

XXV JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICODIDÁCTICA

XXV PSIKODIDAKTIKAKO IKERKUNTZA JARDUNALDIAK

Iker Ros Martínez de Lahidalga

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

CIP. Biblioteca Universitaria

Jornadas de Investigación en Psicodidáctica (25ª. 2018. Vitoria-Gasteiz)

XXV Jornadas de Investigación en Psicodidáctica [Recurso electrónico] = XXV Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak / [editor] Iker Ros Martínez de Lahidalga. – Datos. - Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, D.L. 2019.

1 disco compacto CD-Rom (1 archivo PDF: 380 p.).

Textos en español y euskara.

D.L.: BI-541-2019. – ISBN: 978-84-1319-046-4

1. Psicopedagogía – Investigación. 2. Lenguaje y lenguas - Estudio y enseñanza.
3. Educacion – Metodologia. I. Ros Martínez de Lahidalga, ed. II. Tít.: Vigésimo quintas Jornadas de Investigación en Psicodidáctica. III. Tít.: Hogeita bostgarren Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak.

(0.034)37.015.3

PRESENTACIÓN

En este libro se recogen todos los trabajos presentados en las XXV Jornadas de Investigación en Psicodidáctica – XXV Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak que han tenido lugar en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU/UPV) el día 20 de noviembre de 2018 y han sido organizadas desde el Máster de Psicodidáctica de dicha Universidad. Así que con la publicación de su Volumen XXV, las jornadas de Psicodidáctica llegan a su primer cuarto de siglo; son cinco lustros de persistente labor en la que ha participado una multitud de personas, cuyo esfuerzo ha permitido conformar una auténtica red académica y llegar a celebrar este aniversario. Coincidiendo con la efeméride y como parte de la conmemoración de las bodas de plata, se celebró el acto de homenaje al fundador de las Jornadas, el catedrático Alfredo Goñi, y a los profesores Maravillas Díaz y Josetxu Madariaga. También sería homenajeada la secretaria del departamento y responsable de gestionar las jornadas, Mertxe Marin. Llega el momento de su jubilación, pero sin ellos y ellas, nada de esto hubiera sido posible y es de agradecer el esfuerzo que han realizado para mantener e impulsar las jornadas.

Los trabajos aquí incluidos se encuadran en las distintas temáticas y líneas de investigación del máster a todas luces fundamentales dentro de la Educación. De seguro, estos trabajos que aquí se presentan constituirán la base de la futura investigación en el campo de la Psicodidáctica.

Un primer bloque, está destinado a exponer *variables psicológicas* relevantes tanto en el ámbito de la Educación formal como en la no formal y que profesores y profesoras, maestros y maestras, educadores y educadoras, y cualquier profesional dedicado al mundo de la formación debería tener en cuenta en su quehacer diario.

Otro de los temas de mayor actualidad en el campo de la educación es el aprendizaje de lenguas. Es por ello que segundo bloque de este volumen debía estar, necesariamente, destinado a la *enseñanza y aprendizaje de las lenguas*.

Finalmente, el tercer y último bloque se aborda la metodología docente y el aprendizaje en la Educación ofreciendo alternativas metodológicas y propuestas de mejora tanto en el proceso de enseñanza como la formación del profesorado. Sin duda alguna, estos trabajos constituyen los *retos y claves que la futura Educación deberá afrontar*.

Alcanzar nuestro vigésimo quinto aniversario nos llena de satisfacción y no queremos finalizar esta presentación sin agradecer a todos los autores y autoras las aportaciones que, con sus valiosos trabajos de investigación, han ayudado a dar forma a este libro. Las colaboraciones de todos ellos y ellas a través de los trabajos aquí recogidos ayudan a ofrecer una panorámica de la situación actual de la Psicodidáctica y dan pistas de los retos que se deberán afrontar en los próximos 25 años.

