundo del sistema y también en el de la vida. Nos referimos, por supuesto, al giro dialógico que se ha producido en las sociedades y que nos sitúan ante una fase diferente dentro de lo que estamos denominando Sociedad de la Información.

Si esas son las claves, debiéramos de mantenerlas como ejes de los procesos formativos que diseñemos de cara a desarrollar competencias como investigadores dialógicos, como científicos que quieren impulsar procesos de investigación conectados con los problemas de la sociedad, buscando el impacto en la misma y en la transformación de contextos claramente desiguales e injustos. Científicos comprometidos con la ciencia y con la sociedad y su transformación. Esto es que buscan (Imbernón, 2002: 41-42 y Escudero, 1987: 23; 1990: 13 y ss y 1991: 19 y ss):

- Comprender para cambiar, para transformar las prácticas sociales y educativas, haciéndolo entre todas las personas involucradas en los procesos.
- Incorporar criterios ideológicos, históricos y valorativos en los procesos de construcción del conocimiento.
- Plantear una visión holística y participativa del conocimiento.

La preocupación por la coherencia y la conexión entre el mundo científico y el de la formación de investigadores nos ha exigido tenerlo en cuenta en el diseño y el desarrollo tanto del curso de doctorado que desarrollamos como del trabajo que impulsamos en torno a la concreción y desarrollo de los proyectos de investigación durante el segundo año del programa; manteniendo siempre una idea de globalidad en esa formación doctoral, tomando como un continuum lo que trabajamos durante el primer y el segundo año.

Ahora bien, proyectar el planteamiento comunicativo en procedimientos, estrategias, en fin, en una dinámica de trabajo concreta nos ha exigido poner en

3. Teorías y sociedades dialógicas. Nuevas transferencias sociedad-ciencia en la era del conocimiento (BSO2003-04116/CPSO). Investigación en curso en la que participan personas pertenecientes a distintas universidades y áreas de conocimiento de Universidades del Estado Español, que pretenden acercar el conocimiento científico a la población a través de la creación de una red de conocimiento científico con agentes y agencias sociales (<http://www.pcb.es/crea/webtsd2/index.htm>). "La ciencia la tienes cerca. ¡Participa!". Convocatoria correspondiente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003 del Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno Español, denominado "Teorías y sociedades dialógicas. Este proyecto está impulsado por CREA (Centro especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades- Parc Científic de la Universitat de Barcelona. Este escrito está vinculado a la reflexión que desde esta investigación y los resultados de todas las que le preceden se viene realizando sobre el diálogo en la era del conocimiento.

práctica algunos aspectos importantes: a) Incorporar la voz y la experiencia de las personas participantes; esto es, sus experiencias múltiples, porque la construcción, y el aprendizaje, es una tarea de todos y todas; b) Dar igual valor al conocimiento académico como al vivencial, puesto que son formas diferentes de conocer que no han de presentarse enfrentadas sino complementadas; c) Provocar un contacto directo con el propio proceso de aprendizaje para mantener una consciencia sobre el conocimiento, preguntando sobre "lo que se lleva de aprendizaje de la sesión", sobre "lo que le preocupa de cara a la sesión", sobre "lo que se ha valorado del proceso"...; d) Generar un contexto teórico o de aprendizaje asentado en la reflexión y en la problematización o cuestionamiento de los hechos (Freire, 1990, 1997; Smyth, 1990), ayudándonos en tal tarea del método interrogativo que nos permite hacerles ir "más allá" e intentar ir a la raíz de los problemas; e) Crear un contexto de trabajo presidido por la horizontalidad.

Como consecuencia de la proyección de estas cuestiones en el día a día mantenemos un seguimiento y un conocimiento en profundidad sobre lo que está pasando en el proceso formativo, además de que nos continuamente pistas diversas sobre el tipo de apropiación que los doctorandos y doctorandas van realizando.

Pero, ¿Cómo lo estamos realizando dentro del curso y en el trabajo en torno a los proyectos de investigación?

Durante el primer año para constituir un contexto de aprendizaje asentado en el diálogo y en la construcción colectiva nos servimos de las siguientes herramientas metodológicas:

- Construcción de un relato personal sobre la imagen de la persona adulta, del campo de la EA y de la investigación que se hace en ella.
- Utilizamos la tertulia dialógica⁴ como herramienta metodológica central dada su naturaleza colectiva, que nos asegura un acercamiento comprensivo y crítico al mundo de la Educación de Personas Adultas y a la investigación que se está desarrollando en este campo educativo, seleccionando para ello textos referenciales sobre ambos campos.
- El acercamiento a la realidad práctica de la EA estableciendo itinerarios de conocimiento y de diálogo con esa realidad. En este caso a) la incursión formativa en un centro de EA de la CAV con prácticas dialógicas de trabajo, b) la participación en diferentes tertulias literarias dialógicas que se están desarrollando en la CAV.
- La utilización de la herramienta interpretativa de la reconstrucción como medio de comprensión del proceso metodológico que estamos siguiendo así como de expresión del conocimiento que sobre la EA estamos construyendo, también como un medio de producción del conocimiento que los y las participantes están organizando interiormente. Esta herramienta es utilizada

4. La tertulia se realiza del modo siguiente: vamos seleccionando de los textos que tenemos aquellos párrafos que nos han resultado especialmente significativos, los leemos en la sesión explicando las razones de su elección así como el tipo de reflexión a la que nos ha conducido. Al compartir todo ello se produce un diálogo entre los y las participantes que permite ir dando sentido a los conceptos y a las sensaciones que se van experimentando durante el proceso.

tanto por las facilitadoras como técnica de análisis del proceso formativo que se está siguiendo así como por los y las participantes en cuanto medio de producción del conocimiento que están generando. Intentamos, en fin, conjugar la vivencia dialógica con el razonamiento sobre la experiencia que vivimos y la profundización, mediante la acción y el pensamiento colectivo, en el campo de la EA y en la investigación comunicativa que en ella se está produciendo.

- Utilizando ejemplificaciones de distintos tipos de diseños de investigación que se están realizando en el campo de la EA desde la metodología comunicativa. Ello nos permite acceder no sólo a las temáticas sino al modo en que se afrontan los diseños de investigación desde esta perspectiva en la EA. Igualmente, nos aproxima a los instrumentos de recogida de datos que se emplean, al modo en que se construyen y utilizan, a las formas de abordaje del análisis e interpretación de los datos, siempre con la clave de superación de las barreras para generar transformaciones.
- Sirviéndonos de las voces de las personas mediante la utilización de videos donde se advierten sobre los problemas, preocupaciones, dificultades, barreras, caminos que utilizan las personas adultas en el mundo actual, y sobre las razones que les conducen a participar en procesos educativos para mayores.
- Acercamiento a la concreción de un problema real de investigación y a la realización de un pequeño esbozo de diseño para su estudio sistemático.

Durante el segundo año de cara a la realización de un primer ensayo de investigación, orientamos la acción general hacia la utilización de la potencialidad de cada persona y de su capacidad de argumentación y contraste para construir el diseño de investigación del proyecto, realizar el trabajo de campo y analizarlo e interpretarlo. Por ello, hemos optado por un trabajo de seminario, colectivo ante el que establecemos un cronograma diferenciado en función de las fases tradicionales de todo proceso de investigación: revisión de la literatura científica, clarificación del problema y concreción de los objetivos de la investigación así como del código ético y comportamiento a seguir en el proceso, que exige realizar una serie de pasos para la toma de contacto con la realidad, incursión en el campo para la recogida de información, análisis e interpretación de los datos, extracción de conclusiones y recomendaciones. En cada uno de esos momentos vamos realizando un trabajo reflexivo con los integrantes del trabajo del segundo año a partir del desarrollo de cada uno de sus estudios. Este tipo de proceso nos ha permitido darnos cuenta de que las dificultades son comunes y es precisamente con el contraste como vamos avanzando en su superación y en la búsqueda de respuestas a las dudas que nos van surgiendo. Nos ha permitido un afianzamiento más fuerte de la teoría y de la práctica de la investigación, puesto que la práctica siempre genera preguntas ante las que colectivamente vamos buscando respuesta bien entre nosotros bien recurriendo a las teorías científicas.

Estamos convencidas de que hemos de apostar por un tipo de formación realmente comprometida con la realidad. De nada nos sirve hacer castillos en el aire.

Si deseamos una investigación comprometida hemos de realizar también una formación en sintonía. Entendemos que el trabajo en diálogo dentro de la formación tal y como lo estamos enfocando es el camino, no sólo porque teóricamente se defiende sino por las aportaciones que año tras año nos hacen las personas que participan en los procesos y que nos muestran el impacto y las consecuencias que tiene trabajar de este modo. Como muestra la siguiente cita: *Muy interesante, por lo novedoso pero sobre todo por lo de ser todos participantes y lo de la igualdad, y que todos hemos aportado cosas y que lo que se decía de las teorías se ha llevado a la práctica, me ha parecido muy esclarecedor.*

Manifestaciones como la anterior no hacen más que ratificar que el diálogo tiene que ser el horizonte y el medio para impulsar un proceso de formación. Y ello porque sólo desde el diálogo entramos dos sujetos en conexión y en pie de igualdad. No importa que uno sepa más de una cosa que el otro, no importa que uno sea mayor y el otro joven. No, eso no es importante. Lo importante es que creamos que el otro no es un objeto que muevo a mi antojo y que tengo que nutrir sino que es un “otro yo”, como “mi yo”, con pensamiento, con emoción y con capacidad para aprender, para construir y del que aprender; tomar, en fin, conciencia del encuentro entre subjetividades del que formamos parte y dar el paso a la creación de acciones formativas presididas por la horizontalidad y el diálogo.

Para terminar, nos gustaría indicar que el avance dado en este campo de investigación, también de formación, aún siendo importante, no es suficiente puesto que es necesario seguir abriendo vías para impulsar investigaciones que conecten y tengan un mayor impacto en la realidad y en su transformación. Es importante, por tanto, continuar trabajando por derruir los muros y las jerarquías que hoy aún encontramos en la investigación, avanzando en la creación de diseños y de desarrollos de procesos de investigación que mantengan la horizontalidad en todos sus momentos.

REFERENCIAS

- Alonso, M.J., Arandia, M. y De Prado, R. (1994). Informe sobre la investigación en Educación de Personas Adultas en el Estado español. *Revista de Educación*, 303: 371-385.
- Escudero, J.M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación crítica. En *Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-37.
- Escudero, J.M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa. Los desafíos de la investigación crítica. En *Curriculum*, 2
- Escudero, J.M. (1991). La naturaleza del cambio planificado en Educación: cambio como formación y formación para y como cambio. En Escudero y Yañez (Coordin.). *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones. Biblioteca Universitaria

- Flecha, R. (2005). La investigación dialógica. En Grupo Eussare. *Educación de Personas Adultas en la sociedad dialógica. II Trijornadas de Educación Democrática de Personas Adultas*. Publicaciones del Gobierno Vasco: Gasteiz 31-41
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Madrid: Siglo XXI.
- Grupo Guggenheim (2000). Participación en la comunidad científica internacional. *En I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure Editorial.
- Grupo Eussare (2005). *Educación de personas adultas en la sociedad dialógica*. Gasteiz: Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Instituto UNESCO para la Educación (1999). *Educación de personas adultas y los desafíos del siglo XXI. CONFITEA V- Hamburgo, 1997*. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Bruselas: UNESCO
- Habermas, J. (1987-1998). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación*. Barcelona: Grao.
- Loza, M. (2005). Sociedades dialógicas y Educación crítica. En Grupo Eussare. *Educación de Personas Adultas en la sociedad dialógica. II Trijornadas de Educación Democrática de Personas Adultas*. Gasteiz: Publicaciones del Gobierno Vasco, 21-30.
- Medina Fernández, O. (1997). *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Roure / U. De Las Palmas de Gran Canarias.
- Requejo, A. (2003). *Educación Permanente y Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel.
- Requejo, A. (2005). El futuro de la investigación en Educación de Personas Adultas. En Grupo Eussare. *Educación de Personas Adultas y sociedades dialógicas. II Trijornadas de Educación Democrática de Personas Adultas*. Gasteiz: Publicaciones del Gobierno Vasco, 42-58.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.

Diseño de un servicio de orientación psicológica en el contexto de la Universidad de León

Design of a psychological guidance service at the University of León

Esperanza Bausela Herreras
Universidad de León

RESUMEN

En este artículo se esbozan las líneas generales de lo que podría ser un Servicio de Orientación Psicológica, dirigido a la comunidad universitaria de León, con objeto de poder una respuesta adecuada a las necesidades de orientación psicológica detectadas previamente, y teniendo como referente los diversos servicios de orientación psicológica existentes a nivel nacional e internacional en otras universidades

Palabras clave: *Orientación psicológica, servicio de orientación, orientación universitaria*

ABSTRACT

In this paper we show the principal lines of what could be a guidance service, which is lead a university community. This service have a purpose of providing an answer which is adapted a psychology needs, which has been detected previously. In order to develop this project, we have made as model the services which has been already in others both national and international university.

Key words: *Psychology guidance, guidance service, university guidance.*

1. ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Iniciamos esta revisión partiendo de la conceptualización de orientación propuesta por Bisquerra (1998) como un “proceso de ayuda dirigido a todas las personas, con objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad de un individuo en todos los aspectos”. En este marco conceptual, podemos entender la *orientación en la Universidad* como un proceso de ayuda continuado y dirigido a todo el alumnado con objeto de contribuir a su desarrollo personal, ya que como señala Bisquerra (1998), “en el mundo del mañana, además de técnicos, especialistas y profesionales harán falta, ante todo, personas”.

Si bien la incorporación y el reconocimiento de la Orientación en los niveles educativos no universitarios es un hecho, en el universitario, la Orientación tiene un trato más precario y desigual, según países y universidades (Malick, 1997; Wats y Van Esbroeck, 1997). Pero, recientemente, existe un movimiento a favor de la incorporación de la Orientación en la Universidad.

A partir de aquí podemos preguntarnos por qué no existe un Servicio de Orientación en la Universidad, quizá porque se considere que los alumnos están ya maduros, no se sabe, lo que sí es una realidad es que existen razones que justifican la necesidad de implantar un departamento de Orientación en la Universidad.

Paulatinamente en su seno se va introduciendo la cultura de la orientación, se van creando Servicios que asumen esta tarea y, desde los departamentos, surgen iniciativas de profesores sensibilizados y comprometidos con este tema, que abogan por el desarrollo de la función orientadora y tutorial en el ámbito universitario (Boronat, 2000).

En estos últimos años ha habido un considerable crecimiento de servicios de orientación psicológica en educación superior. No sólo se centran en problemas de ansiedad, sino también en otros problemas que dificultan el estudio como son los problemas de relación, depresión, desordenes de comida, pérdida y problemas de identificación sexual. Mucho trabajo está relacionado con el *asesoramiento individual*, donde se establece una relación de carácter terapéutico. También se desarrolla *counseling* con un carácter grupal, con una orientación preventiva. Desarrollándose *programas* del tipo; habilidades de estudio, habilidades de estrés, organización de tiempo y programas de habilidades de asertividad.

En general, se puede hablar de dos claros y diferenciados tipos de Servicios o Centros de Orientación que no siempre están presentes en la misma Universidad y que, si lo están, generalmente conforman unidades separadas. El primer tipo, el más generalizado, tiene funciones de información y orientación sobre aspectos de carácter vocacional o profesional, en clara conexión con el mundo del trabajo, como es el caso de los Career Services británicos. El segundo tipo, de una orientación psicológica clínica y terapéutica, que presta funciones de ayuda individualizada en la resolución de problemas personales. Son los Counseling Center con claros paralelismos con los de las universidades norteamericanas. Finalmente pueden encontrarse oficinas o secciones administrativas, más o menos orientadas, que cumplen las funciones de información sobre estudios, o atienden la problemática académica que pueda surgir.