El editor

AURKEZPENA

Hezkuntza eta Kirol Fakultatean (EHU/UPV), 2018ko azaroaren 20an, Psikodidaktikako XXV. Ikerkuntza Jardunaldiak egin ziren, Psikodidaktikako Masterrak antolatuta. Jardunaldietan aurkeztu ziren lan guztiak jasotzen dira liburu honetan. Horrela bada, XXV. alearen argitarapenarekin, Psikodidaktikako Jardunaldiak lehen mende laurdenera heldu dira; bost izan dira, beraz, hasieratik igaro diren bosturtekoak. Egindako lanaren eraginez, eta partaide askoren ekarpenei esker, posible izan da gure artean benetako sare akademikoa osatzea eta, era berean, lortu dugu ospakizun honetara heltzea. Urtebetetze honekin bat eginez, eta zilarrezko ezteiekin batera, jardunaldien sortzailea izan zenari, Alfredo Goñi Katedradunari, eta Maravillas Díaz eta Josetxu Mardariaga irakasleei ere omenaldia egin zieten. Era berean, Mertxe Marínek ere, departamenduko idazkaria eta jardunaldien kudeaketaren arduradunak, bere omenaldia jaso zuen. Heldu da haien erretiroaren ordua, baina haien lana gabe, hau guztia ezinezkoa izango zen, eta guztiok eskertu beharko genuke haiek jardunaldiak bultzatzeko eta mantentzeko egin izan duten ahalegina.

Berton aurkezten diren lanak gure masterrean lantzen diren tematika eta ikerketa lerro ezberdinetan kokatzen dira eta hezkuntzan funtzezkoak diren hainbat ikerketa ildorekin lotuta daude. Ziur asko, hemen aurkezturiko lanak Psikodidaktika arloan aurrerantzean egingo diren ikerketen oinarria izango dira.

Hasierako atalak, irakasleek, maisu-maistrek, edota hezkuntzarekin edozein erlazio mota dutenek, bai hezkuntza formalean eta bai hezkuntza informalean, beren eguneroko zereginetan kontuan izan beharko luketen aldagai psikologikoak jasotzen ditu.

Gaur egun, hezkuntza arloan hizkuntzak ikasteak gero eta garrantzi handiagoa dauka. Horrexegatik, liburuki honen bigarren atala derrigorrez bideratua egon behar zen hizkuntzen ikasketara eta irakasketara.

Amaitzeko, hirugarren eta azken atalean, irakaskuntzarako eta ikaskuntzarako erabiltzen diren metodologiak aztertzen dira, alternatiba metodologikoak proposatzen dira eta baita hobekuntzarako proposamenak ere, bai irakaskuntza prozesuan bai irakasleariaren formakuntzan. Dударik gabe, aurkezten diren lan hauek etorkizunean lagunduko dute hezkuntzak aurre egin beharko dituen errokei erantzuna ematen.

Hogeitabosgarren urtemuga honetara heltzeak pozez betetzen gaitu eta ez genuke aurkezpen hau amaitu nahi eskerrak eman barik beren ikerketa lanekin parte hartu duten egile guztiei, haien lanari esker liburu hau osatu dugu eta. Berton jasotzen diren ekarpen guztiek gaur egungo Psikodidaktikaren egoeraren panoramika eskuratzea bermatzen dute eta hurrengo 25 urteetan sortuko diren erronkei erantzuteko eman behar diren urratsak ezagutzeko ere balioko digute.

Editorea

ÍNDICE

pág.

**VARIABLES PSICOLÓGICAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS
FORMALES Y NO FORMALES**

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Autokontzeptu multidimensionalak Lehen Hezkuntzan neurtzeko erreminta. Sortzea eta baliozkotzea | 1 |
| <i>Nagore Zuriñe Arbaiza Lecue, Xabier Etxaniz, Arantzazu Rodriguez Fernandez</i> | |
| Competencia emocional en las personas mayores | 19 |
| <i>Eneritz Jiménez Etxebarria, Elena Bernaras, Joana Jauregizar</i> | |
| Adolescentes con discapacidad motriz incluidos en el sistema educativo ordinario Manta, Ecuador | 28 |
| <i>Santos Bravo Loor, Maria Jose Alonso, Elena Bernaras, Maite Garaigordobil</i> | |
| Revisión de instrumentos de medida de apoyo social | 42 |
| <i>Iker Izar de la Fuente Díaz de Cerio, Arantzazu Rodríguez Fernández, Naiara Escalante Mateos</i> | |
| Observación sistemática de la intervención educativa durante el cambio de pañal. Estudio de caso en una escuela infantil del Consorcio Haurreskolak | 57 |
| <i>Jone Sagastui Aguayo, Elena Herrán</i> | |
| Resiliencia de jóvenes deportistas guipuzcoanas | 69 |
| <i>Arkaitz Zubizarreta Cortadi</i> | |
| La intervención psicoeducativa clave en la prevención de la exclusión social | 78 |
| <i>Oihana Otazu Gonzalez</i> | |
| El Apoyo del Profesorado y su relación con el Autoconcepto en el alumnado con NEAE | 86 |
| <i>Amaia Septien Santos</i> | |

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Letra automatikoak eskuz idaztearen ebaluazioa eta irakaskuntza neurogarapeneko ereduaren baitan | 100 |
| <i>Irene Ibarra Lizundia</i> | |
| Idazketa aztertzeke tresna | 108 |
| <i>Juan Abasolo Isasa, Lorea Unamuno, Irati de Pablo</i> | |
| Hizkuntzekin ikuspegi eleanitz batetik lan eginez: translanguaging metodologia adin goiztiarrean | 122 |
| <i>Ainara Babarro Vélez, Josemi Correa, Estitxu Jimenez de Aberasturi</i> | |
| Innovaciones a las practicas idiomáticas de inglés como lengua extranjera; autoregulación y videovlog; una experiencia en la formación inicial de | 136 |

Indice

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| docentes de Ecuador | |
| <i>Mario Gatica Olives, Jhonny Villafruerte Holguín y Asier Romero</i> | |
| Fortalecimiento de las competencias comunicacionales en inglés de estudiantes ecuatorianos de secundaria a través de la aplicación Google Hangouts | 150 |
| <i>Vanny Santos, Jhonny Villafruerte, Eloy Alfaro</i> | |
| Becoming a teacher: Pide que el camino sea largo | 166 |
| <i>Gaizka Lores Aguirre</i> | |
| Konpetentzia literarioa LHn | 181 |
| <i>Nerea Permach Martin</i> | |
| Libro álbum: la integración de imagen y texto que fomenta la lectura literaria en niños de 7 a 11 años de la Educación Básica chilena | 192 |
| <i>Blanca Elena Cifuentes Jéldrez</i> | |
| RETOS Y CLAVES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE | |
| Genero ikuspuntutik zer nolako lanketa egiten da haur hezkuntzan? | 206 |
| <i>Irati León Hernández, Inna Tsvintarnaia, Judit Martinez Abajo, Rakel Gamito Gomez</i> | |
| Diseño metodológico de una observación en el contexto escolar de Educación Primaria | 220 |
| <i>Irune Corres Medrano, Rakel Gamito Gomez</i> | |
| Construcción colectiva del conocimiento comunitario en el barrio de Alza | 237 |
| <i>Nahia Delgado de Frutos, Daniel Losada</i> | |
| Competencias y Empleabilidad del título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música en la Especialidad de Piano: Estudio comparativo entre Argentina y España | 251 |
| <i>Mikel Mate-Ormazabal, Elena Bernaras Iturrioz, Carmen de las Cuevas Hervia</i> | |
| Aniztasunaren erantzunari emandako garrantzia irakasleen hasierako formakuntzan | 267 |
| <i>Leire Carrillo Romero, Iñaki Karrera Juarros</i> | |
| El enfoque ontosemiótico (EOS) como herramienta para evaluar libros de texto: aplicación a un capítulo sobre la división en Primaria | 288 |
| <i>Germán Vázquez Gutiérrez, Joxemari Sarasua Fernández</i> | |
| Educación alternativa: Desarrollo de la infancia y la comunidad | 301 |
| <i>Aitor Garagarza Cambra</i> | |
| Análisis de los modelos de cambio geológico de estudiantes de 3ºESO durante una secuencia sobre el sistema hidrogeológico del valle de Orduña | 315 |
| <i>Nahia Seijas Garzón, Araitz Uskola</i> | |
| Belaunaldi artekotasuna aztergai | 331 |
| <i>Amaia Eiguren Munitis eta Josemi Correa, Naiara Berasategi</i> | |

Indice

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Hacia un sistema educativo inclusivo en la Comunidad Autónoma Vasca | 343 |
| <i>Inna Tsvintarnaia, Irati León Hernández, Maria Teresa Vizcarra Morales, Ana Luisa López Vélez</i> | |
| Competencias cognitivas y cognitivo-lingüísticas desarrolladas por maestros/as en formación según el tipo de ciencia | 356 |
| <i>Jose Maria Etxabe Urbieta, Jose Domingo Villarroel Villamor, Álvaro Antón Baranda</i> | |