1.1. Servicios de Orientación Universitaria

Actualmente se están implantando de forma general a nivel europeo diversos servicios de orientación, tutoría y asesoramiento psicopedagógico. Este desarrollo de la orientación en la Universidad es superior en los países del norte que en los del sur de Europa. Así, por ejemplo, las universidades británicas, han manifestado tradicionalmente una tendencia por el desarrollo personal del alumnado (Bisquerra, 1998). La expansión de la orientación ha chocado, en ciertas ocasiones con la concepción, de que la función de la Universidad se limita a la docencia y a la investigación.

La puesta en marcha del Servicio de Orientación Universitario, siguiendo por ejemplo el precedente de la implantación de las *tutorías personalizadas* desarrollado por Rincón (2001), nos sirve de referente para ser consciente de como la implantación de cualquier innovación educativa supone dinamizar *actuaciones parciales* con el fin de que la población universitaria se beneficie cuanto antes de dicha modalidad. Por otra parte, obtener resultados, aunque sean provisionales, suele ser un estímulo para los implicados. Sin embargo, conviene avanzar progresivamente hacia *planteamientos globales*, que partan de un *análisis de las necesidades*, para formular unos objetivos, unas actividades y desarrollar unos *servicios* encaminadas a su consecución y a su satisfacción.

Es importante que las primeras experiencias respondan a necesidades claras y pretendan objetivos muy concretos estando al alcance de los implicados. Por esta vía de carácter inductivo, desde la experiencia y con pequeños hitos se irá construyendo un plan de carácter global. Al mismo tiempo, se evitará el peligro de la discusión infructuosa o la planificación poco realista (Rincón, 2000).

Trazar un plan de acción según Sanz (2001) nos puede ayudar a evitar muchos escollos y supone un ahorro de tiempo a largo plazo. Un plan nos permite trazar la dirección para alcanzar un determinado norte.

El plan del Servicio de Orientación Psicológico Universitario, pudiendo ser entendido entiendo éste como un conjunto de actividades dirigidas a toda la comunidad universitaria, durante un tiempo determinado, debiendo constar siguiendo el plan que propone Rincón (2000) de los siguientes aspectos; Elementos contextuales, evaluación de necesidades, objetivos a conseguir, planificación y evaluación.

A partir del conocimiento de las necesidades de orientación psicológicas manifestadas por la comunidad universitaria de León (Bausela, 2002), y teniendo como referente los diferentes servicios de orientación y asesoramiento psicológicos existentes en el contexto nacional e internacional, nos proponemos, planificar un servicio de orientación psicológico en la Universidad de León dirigido a toda la Comunidad Universitaria.

2. OBJETIVO E HIPÓTESIS

En este marco planteamos desarrollar una evaluación continua y sistemática que contribuya al proceso de planificación de un servicio que permita satisfacer y dar respuesta a las necesidades de orientación psicopedagógica manifestadas por la diversidad de la comunidad universitaria de León.

3. METODOLOGÍA

En coherencia con el objetivo formulado anteriormente, nos hemos inclinado por un estudio de carácter eminentemente *cualitativa*. Ianni y Terry (1986) afirman que los enfoques cualitativos resultan cruciales para la evaluación.

Stufflebeam y Shinkfield (1987, p. 175) definía evaluación como “... el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil para juzgar alternativas de decisión”. Para Stufflebeam “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 175). Esta definición de evaluación recoge la finalidad de la misma, según este autor, orientar a la toma de decisiones de cambio y mejora, y menciona los distintos elementos para realizarla: la evaluación del programa en sí, la evaluación de su historia y circunstancias, de su desarrollo o proceso y de sus resultados, y con criterios de valor, entendido éste como la respuesta a las necesidades, y de su mérito o calidad. Dividía la evaluación en cuatro actividades diferentes, cada una con sus propios propósitos de toma de decisiones (Martínez, 1996).

3.1. Diseño

Hemos optado por desarrollar un *diseño evaluativo* conocido con las siglas CIPP, ya que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar. El modelo de evaluación que proponen Stufflebeam y Shinkfield (1987) es comúnmente denominado por las siglas CIPP, es decir, contexto, entrada (*Input*), proceso y producto y en él se subraya la responsabilidad del orientador en el proceso de evaluación. Aunque el modelo CIPP representa un enfoque de evaluación global e integrador, vamos a relacionar (tabla 1) los estadios de la *planificación* de un programa con los *tipos de evaluación* que se proponen para cada uno de ellos y que conducen a los cuatro tipos de decisión enumerados anteriormente (Sanz, 1996).

Tabla 1. Relaciones entre la evaluación en la planificación de un programa y la toma de decisiones. Adaptado por Sanz (1996) de Rodgers (1979, p. 211).

ESTADIOS EN LA PLANIFICACIÓN DE UN PROGRAMA	TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE DECISIÓN
1. <i>Análisis de necesidades</i>	Evaluación del Contexto	Decisiones de planificación
2. <i>Desarrollo de metas y objetivos</i>		Decisiones de planificación
3. <i>Diseño del programa.</i>	Evaluación de Entrada	Decisiones estructurales y de procedimiento
4. <i>Diseñar un plan de implementación</i>		Decisiones estructurales y de procedimiento
5. <i>Plan piloto del programa.</i>	Evaluación del Proceso	Decisiones de implementación
6. <i>Evaluar los resultados del plan piloto.</i>	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje
7. <i>Adoptar, corregir, abandonar el programa.</i>		Decisiones de reciclaje
8. <i>Institucionalizar el programa.</i>	Evaluación del Proceso	Decisiones de implementación
9. <i>Evaluar el programa institucionalizado</i>	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje

Seguidamente vamos a relacionar los estadios de la planificación de un programa con los tipos de evaluación que se proponen para cada uno de ellos y que conducen a los cuatro tipos de decisión enumerados anteriormente (Sanz, 1996) (ver tabla 2).

Tabla 2. Relaciones entre la evaluación en la planificación de un programa y la toma de decisiones. Adaptado por Sanz (1996) de Rodgers (1979, p. 211).

ESTADIOS EN LA PLANIFICACIÓN DE UN PROGRAMA	TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE DECISIÓN
<i>1. Análisis de necesidades</i>	Evaluación del Contexto	Decisión de planificación
<i>2. Desarrollo de metas y objetivos</i>	Evaluación del Contexto	Decisión de planificación
<i>3. Diseño del programa.</i>	Evaluación de Entrada	Decisiones estructurales y de procedimiento
<i>4. Diseñar un plan de implementación</i>	Evaluación de Entrada	Decisiones estructurales y de procedimiento
<i>5. Plan piloto del programa.</i>	Evaluación del Proceso	Decisiones de implementación
<i>6. Evaluar los resultados del plan piloto.</i>	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje
<i>7. Adoptar, corregir, abandonar el programa.</i>	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje
<i>8. Institucionalizar el programa.</i>	Evaluación del Proceso	Decisiones de implementación
<i>9. Evaluar el programa institucionalizado</i>	Evaluación del Producto	Decisiones de reciclaje

A través de este enfoque estructurado, comprensivo, se obtiene información de una forma continua, recogida dentro de periodos de tiempos concretos y referentes a todos los rasgos importantes del programa de orientación.

3. 2. Instrumentos de recogida de datos

Para poder contar con una información exhaustiva y variada hemos recurrido a un proceso interactivo en la utilización de las técnicas de recogida de datos. La compleja relación que existe entre la observación, la entrevista, el análisis de documentos y la aplicación de instrumentos estructurados puede esquematizarse según la analogía de misil (Werner y Schoepfle, 1987).

4. RESULTADOS

En el año académico 2002 se desarrollo una revisión o evaluación diagnóstica inicial del tipo de servicios, acciones y orientación psicológica que se ha venido desarrollando hasta ahora. Esta revisión global nos ha permitido conocer los puntos débiles de las acciones desarrolladas, conocer el potencial de la propia Universidad y priorizar sobre aquellos aspectos susceptibles de mejora. Se han analizado las necesidades de orientación psicológica manifestadas por un grupo de alumnos y alumnas de la Universidad de León, analizando las posible discrepancias existentes

entre las necesidades manifestadas por el alumnado y el tipo de servicios que oferta la Universidad (Bausela, 2002). Es partiendo de esta evaluación lo que nos permitirá desarrollar programas de intervención que traten de dar una respuesta lo más ajustada posible a las necesidades del alumnado. Finalizando con una evaluación de todo el proceso seguido (tabla 3).

Tabla 3. Fases del diseño de un Servicio de Orientación Psicológica en la Universidad de León (elaboración propia).

FASES		
EVALUACIÓN DEL CONTEXTO		
CONTEXTO INSTITUCIONAL		
SUBFASE I	Sociocultural, Ecológico, Tecnológico, Económico, Histórico, Político y Legal	
SUBFASE II	Institución	Programa / Servicio
	Vicerrectorado de Estudiantes y Asuntos Sociales	Curso "Técnicas de Estudio"
		Intervenciones puntuales
		Jornadas de acogida
	COIE	Orientación académico - profesional
CONTEXTO PERSONAL		
	Objetivos	Fuentes
SUBFASE III	Población Universitaria de León	Alumnado de ULE
SUBFASE IV		Análisis de necesidades
SUBFASE IV	Características psicológicas	Grupo de alumnos de la ULE.
EVALUACIÓN DE LA ENTRADA		
Planificación de un programa de intervención psicopedagógica, por ejemplo Ansiedad ante los exámenes		
EVALUACIÓN DEL PROCESO		
Desarrollo del programa planificado		
EVALUACIÓN DEL PRODUCTO		

Denominación

En relación a la denominación hemos optado por el nombre de Servicio de Orientación Psicológica de la Universidad de León (S.O.P.U.L.E.). Existe una confusión terminológica respecto a la utilización de diversos términos relacionados con la orientación; centros, servicios, gabinetes, equipos, departamentos. La opción de servicio responde a los objetivos para el cual ha sido diseñado dar respuesta preventiva y de orientación a las necesidades de orientación psicológica de la comunidad universitaria de la Universidad de León.

Objetivos

S.O.P.U.L.E. tendrá como objetivo el desempeño de *funciones* orientadas hacia un desarrollo óptimo de la persona ante las diversas situaciones a las que esta expuesto. Nuestra actuación se centraría en:

- *Prevenir* en el sentido más amplio de la palabra. Es decir, evitar la aparición del problema o reducir la frecuencia de nuevos casos problemáticos. Dirigida, por tanto, a toda la comunidad.
- *Orientar* para dar lugar a derivaciones, a otras formas de tratamiento o servicios profesionales.
- *Fomentar habilidades de autororientación y autoayuda psicológica* en toda la comunidad universitaria.
- *Fomentar sentimientos de competencia y autoeficacia* (Manga, Garrido, y Perez – Solis, 1997).

Estos objetivos pueden ser desglosados en una serie de objetivos más específicos y operativos:

- Abrir cauces para la investigación en la orientación psicológica.
- Elaborar programas de formación y asesoramiento dirigidos a toda la Comunidad Universitaria.
- Realizar una labor de formación y asesoramiento a los alumnos del Practicum de Psicopedagogía.
- Fomentar y promover los hábitos de salud en la población general.
- Promover una mayor accesibilidad a los instrumentos preventivos.
- Dar a conocer diversos recursos humanos y materiales para la prevención y promoción de la salud mental.

Para la consecución de estos objetivos, nos planteamos como tareas:

- Fomentar el desarrollo de redes de apoyo social y redes de comunicación, como respuesta a las necesidades de orientación psicológica manifestadas por la comunidad universitaria de León.

Destinatarios

Considerando que S.O.P.U.L.E es un servicio cuya finalidad es desarrollar una *competencia psicológica y una personalidad saludable*, irá dirigido a:

- (i) Individuos o grupos de población que *no necesariamente tengan riesgo de presentar problemas de salud mental*.
- (ii) Individuos o grupos con *riesgos de problemas de salud mental*, ejemplo, programa basado en la comunidad para afrontar un duelo sano y afrontar eficazmente la pérdida de un ser querido.
- (iii) Individuos o grupos *con alto riesgo de presentar enfermedad* que en ese momento presentan signos mínimos, pero detectables, de que la enfermedad se está ya produciendo o que presentan un marcador biológico del trastorno. Sin embargo, estos individuos no se ajustan a los criterios del DMS IV TR (1995) y CIE 10 (OMS, 1974, 8º th revisión).

Son estas las razones en las que nos apoyamos para desarrollar una orientación dirigida a toda la *Comunidad Universitaria* (alumnado, profesorado y PAS), ya que las necesidades de *orientación psicológica* dependerán de los diferentes estadios del desarrollo humano, tabla 4, pueden ir unida la presencia o no de trastorno mental, aunque los índices epidemiológicos serán muy bajos, no se pueden obviar ni ignorar.

Tabla 4. Necesidades de orientación psicológica que pueden surgir en la Comunidad Universitaria dependiendo de las etapas de desarrollo vital (elaboración propia).

ETAPAS DEL DESARROLLO	DESTINATARIOS DE LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA	NECESIDADES DE ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA QUE PUEDEN PRESENTAR
<p>ADOLESCENCIA Y PUBERTAD</p>	<p>Alumnado aspirantes a ingresar en la Universidad</p> <p>Alumnado de nuevo ingreso</p> <p>Alumnado que interrumpen sus estudios universitarios</p>	<p>Falta de concentración.</p> <p>Situaciones de bloqueo ante los exámenes.</p> <p>Inhibición del rendimiento.</p> <p>Tensión nerviosa excesiva.</p> <p>Miedos irracionales y desproporcionados.</p> <p>Descontentos con la propia imagen corporal.</p> <p>Cambios psicológicos y de humor.</p> <p>Sentimientos de inseguridad personal.</p> <p>Elección de carrera y de asignaturas.</p> <p>Problemas familiares.</p> <p>Abuso de drogas.</p> <p>Dificultades y falta de recursos para establecer amistades o comunicaciones interpersonales.</p> <p>Sentimientos de excesivo malestar.</p> <p>Inadaptación social</p> <p>Distancia entre el entorno familiar y el entorno universitario</p>
<p>EDAD ADULTA</p>	<p>Alumnado universitarios</p> <p>Alumnado que finalizan su carrera universitaria</p> <p>Alumnado que interrumpen sus estudios universitarios</p> <p>Profesorado</p> <p>PAS</p>	<p>Rechazo a la educación como una cadena interminable de exigencias, sin sentido</p> <p>Búsqueda del primer empleo</p> <p>Elección profesional</p> <p>Relaciones interpersonales</p> <p>Maternidad</p> <p>Manejo del estrés</p> <p>Síndrome del Bournot</p> <p>Relación con alumnado</p>
<p>MITAD DE LA VIDA</p>	<p>Profesorado</p> <p>PAS</p>	<p>Jubilación</p>

Aunque S.O.P.U.L.E. esta dirigido a toda la *comunidad universitaria* como se ha señalado anteriormente estimamos que el destinatario primordial, es el *alumnado*, por las siguientes razones:

- Porque responden sin saber como al sufrimiento sintomático, a situaciones sociales y familiares y consecuentemente, se producen disfunciones escolares y relacionales con los adultos y sus iguales.
- Porque necesitan buscar respuestas menos traumáticas ante las crisis personales, académicas y familiares.
- Porque necesitan conocer respuestas adaptativas ante las fuertes exigencias académicas.
- Porque es necesario tratar las nuevas respuestas subjetivas de esta sociedad contemporánea que aplasta el deseo individual y lo propone colectivo y uniforme.

También va dirigido a *profesionales* tratando de responder al propósito de establecer *vías de comunicación* entre la Universidad y el ámbito de nuestra actuación.

Equipo interdisciplinar

Antes de definir los miembros o responsables directos de llevarlo a cabo, es necesario tener una conceptualización precisa de que entendemos por *equipo o grupo*, sus características, así como las fases que se siguen en su formación.

Las responsables de llevar a cabo el servicio de orientación psicológica serán:

Personal contratado; estaría configurado por un *equipo multiprofesional e interdisciplinar*, la buena coordinación *intra e inter* equipos repercutirá con seguridad en un mayor nivel de calidad de la asistencia. Constituido por:

- Un psicopedagogo
- Un trabajador social.

Otros posibles integrantes serían:

- *Colaboradores honoríficos*
- *Personal colaborador docente*
- No se descarta la posibilidad de la participación de alumnos de *5º curso de psicopedagogía*, siempre bajo la supervisión y la dirección de los miembros del equipo.

A continuación presentamos algunas de las cualidades del orientador competente, según Hough (1996) y que nosotros creemos que deberían poseer las personas que van a participar y que serán miembros de S.O.P.U.L.E.:

- Un mínimo de autoestima.
- Interesarse por los demás.
- Competencia en técnicas de orientación.
- Comprensión de la teoría y del proceso de la orientación.
- Comprenderse a sí mismo.

- Respetar la diversidad cultural, así como la propia cultura.
- Aceptar a las personas procedentes de otros grupos raciales y religiosos.
- Respetar a las personas con inclinaciones sexuales diferentes.
- Capacidad de cuidar de sí mismo.
- Creatividad y apertura de mente.
- Sentido del humor.
- Amar la vida.
- Capacidad de entablar y mantener relaciones.
- Capacidad para experimentar y comunicar empatía.
- Capacidad de enfrentarse a los propios problemas y de pedir ayuda si fuera necesario.
- Capacidad de aprender de los propios errores y de cambiar si fuera necesario.
- Considerar en un término medio la propia importancia en relación con los demás.
- Tener interés artísticos y culturales variados.
- Definir los límites afectivos con los clientes.
- No juzgar a los demás.
- Tener muy claras las metas y aspiraciones personales.
- Saber que se poseen unos valores personales que los demás no han de tener forzosamente.
- Capacidad para ser honrado y auténtico consigo mismo y con los demás.

Así, por ejemplo, para Rincón (2000) el orientador, que participa en la implantación de las tutorías individualizadas, ha de conocer entre otros aspectos las características psicológicas del intervalo de edad en que se encuentra el orientado junto con un cierto dominio de la entrevista semi – estructurada.

La *congruencia*, la *empatía* y la *aceptación incondicional* son cualidades esenciales que el orientador debe desarrollar para facilitar la relación orientadora, según Reppetto (1977). Serán necesario, además desarrollar cualidades que apuntan hacia la toma de decisiones, la solución de problemas y la elección de la alternativa de la acción futura más conveniente para el orientado. Además, es necesario, ser concretos y concisos, es decir, emplear un vocabulario específico por parte del orientador, lo que facilita que el orientado sea concreto en sus expresiones. Mediante la *confrontación* el orientador subraya las discrepancias que haya descubierto en el orientado. A través de la *inmediatez de la relación*, se logra que la orientación no se establezca en las coordenadas del pasado o del futuro lejano, sino en el “aquí y ahora” de la interacción presente. El tipo de *percepción que el orientado tenga de la interacción* con el orientador, será uno de los mejores indicadores del cambio constructivo de su personalidad a través del proceso de la orientación.

Para llevar a cabo esta tarea requiere de unas competencias mínimas y unas actitudes. El voluntarismo, no es suficiente para conseguir una labor profesional de calidad, y por tanto es necesario y oportuno, emprender *programas de formación* que incluyan espacios de sensibilización, seminarios de seguimiento, aportación de experiencias y herramientas válidas para la acción. A un nivel superior, es necesario potenciar *encuentros* entre lo diversos servicios de orientación psicológica que están

dispersos en diversas zonas de la geografía nacional e internacional revirtiendo en el perfeccionamiento profesional.

Mauri (1996) concluye, con relación a la *formación permanente de los asesores* destacando los siguientes aspectos:

- La formación permanente es una actividad profesionalizadora y debe contemplarse como parte integrante del ejercicio profesional.
- Las diferentes ofertas de formación deben desarrollarse siguiendo los modelos formación coherentes con las tareas que el colectivo de asesores desempeña.
- La necesidad de formación responde, en tiempos de cambios, a las nuevas exigencias profesionales, que se generan en el contexto donde la profesión se ejerce, pero éstas se concretan diferenciadamente en cada equipo y en cada asesor en particular.
- La formación permanente tiene como referencia el equipo en todos sus aspectos, canalizados a través de los diferentes proyectos que en él se desarrollan.
- La formación responde a la necesidad que los asesores tienden a transformar significativamente la propia práctica y los marcos teóricos y metodológicos con los que los profesionales definen los problemas nuevos e intentan elaborar una solución.
- La formación debe contribuir a cambiar la práctica.

Es necesario fomentar la formación profesional permanente en todos los ámbitos profesionales, como se desarrolla con profesores de educación secundaria (ver estudios de García, 1996 y Ballenilla, 1992).

Para concluir, podríamos resumir que la finalidad básica de nuestra actuación consiste en ayudar a promover cambios, ya sea cuando intervenimos en relación a problemas que se plantean en nuestro contexto de actuación, como también cuando colaboramos para mejorar las condiciones, recursos... realizando una *tarea preventiva* que haga que disminuyan los problemas con los que nos encontramos, como señalan Bassedas y otros (1991).

Áreas de Orientación Psicológica

Serán diversas las áreas susceptibles de recibir orientación y consejo psicológico, enumeramos algunas de ellas tomando como referente las propuestas por Genovard (1986) siendo éstas adaptadas a cada momento evolutivo (ver tabla 5).

Tabla 5. Áreas susceptibles de recibir orientación y consejo psicológico (adaptado de Genovard, 1986)

ORIENTACIÓN CONSEJO PSICOLÓGICO	RELACIONADOS CON
TRASTORNOS FÍSICOS	Conductas de autocuidado Alimentación Dormir Dolor Alergias Accidentes
DOMINIO AFECTIVO FAMILIAR	Problemas de ansiedad
DOMINIO AFECTIVO SOCIAL	Experiencia de la muerte
ADDICIONES	Drogas Tabaco Alcohol Fármacos
PERSONALIDAD Y AFECTIVIDAD	Ansiedad Inseguridad Culpabilidad Depresión Suicidio
SOCIALIZACIÓN Y COMPORTAMIENTO SEXUAL	Problemas en el contexto del desarrollo sexual Problemas en el contexto de la desviación sexual
FUNCIONES SENSORIOPERCEPTIVAS	Memoria Atención

Contactos con otras instituciones

Se podrá iniciar contactos con profesionales especialistas en psicología de entidades públicas, privadas, asociaciones y fundaciones de diversa naturaleza, por ejemplo, los que se recogen a continuación:

- Centros privados de consulta, asesoramiento y tratamiento.
- Equipos de atención primaria.
- Equipos de salud mental.
- Unidades de salud mental del hospital general.
- Unidades de Psicología del hospital general.
- Unidades de Neuropsicología del hospital general.
- Unidades de rehabilitación hospitalarias o comunitarias.
- Hospitales de día.
- Hospitales psiquiátricos.

- Unidades u hospitales geriátricos.
- Hospitales Materno-infantiles.
- Unidades o centros de atención psicológica infantil.
- Unidades de dolor crónico y de cuidados paliativos.
- Centros de voluntariado o Centros de Organizaciones No Gubernamentales de atención a personas con discapacidades.
- Unidades de Salud Laboral.
- Otros dispositivos (Centros educativos, Equipos de psicología clínica en el ejército, etc.).

Cuestiones deontológicas

- S.O.P.U.L.E, es un centro de *orientación, de asesoramiento consejo o consulta psicológica*, no haciéndose responsable de las decisiones tomadas por los solicitantes tras la prestación del servicio.

- Respecto a las *cuestiones éticas* concernientes destacamos:

• Bonals y de Diego (1996) señalan con relación a la *ética y a la estética profesional* los siguientes aspectos:

- Buscar la claridad en las relaciones de asesoramiento.
- Evitar generar expectativas que sobrepasen las posibilidades técnicas y de formación del asesor.
- Evitar actuaciones que puedan dañar la imagen profesional del colectivo de asesores.
- Tener en cuenta los posibles “efectos secundarios” de las intervenciones. Necesidad de una actitud de prudencia profesional.
- Respetar las diferentes formas de intervenir de otros profesionales, que trabajan con los mismos alumnos...siempre que sean conformes a la ética profesional.
- Ser muy prudentes a la hora de obtener, usar y guardar informaciones referidas a familias, alumnos, profesores... Necesidad de confidencialidad y privacidad en la relación.
- Respetar la complementariedad de los conocimientos específicos de otros profesionales. Necesidad de relaciones de colaboración no jerárquicas.
- *Confidencialidad* en relación con los demandantes.
- *Respecto a la relación que se mantiene* con el orientado
- Consentimiento expreso y manifiesto de participación en estudios susceptibles de ser desarrollados.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Si la orientación se viene y aceptando como un derecho de todos, en los niveles preuniversitarios, debe serlo igualmente en el nivel superior, para prevenir y

actuar ante las posibles dificultades del estudiante universitario, para contribuir al desarrollo de su personalidad en todas sus potencialidades.

Los *servicios de orientación* son una respuesta a estas necesidades. Sin embargo, existen líneas de actuación sobre las que poder alcanzar por el acercamiento a una orientación de calidad en la universitaria. Una de estas líneas puede ser la creación de *sistemas tutoriales*. Otra iniciativa importante puede consistir en ampliar los objetivos y funciones de los *servicios de orientación*, a través de los cuales diseñar y desarrollar *programas de intervención psicopedagógica* con un carácter eminentemente proactivo. Deberán cobrar un papel igualmente prioritario las funciones de orientación en todas sus dimensiones (académica, profesional y personal). Una línea de mejora puede radicar también en las formas de atención a los alumnos. En este sentido, parece clara la necesidad de una atención más personalizada, evitando en lo posible la atención de ventanilla (Boronat, 2000).

Hasta estos momentos la Universidad había centrado de forma única la atención en la dimensión intelectual del estudiante en el contexto universitario, olvidado sistemáticamente aspectos tan importantes del comportamiento humano como los personales, sociales, éticos y culturales. La sociedad no demanda de la universidad, únicamente la formación de técnicos y especialistas, sino también demanda la formación de personas (Bisquerra, 1998).

Además de los *Servicios de Orientación*, como el que hemos pretendido desarrollar en este artículo, en la Universidad confluyen otras modalidades de actuación más cercanas al alumno, implicatorias, que surgen de profesores sensibilizados y comprometidos con la necesidad de contemplar la orientación en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Una propuesta de tal alcance, conlleva un periodo previo de reflexión y que se consolide en el tiempo. Se apoya en un enfoque integral de la Orientación, avalado por una formación científica y práctica sobre este campo: se justifica a partir del análisis de necesidades; se implementa si resulta viable su aplicación; y se sustenta, en función de los logros alcanzados (Boronat, 2000).

Sin embargo, existen líneas de actuación sobre las que poder alcanzar por el acercamiento a una orientación de calidad en la universitaria. Una de estas líneas puede ser la creación de sistemas tutoriales (Rincón, 2000). Son diversas las posibilidades de orientación que Boronat (2000) proponen en el ámbito universitario: (i) La orientación, como Servicio comunitario que la Universidad ofrece a los estudiantes, (ii) la orientación, enmarcada en un programa de carácter procesual, como respuesta a las necesidades de los alumnos, (iii) la orientación y asesoramiento del estudiante, como una acción infusiva, integrada en el currículo de la disciplina troncal “orientación profesional” y (iv) la orientación, de carácter más personalizados, a través de la tutoría.

Consideramos que nuestra apuesta es ambiciosa pero posible. Se trata de incorporar la Orientación personal en el ámbito universitario no sólo como un acercamiento de la orientación a este nivel educativo, sino como un reto para lograr un cambio educativo y social. En el tránsito entre un pasado deficitario y un futuro imprevisible en cuanto a la Orientación y tutoría en la Universidad, la toma de

conciencia y la puesta en práctica de acciones como las descritas, pueden constituir el paso previo para que las autoridades académicas doten a la Universidad de los Servicios, de los recursos técnicos y materiales necesarios para responder a esta necesidad sentida por el alumnado (Boronat y Mundina, 2000).

Finalmente desatacamos la idea defendida por el profesor Bisquerra (1998) según el cual la universidad esté predeterminada a ser un importante engranaje del motor social, pero difícilmente podrá realizar su misión acertadamente si sigue contando con un alto número de alumnos y alumnas “desorientados”. Como conclusión, podemos subrayamos la necesidad de la creación de un servicio que sea capaz de aglutinar las demandas y preocupaciones de los participantes universitarios y, a su vez, que posibilite los mecanismos necesarios para dar las respuestas adecuadas, tanto para las propias carreras, la universidad en general, las residencias universitarias, los servicios de asesoramiento...(Bayot, Rincón, Racionero y González, 2000).

6. REFERENCIAS

- American Psychological Association (1999). *Publication Manual of the American Psychological Association*. United States of America: British Library Cataloguing in Publication Data.
- Ballenilla, F. (1992). El cambio de modelo didáctico, un proceso complejo. *Investigación en la escuela*, 18, 43 – 68.
- Ballesteros, B. (1996). *Análisis de las competencias del orientador y sus implicaciones formativas: un estudio en siete países de la Unión Europea*. Tesis Doctoral Inédita.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, M., Planas, M., Rossell, M. Seguer, M. y Vilella, M. (1991). *Intervención psicopedagógica y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Bausela, E. (2002). Diseño y aplicación de un cuestionario de detección de necesidades de orientación psicológica en un grupo de alumnos / as de la universidad de León en fase piloto. *Revista de psicodidáctica*, 14, 115 – 130.
- Bayot, A., Del Rincón, B., Racionero, C. F. y González, S. (2000). Resultados preliminares de un servicio de orientación universitaria en Castilla-La Mancha. En G. Salmerón y V. L. López (coords.), *Orientación educativa en las universidades*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- Bonals, J. y De Diego, J. (1996). Ética y estética de una profesión en desarrollo. En C. Monereo y I. Solé. (501 – 514): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- Boronat, J. (2000). Enfoque comunitario y dimensión personalizada de la orientación universitaria. En V. Salmerón y V.L. López, *Orientación Educativa en las*

- Universidades* (pp. 247 – 256). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Boronat, J. (2000). Programa de Asesoramiento Vocacional del Universitario desde la disciplina de Orientación profesional. En Actas del III Congreso Internacional de Psicología y Educación. Santiago de Compostela (pp.333).
- Burnet, J.M., Van Der Mersch, F. y Fonck, P. (1991). *Directory of University Student Guidance Services in the EC*, De Boeck Universit /FEDORA.
- Burns, D.D. (2000). *Autoestima en diez días. Diez pasos para vencer la depresión, desarrollar la autoestima y descubrir el secreto de la alegría*. Barcelona: Paidós.
- Del Carmen, L. (1996). El trabajo en equipo: aspectos básicos par la innovación en los centros. En C. Monereo y I. Sol . *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva* (pp. 153 – 167). Madrid: Alianza.
- Delaire, G. y Ordronneau, H. (1991). *Los equipos docentes: formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- García, S. (1996). La difícil convivencia de intereses en actividades de formación permanente. En G. Rodríguez, J. Gil y E. García, *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 319 – 347). Archidona: Aljibe.
- Genovard, C. (1986). *Consejo y Orientación Psicológica*. (Vol I). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Haber, J. y Billings, CV (1995). Primary Mental Health Care: A model for Psychiatric – Mental Health Nursing. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 1 (5), 154 – 163.
- Hough, M. (1996). *Técnicas de Orientación Psicológica*. Madrid: Narcea.
- Kaufman, R. (1982). *Identifying and Solving Problems: A System Approach*. San Diego, California: University Associates.
- Malik, B. (1997). *Las tareas de orientador: Su formación inicial y en ejercicio. Un estudio en España y países anglosajones de la U.E*. Tesis Doctoral Inédita. UNED, Madrid. Inédita.
- Manga, D., Garrido, I. y Pérez, M. (1997). *Atención y motivación en el aula. Importancia educativa y evaluación mediante Escalas de Comportamiento Infantil*. Madrid: Europsyque.
- Martínez, C. (1996). *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Mauri, T. (1996). La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación. En C. Monereo y I. Sol , *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva* (pp. 479 – 499). Madrid: Alianza Psicología.
- Repetto, E. (1977). *La personalización en la relación orientadora*. Valladolid: Mi n n.