**XXV JORNADAS DE
INVESTIGACIÓN EN
PSICODIDÁCTICA**

**PSIKODIDAKTIKAKO XXV.
IKERKUNTZA
JARDUNALDIAK**

**VARIABLES PSICOLÓGICAS EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS
FORMALES Y NO FORMALES**

Autokontzeptu multidimentsionala Lehen Hezkuntzan neurtzeko erreminta. Sortzea eta baliozkotzea

Tool to measure the multidimensional self-concept in Primary Education. Creation and validation

Nagore Arbaiza Lekue, Xabier Etxaniz Erle, Arantzazu Rodríguez Fernández

Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Laburpena

Autokontzeptua garapenerako eta eskola egokitzapenerako zutabe bat da, batez ere gazterian (Lehen Hezkuntza), haurraren eta etorkizuneko helduaren nortasuna garatzen hasten den garaian. Horregatik da garrantzitsua autokontzeptua indartzen lagunduko duten esku hartzeak sortzea, autopertzepzioaren oinarriak direnak, eta beraz, autokontzeptuaren garapen ezin hobeari lagunduko diotenak. Halere, gaur egungo arazotzat jotzen da horrelako proiektuen bideragarritasuna neurtzeko tresna egokirik ez izatea. Horretarako proposatzen da Lehen Hezkuntzan autokontzeptua neurtzeko tresnak aztertzea eta autokontzeptu multidimentsionala Lehen Hezkuntzan neurtzeko itaunketa sortzea euskaraz. Hori aurrera eramateko, azterketa bibliografikoa egin da, autokontzeptuaren eredu multidimentsionala ezarri zenetik gaur egunera, orain arte egindako aurrerapenak ikusi eta agertzen diren hutsuneak ezagutu eta haien bitartez Lehen Hezkuntzan auto-kontzeptu multidimentsionala neurtzeko baliagarria izango den tresna sortu eta baliozkotzeko.

Hitz gakoak: autokontzeptua, itaunketa, lehen hezkuntza, baliozkotzea

Abstract

Self-concept plays a key-role in the educational development and school engagement, especially in youthfulness (Primary school children), when the childhood and future adult identity starts developing. Here lays the importance of creating interventions that help strengthen self-concept, which are the basics of self-perception, and which would help on the matter of the development of self-concept. However, a current problem is that there is no appropriate tool for the adequate measurement of these projects. The proposal of this research is to examine the tools which measure the self-concept in Primary Education and to create a questionnaire for the study of multidimensional self-concept in Primary Education in Basque. To accomplish the aim, a bibliographical study has been carried out; studying the different researches since the establishment of the multidimensional model of the self-concept up to now, in order to measure the progress that has been made so far, and to identify the errors, create and validate the tool that will be valid for measuring the multidimensional self-concept in Primary Education.

Keywords: self-concept, questionnaire, primary education, validate

Harremanetarako: Nagore Arbaiza Lekue, Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia, Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco (UPV/EHU). E-mail: nagorezurine.arbaiza@ehu.eus

Ikerketa honen garapena Psikor ikerketa taldearen barnean bideratuko da (Euskal Herriko unibertsitate sistemaren barneko taldea, Eusko Jaurlaritzak 2016an aitortua) (IT-943-16), eta beraz, baliabide materialak UPV/EHuko PPG17/16 proiektuaren bidez finantzatuko lirateke.

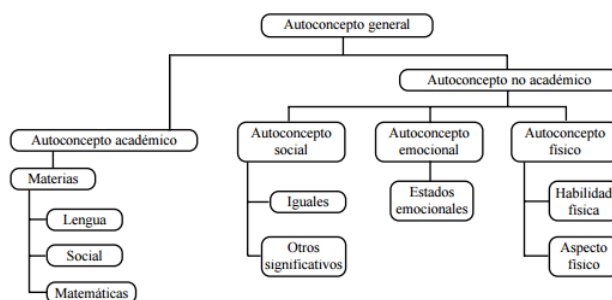
Marko teorikoa eta arazoaren egoera

Autokontzeptua aspaldidanik izan da psikologiaren interesgune, baina 80ko hamarkada arte ez da agertu Hezkuntzaren Psikologiaren legezko oinarri bezala (Mori, 1989; Ruiz-ek, 2002an aipatua). Markus-ek (1977, Bower, 1983an aipatua) autokontzeptua, egestura kognitibo egituratu gisa definitzen du, norbanakoaren bizitza esperientziaren ondorioz sortzen dena.