- Rincón Del, B. (2000). *Tutorías personalizada en la Universidad*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Rincón Del, B. (2001). *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez, S., Pajuelo, C., Vicente, F. y Sosa, D..M. (2000). Propuesta de implementación de un departamento de orientación en la Universidad de Extremadura. En V. Salmerón y V.L. López, *Orientación Educativa en las Universidades* (pp. 321 - 325). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sanz, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Tizón, J.L., San José, J. y Nadal, D. (1997). *Protocolos y programas elementales para la atención primaria a la salud mental*. Vol II. Atención a la infancia, técnicas grupales y programas preventivos. Barcelona: Herder.
- Vried, J. (1980). *Técnicas efectivas de asesoramiento psicológico. Autoayuda y superación*. Barcelona: Grijalbo.
- Watts, A. G. (1990). *Guidance and educational change: a cross-sectorial review of policy and practice.*, Cambridge.
- Watts, A.G. y Van Esbroeck, R. (1997). *New skills for new futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union*. Vupress: Bélgica.
- Werner, O. y Schoepfle, G.M. (1987). *Systematic fieldwork. Ethnographic analysis and data management*, I, II. Beverly Hills: Sage.
- Williams, A. (2002). *Cómo superarse a sí mismo*. Barcelona: Grijalbo.
- World Health Organization (OMS) (1974). *Glossary of mental disorders and guide to their classification for use in conjunction with the international classifications of diseases*.

Curriculum eta testuliburua: eduki-azterketarako ikerketa lerroak

Curriculum and textbook: a research line for content analysis

Karmele Perez Urraza eta Begoña Bilbao Bilbao
Euskal Herriko Unibertsitatea

LABURPENA

Eskolan darabilgun testuliburua da curriculumaren benetako zehaztapena. Bertako edukietan gertaera sozialak, kulturalak eta ekonomikoak islatzen dira. Hori horrela, guk Euskal Herria –besteak beste-, nola agertzen den aztertzea hartu dugu helburutzat. Eduki-azterketa deritzogu, mezuaren ezaugarri batzuk sistematikoki eta objektiboki, identifikazio prozesu baten ondorioz, ondorioztatzeko teknikari. Testuliburuaren ideologiaren azterketari ekin nahi badiogu, nahitaezkoa zaigu, edukia izan baita –urte askotan eta, neurri handi batean, gaur egun ere bai-, liburuaren mamia. Izan ere edukia ez da neutrala eta, liburu-egilearen diskurtsoan zehar gertatzen den ezkutuko balioen agerpena egiaztatzeko eduki-azterketaren moduko metodologia konplexuak oso baliotsuak izan daitezke, teknika edo metodo estatistiko gisa. Horregatik, gure ikerketa-lerroan, testuliburuaren testuaren -ikonoaren zein idatzikoaren- edukiari heltzeko eduki-azterketaz baliatu gara.

Hitz gakoak: *testuliburua, curriculum, eduki-azterketa, ikerketa*

ABSTRACT

The real specification of the curriculum is the textbook we use at school. Its contents reflect social, cultural and economic events. Therefore, our aim is to analyse how the Basque Country is presented. We consider that the analysis of the content is the technique of inferring systematically and objectively, through an identification process. It is essential if we wish to undertake the analysis of the ideology, as the basis of the textbook has for many years been –and to a great extent it continues to be- the content. As a matter of fact, the content is not neutral, and complex methodologies such as content analysis to verify the appearance of hidden values in the author's speech are very useful techniques or statistical methods. Therefore, in our research procedure we have made use of the textbook's text –iconic or written- to reach content.

Key words: *textbook, curriculum, content analysis, research*

SARRERA

Ikasgelan erabiltzen diren baliabide didaktikoetatik testuliburua da tradizionalena eta, horregatik, ikuspegi didaktiko, zein teoriko zein ideologikotik begiratuta, baliabide honek artikulatu, liburu, ikerketa eta doktore-tesi ugari sortu du. Testuliburuaren gaineko ikerketa, batez ere, 1960tik aurrera hedatu da Choppin-en esanetan. Edukiaren azterketa harrezkero egiten dela dio, ageriko edukiaren gainean zein ezkutuan geratzen den edukiaren inguruko ikerketa, alegia. Horregatik, curriculuma zein testuliburuetakoa edukia ikergai dira Europako eta Munduko ikerketa guneetan. Horra hor, Alemaniako George Eckert Institut-ak identitatearen eta historiaren arloaz burutu dituenak, Norvegiako Johnsen-enak, Estoniako Tartu-ko unibertsitatekoaren ekarpenak, Frantziako INRP-ren inguruan EMMANUEL egistamoa -Choppin-en zuzendaritzapean-, eta MANES ikergunea, Portugal, Espainia eta Erta eta Hego Ameriketako lanak biltzen dituenak. Ezagunak dira, bestalde, Suedian Selander, Frantziatik Choppin eta Chervel, Espainian Escolano eta Tiana Ferrer, eta Ipar Ameriketako Westbury, Shaver, Fox eta Hess, Anyon, edo Apple, besteak beste, euren lanetan curriculumean –testuliburuetan islatzen den edukiaren bidez-, parametro sozialak, ideologikoak zein identitatearen gainekoak zein leku duten aztertzen baitute.

Badira urte batzuk gai honen inguruan, gure ikasleek –Irakasle Eskolakoak-Euskal Herriari buruz zekarten informazio eskasa eta partzialak kezkatu eta gaiari bueltaka hasi ginela. Zergatiaren bila hasita konturatu ginen edukia lantzerakoan–unibertsitatera heldu aurretik- testuliburuak baduela garrantzia eta horretan aritu gara ikertzen. Gutariko bakoitzak bere ildo partikularra jorratu du ikerketa beraren barruan, hala nola, Begoña Bilbaok kultura erreferenteak oinarritzko hezkuntzako curriculumean, Karmele Perezek zientzia, teknologia eta lanbideen agerpena testuliburuetan, eta Gurutze Ezkurdiak identitatea eta ingurunea curriculumean aztertu ditu. Azken finean, gure xedeetariko bat Euskal Herriari buruz eskolan zein ikastoletan irakasten denak nolako ezagutza erreproduzitzen duen argitzea da.

Hezkuntza-paradigma desberdinetan koka ditzakegun ikerlariek, oro har, testuliburuaren eduki-azterketari berebiziko garrantzia ematen diote, ikerketa zientifikoa oinarrituriko prozedura horren bidez, eta prozedura horrek inplikatzeko dituen erregelen sistematizazioaz eta prozesu metodikoaz inferitzen denagatik -inferentzia horiek, bitartekotzat parte hartzen duten mezua eragortzen, irakurlegori buruz edo mezuari buruzkoak izan daitezke-. Gure kasuan, elkarkidetzan eginiko hustuketa multidiziplinaren datuak erabiliz, gure ikerkuntza-lerroa talde lanaren emaitza da. Gure datuok jasotzeko datu-tipologia osatuz batera tresna informatizatua ere sortu dugu hustuketa-lana burutzeko eta trataera estatistikoa errazteko. Orain arteko lehenengo pausuan, XX. mendean zehar euskaraz ekoiztutako testuliburuaren ikonografiaren zein testuaren eduki-azterketaren ikerketa-teknika erabiliz gure lagina 70 testuliburuetarara mugatu dugu, euskal irakaskuntzan soziologikoki esanguratsuak izan diren hiru aroen (1. aroa: 1876-1974; 2. aroa: 1975-1991; eta 3. aroa: 1992-2000) arabera. Eurretan guztira 13310 orri irakurri eta 22228 ikono neurtu, kokatu eta deskribatu ditugu edukien hustuketarekin batera. Bigarren pausua ematen hasiak gara, XXI. mendean argitaratu diren gainontzekoak aztertzen dihardugu eta. Ingurunearen Ezaguera deritzon arloa aukeratu dugu aztergai, eta euskaraz argitaratu

dena oinarritzat harturik, Euskal Herriko eskoletako egoerak -bi estatu eta hiru administrazio desberdinen pean dagoen herria garelako- beharturik gazteleraz eta frantsesez ekoiztutako batzuk arakatu arren. Kualitatiboa da proposatzen den metodologia, euskal kulturaren ezaugarriei ematen zaien tratamendua begiratzen den neurrian.

1. IKERKETA LERROAREN EKARPENAK

XVI. mendean Ramus-ek testuliburuak sortu zuenetik, edo Comenius-ek bere *Didaktika Magna* argitaratu zuenetik, nabarmen aldatu da tresna pedagogiko hau. Eskolako lanerako XIX. mendean hartzen dute testuliburuok benetako garrantzia, gaur arte dirauena. Testuliburuak euskaraz argitaratu direnean ere izan dituzte aldaketak, hala edukiz nola itxuraz. Guk XX. mendea hartzen dugu ildotzat, euskaraz argitaratu eta erabili denaren errebaso egiterakoan, hiru epe edo aro finkatzeko. Lehen aroa 1876tik 1974ra bitartekoa da, Foruak galtzen direnekoa eta Eusko Pizkundeari dagokiona. Orduantxe eman ziren, euskaltzaleen ekimenari esker, euskarazko irakaskuntzan eta horretarako liburugintzan beharrezkoak ziren lehenengo pausuak. Bizkaiko Auzo Eskolen esperientzia eta lehenengo Ikastolen sorrera ere sasoi honetan kokatzen dira. Bigarren aroak -1975etik 1991ra doan-, euskarazko irakaskuntzaren goranzko bideaz batera, euskarazko testuliburugintzaren indar hartzea ere badakar. Argitaletxeak sortzen dira, Elkar, Erein eta Ibaizabal, besteak beste, baliabide didaktiko berriak euskaraz sortu eta bultzatuz, eta kanpoko argitaletxeek testuliburuak zein beste material batzuk euskaratzen dituzte, eta lortzen dute ikastolak eta irakaskuntza elebidunak eraikitako merkatuan sartzea. Hirugarren aroa XX. mendeko azken hamarkadan kokatu dugu, zeina baita irakaskuntza elebidunak eta ikastolak sendotu eta argitaletxeek testuliburu berriak plazaratzen dituzten aroa, hain zuzen. Hegoaldean hezkuntza lege berriak testuliburu berriztapena bultzatzen du, eta Iparraldean euskaraz argitaratzen dira *Iguzki Lore* eta bestelako baliabide batzuk. Hurrengo urratsean testuliburuari ekiten diogu, curriculum gaiaz gaur egungo jokatzeko duen eragina eskatuta. Testuliburuetan eduki hautatuak irakasten dira, inork aukeratuak, beraren interes eta nahien arabera, egon ere ez baitago horietatik at aukeratuak, ez dagoen moduan kultura bateko ezaugarrietatik kanpo irakasten jarduterik.

Begoña Bilbaok bere doktore-tesian eta ondorengo argitalpenetan *Kultur erreferenteak oinarritzako hezkuntzako curriculumean Euskal Herriko eskoletan* arakatu ditu. Metodologia kuantitatiboa eta kualitatiboa erabiliz, ikusten da zenbatekoa den euskal erreferentea Euskal Herriko testuliburuetan eta euskal erreferente hori nola gauzatzen den euskara eta euskal kulturaren tratuaren argitaletxeen arabera. Horrekin batera, argitu egiten da gai horiekiko ezkutuko mezuaren izaera. Euskal Herrian erabiltzen diren curriculum ofizialen konparaketa egiten da euskara eta euskal kulturarekiko, maila sinkronikoan zein diakronikoan. Horrela, ikerketa-lerro honen bidez hezkuntza-sistema estatala eta bere baitan gauzatzen den ezagutza hegemonikoa abiapuntutzat harturik, euskal gaiei ematen zaien tratuaren bidez testuliburuak betetzen duen funtzio ideologikoa ikertzen da.

Kultur erreferenteak Oinarritzako Hezkuntzako Curriculumean Euskal Herriko

eskoletan aztertzerakoan -Ingurunearen alorrekoak batik bat-, sasoian sasoiko curriculumaren garapen ofizialak, Iparraldekoak zein Hegoaldekoak alderatu dira eta curriculumaren teorizaziotik abiatuz paradigma kritikoarekin bat eginik, curriculum horren izaera soziala azpimarratzen da, sortzen den gizartearen interes eta baloreen menpekota den neurrian. Eskolak -curriculumaren bidez-, kultura dominatzailea finkarazten duenean eskolako edukietatik kanpo -edo oso gutxitan aipatuta- geratu diren edukiak diskriminatuta utziz.

Euskal Herri osoko testuliburuaren lagina hartuz, Euskal Herrian erabiltzen diren curriculum ofizialen konparaketa egiten du maila sinkronikoan zein diakronikoan Begoña Bilbaok, euskara eta euskal kulturarekiko eskoletan ingurunea ezagutzeko arloaren araketa egingez. Ipar eta Hego Euskal Herrian, XX. mendean ikaslearen inguruneari buruz irakatsi dena jorratzen du, hots, geografia, historia, ingurunearen ezaguera, gizarte arloa, natur arloa, hezkuntza zibikoa... historian zehar izan dituen izendapenen arabera. Finkatutako arloaren barruan, kulturak eta hizkuntzak -euskarak eta euskal kulturak- ikaslearen identitatearen eraikuntzan duten eraginaz, eta hezkuntzak eraikuntza horretan betetzen duen funtzioaz arduratzen da bereziki, curriculumaren alderdi horietatik azalduz.

Iratziko mezua eta ikonografikoa irakurrita, euskal kultura ezaugarritzeko erabiltzen diren parametroak mugatu eta hiru multzotan sailkatu dira -paisaiak, gainontzeko ezaugarriak eta hizkuntza-, eta ikusi da ezaugarri horiek joera desberdina dutela; goranzko joera dutenak, paisaiak, kirolak, jaiak eta gastronomia diren bitartean, euskarak, mitologiak, pertsonaiak, musika eta dantzak behera jo dute.

Aipatzekoa da, paisaiari dagokionez, hiri eta herrietako presentzia gero eta handiagoa den arren, paisaia naturala -barnekoa zein kostaldekoa-, gehiagotan agertzen dela. Pertsonaiari buruz, bestalde, azpimarratu behar da gizonezkoak direla gehienak, andrazkoak gizonezkoekin batera, taldean agertzen direla, portzentaje txikian izan arren. Generoari eta adinari begiratuta gizonezko helduarena da pertsonaren estereotiporik erabiliena. Edozelan ere, Euskal Herriaren ikuspegi turistikoa, folklorikoa agertzen dute testuliburuak, nortasunari eta identitateari lotuen dauden ezaugarriak presentzia txikia emanez.

Esan dezakegu, euskal kulturari lotutako edukiak modu desberdinetan testuinguratzen diren arren, gehienak ikuspegi hegemonikotik lantzen direla, ikuspegi soziokulturaletik lantzen direnak oso gutxi direla, Euskal Herrian kokatzen direnak, beherantz doaz eta. Ikuspegi hegemonikoa, estatua zein autonomiatik pasatzen dena, gorantz doa, gero eta finkatuago eta hedatuago agertuz.

Bilbaok ondorioztatzen duena da, Euskal Herriko neska-mutilek -Hegoalde zein Iparraldekoak-, ezin dezaketela testuliburuetan euskararen lurralde osoa errealtate adierazgarritzat jaso. Eurentzat Euskal Herria heteronomia izango da, zerbaiten edo norbaiten parte, ez nortasuna duen entitate. Euskara diglosian kokatuko zaie, baita herri honen kultura guztia ere. Testuliburuetan aipatzen da Euskal Herria, baina izenez ez izanez, egungo edukietan ez baita testuinguru soziokulturala aintzakotzat hartzen. Euskara ez da ehuneko ehunean Euskal Herrian testuinguratzen, sarritan estatuko hizkuntzen artekoa da, edo Erkidegoko mugetan geratzen da. Nafarroa eta Iparraldean estatuko hizkuntza da erreferentzia, ia bakarra.

Euskal Herriaren izaera azalekoena lantzeko joera gero eta handiagoa da, paisaia, jaiak, kirolak eta gastronomia gaiek gora egin dute testuliburuetan, Euskal Herriko tasunetatik orokorrenak.

Ikerketa ildo berean kokatzen da Karmele Perez Urrazak *Zientzia, teknologia eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testuliburuetan* izeneko doktore-tesian eta ondorengo lanetan jorratu duena.

Hezkuntza-sistema estatalaren sorreran eta betekizunean gauzatzen den ezagutza legitimoa nola transmititzen den gure eskola-diziplina eta testuliburuaren bitartez azalduz batera, ezagutza legitimo hori nola gauzatzen den azaltzen da, hain zuzen, zientzia, teknika eta ekonomiaren ispilutzat hartzen dena. Euskal Herrian indarrean dauden hezkuntza-sistema estatalen oinarritzko zertzelada historikoak agertuz batera, testuliburuaren legeria nola gauzatu den sakontzen du Perezek, legeri horrek testuliburuaren nolakotasuna eta eskola-argialetxeen jokabideak baldintzatzen dituelakoan baikaude. Horrekin batera, euskal irakaskuntzari hurbilketa historikoa eginez, euskal testuliburuaren iraganari eta oraingoari heltzen die, euskal nazionalismoaren egitasmo soziohistorikoetan aurkitzen duelako sorkuntza horren arrazoia, hots, euskal testugintzaren izaera eta bilakaera. Testuliburuaren izaera ideologikoari heltzen dio: batetik, tresna ideologiko gisa ikasle, irakasle eta familiari begira duen eragina aztertuz; bigarrenetik, testuliburuaren ideologiari heltzen dio diskurtsoaren eraikuntzan ikonografiak eta testuak duten garrantzia azpimarratuz.

Elkarkidetzan lan beretik jasotako datuetatik abiatzen delarik, Perezek espeziifikoki lanbidearen deskribatzaileari ematen zaion trataera ikertuko du Euskal Herriko testuliburuetan lana, ekonomia eta zientzia, eta teknikaren garapena nola islatzen den argitzeko asmoz. Garrantzi desberdina ematen zaio testuliburuetan hizkuntzaren arabera eta aroen arabera. Presentzia gehien bigarren aroan ematen zaio beti ere, hiru hizkuntzatan, ordutik hona frantsesez idatzizkoetan agerpena areagotuz.

Lanbidea ingurune fisiko/naturalari, ekonomiko eta historikoari lotua ikusi dugu, batik bat. Ikuspuntu historikotik begiratuta 1. aroko testuliburuetan Aro Modernoan kokatzen dira lanbideen adierazpen erdiak. Bigarren arotik aurrera, berriz, Erdi Aroan. Egungoetan ere, kasu erdiak hor kokatzen dira. Harrigarria da, horregatik, Aro Garaikideari, espreski egiten zaion erreferentzia gutxi. Esan dezakegu, iraganean, kokatzen direla testuliburuetakoko lanbidearen adierazpen gehienak, lautik hiru, behintzat. Lanbidea, lehen aroko testuliburuetan euskal esparru historikoan kokatzen da kasu erdietan, estatalean eta zehaztu gabekoan aipamen nabarmen handiagoaz. Bigarrenean, lanbidea ikuspegi hegemonikoarekin identifikatzen da, edo inon zehaztu gabe geratzen da. Egun lanbidea ez da euskal testuinguru historikoan kokatzen, ingurune estatalean geratzen da, baina lanbidearen benetako tokia zehaztu gabekoaren esparrua da, hau da, inon zehaztu barik. Ia ez dago ekonomia adierazpenik Euskal Herriari lotua. Hala ere, argialetxeek ez dute era berdinean jokatzen deskriptore hauekiko edota lan-munduari loturiko bestekiko.

Behatu duenez, euskaraz ekoiztutako testuliburuaren egoera dikotomikoa da lan munduarekiko: XX. mendearen hasierako testuliburuak Euskal Herriatik Euskal Herriko burutzen dira. Baserri giroan kokatzen dira lanbideak eta nekazal kulturaren birkokatzen dira aurrerapen tekniko eta teknologikoa. Eguneroko beharriaz lotzen

zaizkie lanbideak, prozedura teknikoak, eskulanak, ohiturak, olerkiak, kantikak, zein aurrerapen zientifikoak zein industrialak, baserri giro hori hiritarragoa agertu arren. Euskara euskal kultur biltegia da, balio euskaldunak agertarazten dituena, non herriaren garapena Aberriarenaz identifikatzen den. 1992-2000 bitartean berriz, Frantziako administrazioaren menpe dagoen lurretan curriculo estataletik ekoizten dira eta Espainiako estatuaren menpeko bi administrazioetan bertako Erkidegoetan egokitzen dira testuliburuak. Horrela, ikusi duena da lanbideak Erkidegoetan kokatzen direla eta garapen industrialak haiei zein estatutuari atxikitzen zaiola. Lanbideak eta prozedura asko burokrazian oinarriturik daude, Administrazio eta honen zerbitzuetako lan intelektuala eta eskulanaren arteko bereizketa agertuz. Bi erreferente hegemoniko horien artean ugaritzen hasi da testuinguru nahasia (estatu eta erkidegoaren mugak nahasten dituena), non, euskalduntasunaren balioak ez dira zehatz eta tinko agertzen, bai, horrexegatik, horren ondoan garbi agertzen den eredu hegemonikoarenak. Horregatik, lehen (1876-1991) erro kulturala duen komunitatea aipatzen da eta testuliburuak Euskal Herri osorako ekoizten dira. Orain (1992-2000), berriz, lan-mundua erro politikoa duen Komunitateari lotzen zaio. Lurralde banaketa-politikoa esparru geografikori, sozial zein kulturalari aplikatzen zaio, Euskal Herriaren entitate soziokulturala desagertuz doan bitartean. Horren kariaz, Iparraldean eta Hegoaldean testuliburuak berezituak daude, eta Hegoaldeari dagokionez EAerako (Bizkaia, Gipuzkoa eta Araba) ekoizten dira batzuk eta Nafarroako Foru Komunitaterako beste batzuk.

Gizakiak teknikaren bidez ingurunea -natura, objektuak, materialak...- aldatzen badu bere bizi-kalitateak hobetzeko eta beharrianak asetzeko, esan behar da horiek lantzeko bere teknika eta kultura propioak dituela, bereak; baina teknika eta kultura horiek artisautza eta aurrezientifikoaren mailan agertzen baditugu, herri horren teknologia ukatu egiten da, atzerakoitzat jotz. Teknologia guztia teknika da, baina ez alderantziz, zeren teknologiak ezagutza zientifikoaren garapenari loturiko aurrerakuntza industrialari egiten baitio erreferentzia. Horregatik, lan-munduaren adierazpen gehienak, hots, goi-lanbideak (lan intelektuala zein burokratarena), aurrerapen teknikoa eta teknologikoa, eta zientzialarien agerpena testuinguru hegemonikoan identifikatzen diren bakoitzean, gure herriaren lorpen intelektualak ukatzen dira. Ondorioz, ekonomiarik ez duen herria, hots, produkzio-sistema garatu batek eskatzen dituen zientzia, teknika eta teknologia ez dituen herria, herri atzeratua dela pentsa daiteke. Efektu bera indartzen da Euskal Herriari buruzko aipamen horiek, iraganean soilik kokatzen direnean, hots, esaten denean lehen bazituela baina orain ez.

Eraitza hauek guztiek adierazten digute testuliburuaren izaera ideologikoa. Testuliburuak espazio fisikoa da, hizkuntzaz, kulturaz eta lurraldetasunaz osatua, baita sinbolikoa ere, ikaslearen bizipen pertsonal zein kulturalekin bat egin beharrekoa. Ardatz tridimentsional horretan, desorekaren batek espazio osoaren desoreka dakar. Guk, testuliburuak arakatu ditugunean desoreka horiek aurkitu ditugu, estatu izanik guztien sorburua. Liburuak programa ofizialetara egokitzen da, onespina behar du eta, estatuaren politika eta ideologia agertzen ditu, maila makropolitikoa zein mikropolitikoa. Maila makropolitikotik begiratuta Euskal Herriko testuliburu batzuek joera soziohistorikoan dute sorburua. Gainontzekoek hegemonikoan. Baina, maila makropolitiko horrek eragin zuzena du liburuaren barne-antolaketan eta

diskurtsoaren eraikuntzan. Ikuspegi mikroak adierazten digu testuliburua tolerantzia (oreka) gunea dela, erregulazioaz eraikia, non testuliburuaren onespenezkoak benetako funtzio ideologiko erregulatuak betetzen duen. Horregatik, euskal hezkuntzako merkatu-sarean sarrera duten argitaletxe bakoitzak lanbideen trateran erakusten duten jokabidea ikusirik, ageri da argitaletxeek orokorrean ez dutela beti berdina jokatu, ezta ikuspegi bera agertzen aldagai horrekiko. Testuliburua programa ofizialez egokitzen da Hezkuntza Administrazioaren onespenezko estuki loturik, baina argitaletxe batzuek kultura edukia Euskal Herrian bertan kokatu dituzten bitartean, gainontzeko guztiek testuingurune hegemonikoan kokatu dituzte. Bi joera nagusitzen dira: joera soziohistorikoak, bere jatorrian edo izaeran uztartu nahi dituz jakintza unibertsalak; hala ere, Euskal Herriko ikaslearen zati txiki batengana baino ez da heltzen –kontuan hartuz: argitaletxe kopurua, erdarazko ekoizpena, testuliburuaren zabalkundea eta, hizkuntzaren araberrako erabilera–. Bigarren joera, berriz, hegemonikoa da -hedatuena eta kanpoko argitaletxeek edo euren filialek ezarritakoa- Estatu-boterearen balore ez-euskaldunak dituz goiburua. Horrela, gertatu da, batetik, gure eskoletako ikasle euskaldunek testuliburuaren bidez euren identitatearen desjabetze kultural eta intelektual horretan hezten direla, desjabetze horren parean kultura hegemonikoaren balioak goraitatu direlarik. Bestetik, testuliburuetan nagusitzen den egoera nahasiaren anbiguitatean (batzuetan Euskal Herrian, besteetan Erkidegoan, edo egoera nahasian) euskal eredu finkoa falta da. Horretan galtzaile suertatu da gure ikaslearen nortasunaren eraikuntza, hots, gure herriaren nortasun kolektiboa.

Ikerketa-lerro honen hirugarren ekarpena Gurutze Ezkurdiaren *Identitatea eta Ingurunea Curriculumean* izeneko doktore-tesi eta ondorengo lanen bidetik datorkigu.

Identitatearen eraikuntzari buruzko hausnarketa egitean, ingurunean eraikitzen den herri-identitatea giza ezaugarri funtsezkotzat hartzen du. Identitatea aldatzen eta moldatzen dugun ibilbidean, gizarte jakin bateko nortasunean kokatu da. Identitatea modu sozialean eraikitzerakoan bi ingurune desberdin dituz Euskal Herrian: hegemonikoa, nazio politikoarena, eta soziokulturala, nazio etnikoarena. Inguruneak eta identitateak curriculumean eta jakintza-arloen edukien dute isla aztertu du bereziki, eduki horiek ingurune hurbilaren definizioan eta identitatearen eraikuntzan dute eragina jakin ahal izateko. Ezkurdiarentzat garrantzizkoa da Euskal Herriko eskoletan irakasten den edukia gure nortasun soziokulturean oinarritzen den konstatazea. Horregatik, ikertu dituz geografia eta historia diziplina biltzaileak: geografiaren bidez espazioaren eraiketa kontzeptuala egiten da eta historiaren bidez denboran ematen aldaketaren kontaketa. Bai espazioa zein denbora modu grafikoan lantzen dira testuliburuetan: mapak espazioaren irudikapena egiten duen bitartean, kronogramak denboraren irudikapena bideratzen duelako.

Euskal Herriko itxura fisikoa -paisaiatz gain- ordenatu eta lurralde bezala kontzeptualizatzeko mapa erabiltzen da. Modu honetan mapak espazioa eraikitzerakoan lurraldea definitzen du. Ulertuko dugu, bada, lurraldetasunaren adierazpenean mapak duen esanahia handia duela. Euskal Herriko lurraldea zatikaturik aurkezten da testuliburuetan: gehienetan lurraldearen zati bat baino ez; edo Euskadiko Autonomia Erkidegokoa, edo Nafarroako Foru Elkarteak; bata ala

bestea, inoiz ez elkarrekin, Espainiako mapa autonomikoan izan ezik. Frantziako kasuan, batzuetan Hegoaldekoa aipatzen den arren, Iparraldeko lurraldeak ez dira agertzen.

Euskal Herriko lurraldeen barne antolaketari buruzko edukiak oso desorekatuak dira, Europarekin eta munduarekin dugun harremana ere desorekatua eta urria da testuliburuetan. Europa ofiziala, estatala, ekonomikoa eta ez soziokulturala lantzen da, beti modu estatalean. Europa hori Estatuena da, eta, Estatuak Europari begira daude.

Historia azaltzeko, aldagai desberdinak erabiltzen dira; alde batetik, mezua bideratzen duten argazkia, marrazkia eta eskema kronologikoa; bestetik, mezua antolatzen eta eratzen duten eszenak, gertaerak, monumentuak, pertsonaiak, kronogramak, mapa historikoak, azken horiek gero eta erabiliagoak, bestalde, turismoa eta aisialdiarekin lotuta. Kronogramaren bidez denboraren antolaketa grafikoa egiten da, historiaren ildoak adieraziz. Horiek era askotakoak dira. Iparraldekoak oso zehatzak, gaiaren arabera antolatutakoak eta Frantziarekin lotutakoak beti. Hegoaldeko testuliburuetan ez dira hain zehatzak eta gutxiagotan erabiltzen dira. Dena den, kronogrametan islatzen diren gertaerak denak dira izaera estatalekoak. Euskal Herriko historiari begiratuz gero, izaera soziokulturala oso modu urrian erabiltzen da, juridikoa eta nahasia sarriago. Antzinatea lantzeko eredurik gehienak kanpoko herrietatik hautatuak dira. Gure sasotik urrinen diren aro historikoak zehaztu gabeak dira nagusiki, eta hurbilenen daudenak zehatzenak, estatalak. Historiaurrea zehaztu gabea da, ez da lotzen Euskal Herriarekin: Ekain, Santimamiñe, Isturitz ez daude. Egotekotan Altamira. Zehatzen diren aroak, ordea, modu estatalean zehatzen dira, Estatu-nazioaren historiarenak. Historia Estatuarekin lotuta dator, batez ere gungandik hurbilen dauden aroetako Historia.

Ezkurdiak bere ikerlanetan ondorioztatzen du curriculumean irakasten diren lurraldeak eta historiak nekez islatzen dutela Euskal Herri soziokulturalaren errealitatea, hori Euskal Herria aipatzen denetan. Europa zaharrean identitate politiko-ekonomiko berriak sortzen ari garen honetan, Euskal Herri zahar-moderno honetako hurrek nekez eraiki dezakete euren identitate soziokulturala eta europarra, curriculumean eduki horiek islatzen ez diren bitartean.

Elkar-lanean buruturiko ikerketa-lerro honen bidez lortutako datuek esaten digutena da:

1.- Euskal Herrian, hiru hizkuntzatan, euskaraz, frantsesez eta gaztelaniaz ekoizten diren eskolarako testuliburuak ez direla molde berekoak.

- Frantsesez direnak zehatzak dira, Estatuaren alde beti, eta ez dute Euskal Herriaren berri ematen.
- Gaztelaniazkoak, kanpoko proiektuei erantzunez, Euskal Herria soziokulturala saihestu egiten dute.
- Euskaraz direnen artean, badira euskaraz sortuak eta badira itzuliak ere, hizkuntza itzultzen zaienak, adierazlea euskaraz, baina adierazia erdalduna.

Edozein modutan, Iparraldekoak Frantziari eta Europari begira eraikita daude, eta Hegoaldekoak Espainiari begiratzen diote, ez Europari edo munduari.

2.- Testuliburuetakoko presentzian nortasunari eta identitateari lotuen dauden ezaugarriek behera egin dute, hala hizkuntzak nola pertsonaiak edo lan mundua, lurraldea zein historia.

Horregatik, ikasleari ematen zaion ingurune hurbileko irudia aztertzerakoan, baiezta dezakegu Euskal Herriaren eta euskal kulturaren azaleko agerpena aurkitu dugula. Testuliburuetakoko edukiak Euskal Herriarekin gero eta lotura txikiagoa agertzen dutela.

2. IKERTALDEA FINKATUZ: ARAKA WEBGUNEA

Euskal Herriko euskarazko testuliburuaren inguruko edukia-azterketa lerroari beste bultzada bat emanez 2003. urtean ARAKA izeneko ikertaldea sortu genuen guk hirurok. Bi arrazoik bultzatu gintuzten ARAKA ikertaldea sortzera: hiru tesiak burutzeko metatutako esperientzia, lana eta dokumentu bilduma ugaria zela ikusteak, batetik, eta, bestetik, konstatatzeak Euskal Herrian ez genuela inolako bilgune edo erakunderik bereziki testuliburuetakoz arduratzen zenik.

Eskola testuliburuak arakatzeko ikertaldea sortzerakoan honako irizpideak izan genituen kontuan: batetik, testuliburuaren izaera; bigarrenetik, Euskal Herriko egoera soziokulturalean curriculum ulertzeko joera soziokritikoa, eta azkenik, edozein ikerkuntza baldintzatzen duen ikuspegi sozial, kultural eta estrukturala ez neutrala. Perspektiba horretatik abiatuta burutu dugu Araka ikertaldearen zeregina.

ARAKA ikertaldeak Euskal Herriko Unibertsitatean dihardu lanean, batez ere, eskoletan erabiltzen diren testuliburuak aztertzen ikertalde gisa joera soziokultural eta kritikoa uztartuz. Ikerkuntzaren ikuspuntu soziokritikotik abiatuta 2003. urtean ARAKA ikertaldearen webgunea (<http://www.vc.ehu.es/araka>) argitaratu genuen. Gaur egun EHUko Arabako Campuseko web orriari lotua dagoena, testuliburuaren ikerkuntza aritu nahi diren EHUko zein kanpotako ikerlari edo doktoregaiei eskaini nahi diegu testuliburuaren ikerkuntzaz lehen hurbilketarako tresna izan dadin. Webgune honetan atal asko badira, oraingo honetan bereziki aipatu nahi genituzke honako hauek:

1) *Curriculum* izeneko orria: Euskal Herriko hezkuntza irizpide izanik, batetik, hemengo eskolarako zenbait baliabide pedagogikoen loturak agertzen dira; bestetik, zenbait hezkuntza erakundeari sarbidea eskaintzen dugu; azkenik, curriculum eta euskal gaiak lantzen dituzten aldizkariak aipatzen ditugu, ondoren adierazten dugun eran:

- Eskolarako baliabide pedagogikoak:

- Aholab
- Baliabide Pedagogikoen web gunea - Bordaleko Akademia
- Berritzeguneak:
- Bizkaiko Foru Aldundiaren Kultur Saila
- Center for Basque Studies (Reno)

- Ekoizpen pedagogikoak CRDP/Ikas.CRDP/Ikas-Bi
 - El racó de Clic
 - Elhuyar: Zientzia.net
 - Euskal Herriko musika
 - Euskarazko Software katalogoa
 - FONATARI: euskal fonetikaren ataria
 - Historiarako esteka interesgarriak
 - Ikastetxeetako webguneak
 - Ihauteriak. Materiale bilduma
 - Institute of Basque Studies
 - IRAKASTEN: Euskal Herriko irakasleон foroа
 - IKUSLE (irudien katalogo elektronikoa)
 - LABAYRU ikastegia
 - Le portail des professionnels de l'éducation
 - Mendebalde Kultur Alkartea
 - Nabarralde
 - Nafarroako Foru Gobernuaren Euskara arloko Formakuntzarako Plana
 - REDINET
 - Ulibarri programa
 - o- UZEI (Terminologia eta Lexikografia Zentroа)
- Erakundeak:
- Conseil Général des Pyrénées Atlantiqueseko hezkuntza
 - Conseil Régional d'Aquitaineko hezkuntza
 - CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) - Members
 - EHIK - Euskal Herriko Ikastoleen Konfederazioa
 - EIRE - Euskal Irakasleen Elkarteа
 - Euskaltzaindia
 - Euskal Eskola Museoa
 - Euskal Herriko Ikastolen Elkarteak
 - Euskal Herriko Ikasleen Gurasoen Konfederazioa
 - Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntza Saila
 - Euskal Autonomia Erkidegoko Eskola-Kontseilua
 - Euskal Kultur Erakundeа
 - Eusko Ikaskuntza
 - EUSTAT
 - FREREF - Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation
 - GAINDEGIA
 - IKAS
 - Ikaѕ-Bi
 - ISEI-IVEI, Irakas-Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeа
 - Ministère Education Nationale Enseignement Supérieur Recherche
 - Nafarroako Foru Komunitateko Eskola Kontseilua
 - Nafarroako Foru Komunitateko Hezkuntza Saila
 - Seaska

- Udalbiltza
- Curriculum eta euskal gaiei buruzko zenbait aldizkari:
 - AJS, American Journal of Sociology
 - AJE, American Journal of Education
 - Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías
 - Cuadernos de Pedagogía
 - Curriculum Review
 - Euskalingua
 - ENC Online: Curriculum Resources
 - Education Review, A journal of book reviews
 - Heuresis
 - HIK HASI Euskal Heziketarako Aldizkaria
 - Jakin
 - JCEPS, The Journal for Critical Education Policy Studies
 - Journal of Curriculum Studies (JCS)
 - Kikiriki
 - Revista de Estudios del Curriculum (REC)
 - Revista de Psicodidáctica
 - Tantak
 - Uztaro
 - Curriculum, Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa

2) *Legeria* izeneko orria: Gure ikerketetan ikusi dugunez, curriculum eta testuliburua ezin daitezke bereiztu. Lehenengoa Estatuak kontrolatzen du legearen bidez, zeinaren arabera ezagutza ofiziala arautzen den. Bigarrena, ezagutza ofiziala ezartzeko erabiltzen den tresna da. Testuliburuan lantzen den edukia, argitaletxeek curriculum ofizialetik hautatzen dituzten ezagutzak dira, eskolan derrigorrez landu behar diren gutxienezko irakaspenak, -ikasle guztientzat derrigorrezkoak direnak, bestalde-. Gure webgunean, horregatik, ikerlarien esku jartzen ditugu, batetik, Euskal Herrian indarrean dagoen hezkuntza-lege orokorrak, testuliburugintzaren onespenez arautu dena berezituz, eta gure hizkuntzaren normalizazioari begira arautu dena, bestetik. Horregatik, atal hau honela antolatu dugu:

- Hezkuntza-araudia:
 - Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-araudia
 - Ipar Euskal Herriko hezkuntza-araudia
 - Testu ofizialak euskal irakaskuntzaz (Iparraldea)
 - Nafarroako Foru Komunitateko hezkuntza-araudia
 - Euskara-araudia hezkuntzan
 - Enseignement primaire. Langues étrangères et régionales.
 - Inspection Académique des Pyrénées-Atlantiques
- Hezkuntza Curriculum ofizialak:
 - Europako hezkuntza-sistema estatalak
 - Hezkuntza-sistema Ipar Euskal Herrian
 - Hezkuntza-sistema Hego Euskal Herrian

- Lege-testuak
 - Araubidea: lege-testuak
 - CNDP-Informations officiels
 - DOCE (Documentación Educativa y Recursos didácticos)
 - EAEko Hezkuntza Saila
 - LEDA
 - Legislación Educativa
 - Manual de Legislación Educativa. Estatal y autonómica.
- Lege-iturri ofizialak:
 - B.O.: Bulletin officiel de la jeunesse de l'éducation nationale et de la recherche
 - BOE: Boletín Oficial del Estado
 - B.O.N: Nafarroako Foru Komunitateko Aldizkari Ofiziala
 - BONE: Nafarroako Aldizkari Ofiziala
 - CNDP-Informations officiels
 - EHAA: Euskal Herriko Agintzaritzaren Aldizkaria
 - Europako Aldizkari Ofizialak
 - Hegoalderako hezkuntza-legeria (orokorrean)
 - Euskal Autonomi Erkidegoko lege-markoa (1978tik hona)
- Ikas-materialaren onespenera buruzko arautegia:
 - Euskal Autonomia Erkidegokoa
 - Euskal Autonomia Erkidegoko Hezkuntza Sailaren EIMA IV programa
 - Ikas-materialaren onspenez eta erabileraz zenbait artikulua on-line
- Legeriari buruzko hainbat aipamen bibliografiko espezifiko.

3) *Estekak* izeneko orria: Atal honetan sarbide zuzena eskaintzen dugu testuliburugintzaz aritzen diren munduko ikergune nagusietara, hala nola:

- Bibliothèque de l'Université Laval (Les manuels scolaires québécois) (Kanada).
- Centro de Investigación MANES (España).
- DidaktikDesign (Stockholm).
- George Eckert Institut for International Textbook Research (Germany).
- IARTEM (The International Association for Research on Textbook and Educational Media) (Norvegia).
- Le Programme EMMANUELLE (Frantzia).
- The Center for Pedagogical Texts and Learning Processes at Vestfold College (Norvegia).
- LiteraciaS (Práticas. Teorias. Ícones) (Portugal).
- (VTIC - Vadovelius tyrimo ir informacijos centras) (Textbook Research and Information Centre) (Lituania).
- South-East Europe Textbook Network (Transregional Projects: Clio in the Balkans).
- TREAT (Teaching Resources and Textbook Research Unit) at the University of Sidney (Australia).
- UNESCO Newsletter

4) *Bibliografia* izeneko orria: Atal honetan hiru azpisail bereizten ditugu. Batetik, gure hiru ikerguneren gaineko bibliografia zehatza azaltzen dugu alfabetikoki sailkatuta. Bestetik, eskola-baliabideaz soilik osatutako bibliografia dugu, non toki aproposa dute testuliburuaz aurkitu ditugun zenbait lotura. Hirugarrenez, hezkuntza ikerkuntzarako zenbait baliabide aurkezten ditugu. Honetan INGUMA eta CINDOC guneek toki berezia dute eta zenbait liburutegi katalogo aurkezten ditugu: Basque Studies Library (University of Nevada, Reno Libraries), CIRBIC (CSIC-en liburutegietako katalogoa), LIBDEX (The library index to 18,000 libraries), Libweb (Berkeley Digital Library Sunsite. Library Servers via WWW), Mondragon Unibertsitatea (Biblioteka), REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias), The library of Congress (USSA), UD/DU (UD Web Deustoko Unibertsitateko liburutegia), UEU (Udako Euskal Unibertsitateko katalogoa), UN/NA (Nafarroako Unibertsitateko liburutegia), UPNA/NUP (Nafarroako Unibertsitate Publikoko liburutegia), UPPA (Université de Pau et des Pays de l'Adourreko liburutegia), UPV-EHU (Euskal Herriko Unibertsitateko liburutegia). Web orri berean bibliografiaz zenbait data-baseen lotura aurkezten dugu: (The International ISBN Agency, Agencia Española del ISBN, Bizkaiko Foru Liburutegia, EUSKALDOK (Euskal Dokumentazio Zentrua, Aurkinet), Euskomedia (Euskal Kulturaren Informazio Sistema), Eusko Bibliographia, Information Resources for Basques Studies, IRARGI (Euskadiko Ondare Dokumentalaren Zentroa), JAKIN (XX. mendeko euskal liburuen katalogoa), Sancho El Sabio Fundazioa (Euskal kulturaren dokumentazio zentrua), Ulrich's International Periodicals Directory. Azkenik, "Data-baseak" izeneko atal orokorrean ikerlarien esku jartzen dugu sarean hezkuntzaz eta liburugintzaz kontsultagarri dauden zenbait data-base, eta hezkuntza-aldizkarietara jotzeko aukera eskaintzen dugu. Beraz, Bibliografia atalean honako sailkapena begiztatzen da web orrira sartuz gero:

- Gure ikerguneren gainekoa
- Eskola-baliabideaz soilik
 - Bibliographie internationale de recherche sur l'histoire des manuels scolaires
 - Bibliografia MANES
 - Bottin des chercheurs/chercheures
 - Data-base of School Textbooks, c, 1860-1920 (The homeroom. British Columbia's history of education web site)
 - Canadian Textbooks
 - Paradigm (Journal of the Textbook Colloquium)
 - Publicaties Afdeling Historische Pedagogiek 2000
 - Pictura Paedagogica Online
 - Recent Studies of 18th-Century Book Culture, 1988-2003
 - Recent Studies of Illustrations and Prints, including Cartography, 1988-2002
 - Répertoire des auteurs de manuels scolaires et de livres de vulgarisation historique de langue française de 1660 à 1960
 - The Bibliographical Society
 - Visual Literacy Bibliography - V. Education / Teaching / Learning
- Hezkuntza ikerkuntzarako baliabideak

- INGUMA - Euskal Komunitate Zientifiokoaren Datu-basea
- CINDOC (Centro de Información y Documentación Científica)
- Hezkuntza data-baseak
- Doktore-tesien datu-basea
- Liburutegiak eta dokumentu-iturriak
- Beste hezkuntza-baliabide Interneten
- Hezkuntza-aldizkariak Interneten
- Hezkuntza ikerketarako software

Azken erreferentzia horri buruz, -Hezkuntza ikerketarako software- esan nahi dugu eduki azterketari arreta berezia jartzen dioten ikerlariei zenbait programa informatikotan sartzeko aukera zuzena eskaintzen diegula lotura horren bidez. Honako hauetara jotzeko aukera dute, hain zuzen:

- ACCESS
- AQUAD 5
- ATLAS.ti
- Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti
- Comentarios sobre un programa informático para la investigación cualitativa
- Nuevas herramientas para el procesamiento de datos cualitativos
- Recursos para la Investigación Educativa
- Ressources Atlas-ti / Glossaire Atlas-ti
- Using Atlas-ti to explore qualitative data
- Cómo analizar cuantitativamente datos cualitativos
- CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software)
- Content analysis software
- Code-A-Text
- Ethnograph v5.0
- Excell
- Herramientas de análisis textual (WordSmith Tools, Concordance, MonoConc Pro, Collocate, ParaConc, Concorcer Pro, Textword.com, Word List maker, UltraFind)
- HyperRESEARCH
- INTEXT (Text Analysis Software)
- Kwalitan v4.0
- MAXqda
- NUD*IST 6 (Non Numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing)
- NUD*IST Vivo 2
- NVIVO
- NUD*IST VIVO: Programa informático para el análisis de datos en investigaciones cualitativas.
- NVivo, N6, XSight products comparison table
- Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación
- PROTAN (PROTOcol Analyzer)

- QED (Qualitative Enhanced Data-analysis)
- QSR International (Qualitative Analysis Software)
- SATO-4 (Système d'Analyse de Texte par Ordinateur)
- SciencePlus (Alphabetically or by category software catalog)
- SPAD
- SPSS
- Sphinx Lexica
- Systat
- TACT (Text Analysis Computing Tools)
- Text Analysis Info Page (Classification of Text Analysis Software)
- TextAnalyst
- TEXTPACK
- TextQuest (Software for text analysis)
- TextSmart
- The Qualitative Report (Qualitative Research Web Sites)
- TROPES
- VBPro (Programs for Content Analysis)
- WinMAX
- WordStat v4.0 (Content Analysis & Text-Mining Module)
- XLSTAT
- XSight
- Software webs

5) *Ziberdokumentuak* izeneko orria: Sareko aurkikuntzak eguneratzen dugun neurrian ehun eta gehiago lotura eskaintzen dugu Internetetik bildutako zenbait jatorrizko dokumentuetara sarbide emanez. Bilaketa lana errazteko dokumentuak eurak izenburuaren arabera alfabetikoki zerrendatu ditugu. Lan hauek indibidualak zein kolektibizatuak Kongresutan, Mintegitan, edo talde lanetan... materiala oso aproposak iruditzen zaizkigu gai baten inguruan lehen hurbilketa zedarritzeko. Pantailatik zuzenean irakurtzeak zein paperean inprimatzeak informazioa berehala eskuratzeko aukera ematen dute, modu merke, eroso eta arinean. Helburua da idazkietara eta bibliografiara lehen hurbilketa lortzea, gerorako utziz sakoneko gogoeta eta informazioa beste iturri batzuekin kontrastatu beharra.

6) *Gure lanak* izenekoak: Guk -bakarka zein taldeka- ekoiztutako berrogei inguru lanen erreferentzia zuzena ematen dugu atal honetan, kasu batzutan dokumentuari sarbidea eskainiz, bestetan aurkibideari edo liburuaren azalpenari. Aspaldian abiatutako ikerketa proiektuaren emaitzak dira atal honetan aurkezten ditugunak, diziplinartekotasuna eta talde lanaren dinamikak eraikitako prozesuaren fruituak, alegia. Kontsultagarri dagoen lanen ibilbide kronologikoak begi bistan jartzen du orain hamar urte Euskal Herriko testuliburuetakoa edukien azterketarako zabaldu genuen iker lerroaren izaera. Lan horien ikerguneak lotuta daude euskara eta euskal kulturarekin batetik, zientzia, teknologia eta lanbideak bestetik eta, lurraldea eta historiarekin hirugarrenetik. Esparru hauekin lotuta agertzen diren aspektuak eta argitaletxe bakoitzaren jokabidea zein den euskal kultura ezaugarritzeko orduan, aldagai guztiak berdin tratatzen dituen edo, oro har, sinkronikoki zein diakronikoki izan dituen gora beherak agertzea da gure lanen mamia.

Amaitzeko, orain arte esandako guztiaren osagarri gisa, gogoeta batzuk argira eman nahi ditugu curriculuma eta testuliburua uztartzen duen edukien azterketarako ikerketa lerroaz:

1) Gure tesiak eta ondorengo argitalpenak kokatzen ditugu, ikerketa-lerro konplexu baten barruan, EHUko Hezkuntzaren Teoria eta Eskola Antolakuntzako Sail desberdinetako Irakasle-Eskolako irakasle batzuen artean burutu dugunean, eta talde-lan horri esker irmotasunez heldu diogu ikerketa-proiektu mardul honek eskatzen duen sakontasunari. Testuliburuaren hustuketarako prozedura kuantitatibo eta kualitatiboa erabiliz, gure eskoletako testuliburuaren edukia eta egoera deskribatu nahi izan dugu, deskripzioaren esanahiari azalpen epistemologikoa ere emanez. Zentzu honetan, oharraraztekoa da, diziplinartekotasunaren ikuspegitik arituz burututako lankidetzari esker sortu dugun hustuketa-tresnari osotasuna eta orobatasuna ematen saiatu garen moduan, ikerketa-lerroaren esparru teorikoari batasuna ematen saiatu garela. Gutariko bakoitzak bere ekarpenetik, bere nortasunetik eta bere lanetik ikerketaren lerro nagusia espezifikotasunez jantzi eta hornitu duelakoan gaude gu, tesi-lan bakoitzari ekarpen handiagoa emanez.

2) Azpimarratu nahi dugu, bereziki, gure lana Euskal Herritik bertatik abiatuta burutu dugula, ekarpenak Euskal Herriari begira eta euskaraz eginez, baita, ikerketa proiektua euskaraz sortu, garatu eta sozializatu izana, hala ikerketa-etzabaidetan, iker-materialetan, iker-tresnerian nola tesien azken idazketan. Euskal Herriko irakasleriari edo gure irakasleen prestakuntzan diharduten eskoletakoei zuzentzen diegu, testuliburuaren ikerketa sinkroniko eta diakroniko honek agerian utzi dituen euskal irakaskuntzako hainbat giltzarri -ahaztu ezinezkoak direnak, bestalde- haien esku uztea guztiz garrantzitsua dela uste baitugu.

3) Azkenik, ezagutza sozialki sortzen dela onartzen dugulako, egunero sortzen dena gizarteratzeko gogoz, 2003an Araka ikertaldea sortu genuen eta web gunean ikertaldearen helburuez gain, arlo honetan etengabe egiten diren berrikuntzak argitaratzen ditugu, ikerketa ildo gizarteratzeko eta baita arloan sakondu nahi duenari hainbat baliabide eskainiz. Gainera, gure gune honetan testuliburua ikergaia den guneekin loturak agertzen dira eta curriculuma zein testuliburuaren gaineko informazioa ematen dugu, edonork kontsultatzeko moduan.

4) Testuliburuak –zein baliabide didaktikoak oro har– arakutzen eta emaitzak argitaratzen jarraitzeko ustea dugu, ikerketa prozesu zabal eta luzearen fruituak gizarteratu nahian. Horrez gainera, ikasmateriala sortzeko hainbat proiektutan dihardugu, batzuk argitaratuta daude dagoeneko, beste batzuk, ordea, bidean dira. Gure lanaren berri, bestalde, hitzaldi, liburu zein artikulu bidez ematen ari gara etengabe.

Etorkizunari bizipozez begira geniezaioke, bai gure lanen harira ikerlari-gai berriak etorri direlako –2004-05 ikasturtean EHUko doktorego ikastaroetan testuliburugintzaz ikerketa lerroa zabaldu dugunetik–, baita tesiak gure taldean abian jartzera datozelako.

ERREFERENTZIAK

- Bilbao Bilbao, B. (2002a). Kultura erreferenteak oinarrizko hezkuntza curriculumean. *Hik Hasi, Euskal Heziketarako Aldizkaria*, 72, 8-17.
- Bilbao Bilbao, B. (2002b). XX. mendeko testuliburuetakoa pertsona ezagunak. Bizkaiko kasua. *Euskalingua*, 1, 73-79. (On-line + CD-ROM).
- Bilbao Bilbao, B. (2002c). *Kultura erreferenteak Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumean*. Doktore-tesia. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Bilbao Bilbao, B. (2003a). Euskara XX. mendeko testuliburuaren arabera. *Euskalingua*, 3, 106-117. (On-line + CD-ROM).
- Bilbao Bilbao, B. (2003b). *Curriculuma eta kultura Euskal Herrian*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Bilbao Bilbao, B. (2004a). Euskara: ikonografia bidezko ibilbidearen kronika. *Euskalingua*, 4, 252-257. (On-line + CD-ROM).
- Bilbao Bilbao, B.; Ezkurdia Arteaga, G.; Perez Urraza, K. (2001). Mendebaldea Testuliburuetan. In Askoren Artean: *Euskalkiak eta Hezkuntza*, (179-200 orr). Bilbo: Mendebaldea Kultur Alkartea.
- Bilbao Bilbao, B.; Ezkurdia Arteaga, G.; Perez Urraza, K. (2003). Euskal testu liburugintza XXI. mendearen atarian. *Hik Hasi*, 81, 8-15.
- Bilbao Bilbao, B.; Ezkurdia Arteaga, G.; Perez Urraza, K. (2004). *Euskal Curriculuma ala Euskal Dimentsioa Curriculumean?*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Bilbao Bilbao, B.; Ezkurdia Arteaga, G.; Perez Urraza, K. (2005). Basque textbooks during the 20th century: the content and the context. *Euskalingua*, 6, 121-125. (On-line + CD-ROM).
- Bilbao, Begoña; Perez, Karmele; Ezkurdia, Gurutze (2005). Testuliburuaren oskoletik muinera. *erabili.com*, Azpeitiako Euskara Patronatua, (<http://www.erabili.com>), 2005-9-29.
- Ezkurdia Arteaga, G. (2004a). *Identitatea eta Ingurunea Curriculumean*. Doktore-tesia. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Ezkurdia Arteaga, G. (2004b). *Curriculuma eta ingurunea Euskal Herrian*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Ezkurdia Arteaga, G. (2005). Nor gara gu? Zer gara gu? Testu liburuek diotena. *Hik Hasi*, 94, 8-15.
- Ezkurdia Arteaga, G.; Perez Urraza, K., Bilbao Bilbao, B. (2005). Umeak ikonografian: testuliburuaren garapena XX. mendean. In Dávila, P.; Naya, L. M. (koordinadores): *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Tomo II, (XIII Coloquio de Historia de la Educación) (215-225 orr.). Donostia: Espacio Universitario Erein.

- Perez Urraza, K. (2003a). *Zientzia, teknologia eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testuliburuetan*. Doktore-tesia. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Perez Urraza, K. (2003b): Lana eta garapen teknologikoa Xabierto eskola-liburuan. *Euskalingua*, 2, 162-170. (On-line + CD-ROM).
- Perez Urraza, K. (2003c). Zientzia, teknologia eta lanbideak Euskal Herriko testu liburuetan. *Hik Hasi*, 78, 8-17.
- Perez Urraza, K. (2004a). Xabierto-ren jarraikako testuliburuak euskal irakaskuntzaren garapenean. *Euskalingua*, 4, 234-245. (On-line + CD-ROM).
- Perez Urraza, K. (2004b). *Curriculum eta testuliburuak Euskal Herrian*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Perez Urraza, K. (2005). Xabierto eta Sabin, eskola liburuetako ikasle eredugarri. *Euskalingua*, 6, 105-115. (On-line + CD-ROM).
- Perez Urraza, K.; Ezkurdia Arteaga, G.; Bilbao Bilbao, B. (2004). Contents of the Curriculum on the identity creation: the analysis of textbooks. XXIst CESE Conference "Multiple Identities, Education and Citizenships. The World in Europe; Europe in the World", Danmarks Paedagogiske Universitet, Copenhagen.

Análisis de la validez de la Escala de Autoeficacia Vocacional

Validity analysis of the Vocational Self-efficacy Scale

Enrique Merino Tejedor y Miguel Ángel Carbonero Martín
Euskal Herriko Unibertsitatea

RESUMEN

El propósito de este artículo es comprobar la validez convergente y de constructo de la Escala de Autoeficacia Vocacional con una muestra de 163 estudiantes de Educación Secundaria. Los resultados obtenidos con la Escala de Autoeficacia Vocacional se contrastaron con dos instrumentos adicionales, por un lado la Escala de Autoeficacia General y por otro lado, la Escala de Autorregulación. Los resultados obtenidos confirmaron la hipótesis planteada en este estudio, al obtener datos estadísticamente significativos mediante el análisis de las correlaciones obtenidas entre los resultados de las tres escalas. Por tanto, se confirma la validez de la Escala de Autoeficacia Vocacional, un instrumento cuyos análisis estadísticos confirman su utilidad para la práctica de la orientación vocacional.

Palabras clave: *autoeficacia general, autoeficacia vocacional, autorregulación.*

ABSTRACT

Analysis of the validity of the Career Self-Efficacy Scale. The purpose of the present article is to test the validity of the Career Self-Efficacy Scale with a sample of 163 students of Secondary Education. The results obtained with the Career Self-Efficacy Scale were compared to those obtained through two instruments of assessments, the General Self-Efficacy Scale and the Self-Regulation Scale. The results confirmed the research hypothesis since the data for the correlation analysis were statistically significant. Thus, we can consider the validation of the scale for its use in the practice of career development.

Key words: *general self-efficacy, career self-efficacy, self-regulation.*

INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos en este artículo está centrada en torno al estudio de tres conceptos vinculados a la comprensión de la conducta humana: la autoeficacia vocacional, la autoeficacia general percibida y la autorregulación.

El concepto de autoeficacia está cobrando interés entre las líneas de investigación actuales, particularmente en el campo de la orientación vocacional (Walsh, 2001). Los programas y las intervenciones diseñadas con el ánimo de ayudar a los jóvenes a planificar su futuro profesional cobran especial interés en la etapa de la Educación Secundaria. La última parte de esta etapa educativa, correspondiente a las edades comprendidas entre los 16 y los 18 años, supone, sin duda, un buen momento para planificar el futuro profesional, es más, la mayoría de los alumnos tienen que asumir que entre los cursos de 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato se decide en buena medida lo que harán con su vida académica y profesional, de ahí la importancia de intervenir en este período desde los departamentos de orientación con programas eficaces que fomenten la capacidad personal de enfrentarse a la difícil tarea de planificar el futuro académico y profesional, así como diseñar y utilizar instrumentos que valoren de un modo adecuado las intervenciones realizadas. Precisamente, el instrumento que aquí se pretende validar, la Escala de Autoeficacia Vocacional, puede servir de ayuda a la hora de evaluar las intervenciones que se lleven a cabo en materia de desarrollo vocacional con alumnos de Educación Secundaria.

La investigación actual ha venido a confirmar la idea de Bandura al considerar la autoeficacia percibida como uno de los procesos psicológicos más influyentes en el comportamiento humano. La autoeficacia puede tener una gran influencia en cómo piensa la gente y puede ser un modulador muy importante de la motivación. Aunque en algunas ocasiones la autoeficacia se ha venido considerando como un concepto perteneciente a un dominio específico, algunos investigadores se decantan por concebir la autoeficacia desde un punto de vista más generalizado, implicando la forma de pensar y actuar de la persona de un modo extensivo (Sherer y Maddux, 1982; Schwarzer y Jerusalem, 1999).

El concepto de autoeficacia está estrechamente vinculado teóricamente a otros conceptos, como por ejemplo el de autorregulación (self-regulation), un concepto que hace referencia a la tendencia de los seres humanos a organizar sus acciones con el fin de conseguir unos determinados objetivos diseñados previamente (Carver y Scheier, 1998). Las teorías que pretenden abordar el tema de la autorregulación tratan sobre procesos que pueden ser divididos en una serie de secuencias como por ejemplo, planificación, iniciación, mantenimiento, gestión de la situación y, llegado el caso, abandono de la situación (Schwarzer, 2001). La autorregulación de la atención y de las emociones permite a los individuos dar cauce a sus actividades dirigidas a la consecución de los objetivos aun en situaciones de circunstancias cambiantes persistiendo a lo largo del tiempo y manejando de forma adecuada las emociones negativas de modo que no interfieran de forma drástica en la consecución de los objetivos personales (Tice y Bratslavsky, 2000). Según esta concepción de la autorregulación, los resultados obtenidos con la escala que evalúa este concepto deberían correlacionar de forma positiva con los resultados obtenidos

en la subescala Planificación de Objetivos, integrada en la Escala de Autoeficacia Vocacional.

La trascendencia de estos aspectos para la práctica de la orientación vocacional resulta evidente, ya que muchos alumnos tienen que encarar adversidades que se encuentran continuamente en su camino, como por ejemplo los obstáculos de los resultados académicos, la temida selectividad o P.A.U. (Prueba de Acceso a la Universidad), los condicionantes familiares y sociales. Si los sujetos no van bien provistos de sólidas creencias de autorregulación y otros conceptos asociados, como la tenacidad, el optimismo o la propia autoeficacia, lo más probable es que fracasen en el intento de forjar su futuro académico y profesional, tal como viene sucediendo en no pocas ocasiones.

Algunos autores se decantan por considerar la autorregulación como una disposición personal estable, una característica de los individuos que les permite mantener el control sobre las acciones. El control de la acción incluye la capacidad de concentrar la atención en una tarea, evitando los distractores de la atención, resistiendo las tentaciones y manejando situaciones desagradables. Esta concepción de la autorregulación está relacionada directamente con otra de las variables incluidas en la Escala de Autoeficacia Vocacional, el Control del Ambiente, por tanto los resultados obtenidos mediante la Escala de Autorregulación también deberían correlacionar de forma positiva con la variable control del ambiente, desde un punto de vista empírico.

La autorregulación se ha asociado tradicionalmente a otros constructos relacionados, concretamente, a la autoeficacia percibida, un concepto que hace referencia a los pensamientos optimistas que las personas ponen en marcha a la hora de seleccionar su conducta y mantenerla a pesar de las barreras que puedan encontrar. Un punto de unión importante entre la autorregulación y la autoeficacia puede radicar en el hecho de que en ambos conceptos pueden estar implicados procesos que requieran estrategias específicas encaminadas a desarrollar pautas de acción dirigidas a conseguir objetivos determinados. Precisamente, en la actualidad existen algunas investigaciones que se han dedicado a estudiar la correlación existente entre la autorregulación y la autoeficacia percibida (Scholz y cols., 2002).

Otro concepto vinculado a la autorregulación ha sido el de afrontamiento proactivo (*proactive coping*), el cual hace referencia a todos los esfuerzos invertidos en el esfuerzo llevado a cabo para conseguir los objetivos distantes y desafiantes que uno se propone en la vida.

Como vemos en esta revisión teórica, los tres conceptos que manejamos, autoeficacia percibida general, autoeficacia vocacional y autorregulación, comparten procesos psicológicos similares que, supuestamente, están influyendo en la conducta humana, por tanto, los objetivos de esta investigación van en la línea de obtener resultados que confirmen de algún modo la idea de que los instrumentos utilizados evalúan constructos psicológicos similares, y, sobre todo, confirmar la validez de la Escala de Autoeficacia Vocacional, algo que no habíamos hecho en otras investigaciones previas donde se han estudiado otras propiedades psicométricas de la escala como la fiabilidad o la estructura factorial (Carbonero y Merino, 2002).

Por consiguiente, la hipótesis que nos planteamos es que los resultados obtenidos con la Escala de Autoeficacia Vocacional correlacionarán de forma estadísticamente significativa con los resultados obtenidos mediante las otras dos escalas, la Escala de Autoeficacia General y la Escala de Autorregulación, sobre todo las correlaciones serán más fuertes con la primera.

MÉTODOS

Sujetos

Para llevar a cabo esta investigación 163 estudiantes de Educación Secundaria respondieron a los 3 cuestionarios mencionados previamente. Concretamente los estudiantes pertenecían a los cursos de 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato, una etapa en la que hemos llevado a cabo otras investigaciones previas con la escala que pretendemos validar. Las edades de los alumnos estaban comprendidas entre los 16 y los 18 años.

Instrumentos

En esta investigación se utilizaron 3 instrumentos de evaluación. En primer lugar, la escala cuya validez queríamos comprobar, la Escala de Autoeficacia Vocacional (Carbonero y Merino, 2002) es un instrumento que consta de 58 ítems distribuidos en 5 dimensiones: autoconfianza en la toma de decisiones, eficacia en la ejecución de tareas, conducta exploratoria, eficacia en la planificación de objetivos y control del ambiente. Según las investigaciones llevadas a cabo con esta escala, los datos de fiabilidad son bastante positivos, concretamente, el valor alfa de Cronbach para la escala global alcanzó el nivel de .89, mientras que los valores de las cinco subescalas oscilaban entre los valores .70 y .76. En el análisis factorial llevado a cabo se encontraron cinco factores, siendo la subescala que más varianza explica la de autoeficacia en la toma de decisiones con un 29%, a continuación estaría la conducta exploratoria con un 11%, eficacia en ejecución de tareas, un 10%, eficacia en la planificación de objetivos, un 8% y por último, control del ambiente con un 6%.

El segundo instrumento utilizado fue la Escala de Autoeficacia General (*General Self-Efficacy Scale –GSES-*), la versión original alemana de esta escala fue desarrollada inicialmente por M. Jerusalem y R. Schwarzer en 1979 y contenía 20 ítems. En 1981 fue reducida a los actuales 10 ítems y adaptada a 28 idiomas. La versión última de esta escala ha sido utilizada en numerosas versiones y arroja unos índices muy aceptables de fiabilidad, valores alfa entre .75 y .91 en las distintas investigaciones internacionales llevadas a cabo (Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud y Schwarzer, 2002). Además, su estabilidad también ha sido comprobada en varios estudios longitudinales. En estudios llevados a cabo con estudiantes, la escala correlacionaba de forma positiva con otros constructos, como por ejemplo el optimismo (.49) y con la percepción de las situaciones estresantes como un desafío en lugar de como una amenaza (.45). También se han encontrado resultados favorables de su validez con muestras de profesores (Schwarzer y Jerusalem, 1999).

Por último, el tercer instrumento utilizado en esta investigación fue la Escala de Autorregulación (*Self-Regulation Scale –SRS-*), concretamente la versión original

que consta de 10 ítems. En la actualidad existe otra versión reducida a sólo 7 ítems (Luszczynska, Diehl, Gutiérrez-Doña, Kuusinen y Schwarzer, en prensa) que se encuentra bajo estudio. La versión original, utilizada en esta investigación, fue desarrollada como una parte de un proyecto de investigación sobre el estrés y las estrategias de afrontamiento entre profesores de escuela. En algunos países, la escala de 10 ítems resultó no ser unidimensional, como sucede por ejemplo en esta investigación, de acuerdo a los análisis factoriales realizados, al parecer esto era debido a la presencia de tres ítems formulados de forma negativa. En esta investigación utilizamos la versión de 10 ítems dado que aún no disponíamos de la actual, de 7 ítems. En los estudios transculturales que se están llevando a cabo con la escala los valores de fiabilidad, según el coeficiente alfa de Cronbach oscilan entre los valores .77 para las muestras de Alemania y de Estados Unidos y .73 para la muestra polaca.

Procedimiento

Las versiones en español de la Escala de Autoeficacia General Percibida y de la Escala de Autorregulación fueron facilitadas por el equipo de investigación de la Freie Universität de Berlín. Los datos se recogieron durante el año 2004 de forma aleatoria entre estudiantes de 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato.

Para realizar los análisis estadísticos se utilizó el paquete estadístico SPSS 11.0 para Windows, obteniendo datos correspondientes a la fiabilidad de los tres cuestionarios mediante el coeficiente alfa de Cronbach, así como de las correlaciones entre ellos mediante el coeficiente de correlación de Pearson.

RESULTADOS

Los resultados que vamos a comentar en esta investigación están centrados fundamentalmente en la comprobación de las hipótesis, es decir, comprobar la validez convergente y de constructo de la Escala de Autoeficacia Vocacional.

En cuanto a los resultados de fiabilidad obtenidos, tal como aparece reflejado en la Tabla 1, donde recogemos los estadísticos descriptivos, los datos son muy positivos, así por ejemplo, para la EAEV tenemos un índice alfa de .85, para la Escala de Autoeficacia General un valor de .80 y para la Escala de Autorregulación un valor de .76. Estos resultados están en línea con los obtenidos en otras investigaciones previas, concretamente en la EAEV el valor era de .89, mientras que para la Escala de Autoeficacia General se han obtenido valores entre .75 y .91, siendo los valores más bajos para la Escala de Autorregulación, aunque en cualquier caso superiores a .70.

	Media	D.T.	Alfa
Autoeficacia Vocacional	4.47	.43	.86
Autoeficacia General	3.00	.43	.80
Autorregulación	2.69	.46	.76

Por otro lado, como podemos comprobar en la Tabla 2, los datos confirman nuestra hipótesis de partida, es decir, en el instrumento que aquí se pretende validar, las distintas dimensiones de la Escala de Autoeficacia Vocacional muestran correlaciones estadísticamente significativas con los datos correspondientes a la Escala de Autoeficacia General (GSES) y la Escala de Autorregulación (SRS). Además, la puntuación obtenida para la escala global también correlaciona de una forma muy significativa con las escalas. Si profundizamos un poco más en el análisis, podemos comprobar cómo la mayor correlación entre las tres escalas es la existente entre la Escala de Autoeficacia Vocacional y la Escala de Autoeficacia General ($r = .540$, $p < .01$), mientras que la menor corresponde a la correlación existente entre la escala de autoeficacia general y la Escala de Autorregulación ($r = .416$, $p < .01$).

En la Tabla 2 también podemos observar correlaciones estadísticamente significativas entre las distintas subescalas de la EAEV con el resultado global de la escala, oscilando estos valores entre un valor $r = .634$ ($p < .01$), para la conducta exploratoria y un valor más alto, $r = .825$ ($p < .01$), para la planificación de objetivos, precisamente el valor más alto de toda la matriz de correlaciones.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 Toma de Decisiones	1							
2 Ejecución de Tareas	.599**	1						
3 Cdta. Exploratoria	.291**	.261**	1					
4 Planificac. Objetivos	.525**	.546**	.599**	1				
5 Control de Ambiente	.475**	.426**	.432**	.522**	1			
6 Autoefi. Vocacional	.797**	.782**	.634**	.825**	.739**	1		
7 Autoeficac. General	.492**	.567**	.192*	.402**	.316**	.540**	1	
8 Autorregulación	.425**	.467**	.359**	.341**	.265**	.498**	.416**	1
*P<.05								
**P<.01								

Por último, las correlaciones entre las subescalas de la Escala de Autoeficacia Vocacional y las otras dos escalas son todas muy altas y estadísticamente significativas ($p < .01$), excepto la correlación existente entre la subescala de conducta exploratoria y la escala de autoeficacia general, donde el nivel de significación estadística es un poco menor ($p < .05$).

DISCUSIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta investigación podemos afirmar que se confirma la validez convergente y de constructo de la Escala de Autoeficacia Vocacional, dado que las correlaciones obtenidas con las dos escalas utilizadas, Escala de Autoeficacia General Percibida y Escala de Autorregulación, son estadísticamente significativas.

Queremos señalar la fortaleza de las correlaciones entre las distintas variables, ya que todas alcanzan un elevado nivel de significación estadística; exceptuando la correlación existente entre la puntuación de la conducta exploratoria y la Escala de Autoeficacia General ($p < .05$), los demás valores alcanzan un nivel estadísticamente significativo ($p < .01$).

También queremos subrayar el hecho de que en el análisis de las correlaciones entre las tres escalas, el mayor valor corresponde a la correlación existente entre la Escala de Autoeficacia Vocacional y la Escala de Autoeficacia General Percibida, algo lógico de esperar desde un punto de vista teórico, tal como planteábamos en la hipótesis de esta investigación, puesto que ambos instrumentos supuestamente están evaluando el mismo concepto psicológico, aunque una de ellas, aplicado al campo específico de la orientación vocacional.

En cuanto a las aplicaciones prácticas que se derivan de esta investigación, queremos destacar, en primer lugar, la utilidad práctica del instrumento Escala de Autoeficacia Vocacional en el contexto de la orientación vocacional. Pensamos que este instrumento puede servir para valorar de un modo preciso las intervenciones que se lleven a cabo en materia de desarrollo vocacional por los departamentos de orientación en los institutos de Educación Secundaria.

Por otro lado, también nos parece adecuado apuntar la posible utilización de los otros dos instrumentos mencionados en esta investigación, Escala de Autoeficacia General y Escala de Autorregulación, como medidas de valoración para otro tipo de intervenciones en el campo educativo que estén relacionadas con la mejora de algunos patrones de conducta.

Como posibles líneas de investigación futuras, podemos señalar la comprobación de cómo se relacionaría la Escala de Autoeficacia Vocacional con otros constructos de carácter negativo, como pueden ser estados depresivos o de pesimismo, indecisión, etc., tal como se viene haciendo en otras investigaciones.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Carbonero, M.A. y Merino, E. (2003). La Escala de Autoeficacia Vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.
- Carver, C.S. y Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. New York: Cambridge University Press.
- Goleman, D. (2003). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lucas, S. y Carbonero, M.A. (2003). Madurez vocacional. En F. Rivas (Comp.), *Asesoramiento vocacional: teoría, práctica e instrumentación* (pp.237-254). Barcelona: Ariel.

- Luszczynska, A., Diehl, M., Gutiérrez-Doña, B., Kuusinen, P. y Schwarzer, R. (en prensa). *Measuring one component of dispositional self-regulation: attention control in goal pursuit*. *Personality and Individual Differences*.
- Rivas, F. et al. (1990). Sistema de Asesoramiento Vocacional (SAV-90). Valencia: Coure.
- Sherer, M. y Maddux, J.E. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S. y Shwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 242-251.
- Schwarzer, R.(2001). Social-cognitive factors in changing health-related behavior. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 47-51.
- Schwarzer, R. y Jerusalem, M. (Eds.). (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen [Scales for the assessment of teacher and student characteristics]. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- Tice, D.M. y Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: the place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11, 149-159.
- Walsh, W.B. (2001). The changing nature of the science of vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 262-274.