Aipatu beharra dago nola teoria ezberdinek autokontzeptuaren barne egituraren inguruan adostasun eza adierazten duten. Autokontzeptua ren inguruko lehenengo teoriak egitura unidimentsionalaren alde egiten zuten, bestelako osagaien bidez pertsona baten autopertzepzioa ulertzea bideraezina zela aldarrikatuz (Coopersmith, 1967; García Torres, 1983). Autokontzeptua ikuspuntu orokor batetik bakarrik azter zitekeen, eta ideia horren inguruan sortu ziren Rosenberg-ek (1979) proposatutako itaunketaren parekoak, non norbanakoarekiko errespetua eta balioa aztertzen den.

Unidimentsionaltasunak oihartzun izugarria izan zuen 70eko hamarkada arte, autokontzeptuaren eredu multidimentsionala aldarrikatzen duten ikerketa zientifikoak agertu zirenean (L'Ecuyer, 1975; Shavelson, Hubner eta Stanton, 1976), non autokontzeptua ulertzen zen egitura multidimentsional gisa. Eredu horrek autokontzeptu orokorra kokatzen du gailurrean, eta auto-kontzeptu akademiko eta ez akademikoan banatzen da. Lehenengoaren barruan, irakasgai bakoitzarekiko autokontzeptu zehatz bat egongo da, bigarrena (ez akademikoa), auto-kontzeptu sozial, emozional eta fisikoan banatzen den bitartean. Azpi-dimentsio horiek, aldi berean, euren dimentsioak izango dituzte, eta horien azpitik berariazkoak diren beste batzuk, gertaera zehatzetara lotzen direnak.

Hala ere, domeinu sozial, emozional eta fisiko osatzen duten dimentsioen zenbatekoaren inguruko akordiorik ez egon arren, gehienak domeinu orokor horien inguruan ados daude (Goñi, 2009; Fernández, 2010; Ruiz de Azúa, 2007).



1.Irudia. Shavelson, Hubner eta Stanton-en (1976) eredu multidimentsionala.

Aurrekoa kontuan izanda, autokontzeptuaren ondorengo definizioa proposatzen da:

Un sistema multidimensional compuesto de algunas estructuras fundamentales que delimitan las grandes regiones globales del concepto de sí mismo; cada una de éstas comprende unas porciones más limitadas del sí mismo - las subestructuras-, las cuales se fraccionan a su vez en un conjunto de elementos mucho más específicos - las categorías- que caracterizan las múltiples facetas del concepto de sí mismo y que proceden del propio seno de la experiencia directamente vivida, luego percibida y finalmente simbolizada o conceptualizada por el individuo (L' Ecuyer, 1975, p.31)

Jakin badakigu autokontzeptuak norbanakoaren garapenean eragiten duela, bai pertsonalki (ongizate psikologiko eta bizitzarekiko asebetetzea bezala ulertuta), bai eskola egokitzapenari dagokionez (eskola egokitzapena etekin akademiko, ikasketekiko motibazioa... etab. bezala ulertuz) (Oñate, 1989; Burns, 1990; Cava eta Musitu, 1999; Walker, 2005; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala, Goñi, Esnaola eta Goñi, 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, eta Zuazagoitia, 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, eta Zuazagoitia, 2016). Beraz, autokontzeptuak zuzeneko aldagai gisa egokitzapen psikosozialean duen eragina kontuan izanda (pertsonala eta akademikoa), berebizikoa izango da gaztetatik lantzen hastea, hau da, Lehen Hezkuntzan. Horrela, horren garapen ezin hobea ziurtatuko da, hori garatzen eta taxutzen hasten den momentuan. Horretarako, berebizikoa izango da hori neurtzen laguntzen duen itaunketa multidimentsional bat sortu eta baliozkotzea.

Autokontzeptuaren aldagarritasunari dagokionez, bi alderdi garrantzitsu aipatu behar dira: autokontzeptuaren egonkortasuna eta aldaketarako metodologiak. Shavelson-ek (1976), bere teorian, igurikipen eta irudipen batzuk mahaigaineratzen ditu, horien artean, auto-kontzeptu orokorra egonkorra bada ere, egonkortasun hori hierarkiaren ondorioz aldatzen joango dela, egoera espezifikoetan ezegonkorragoa bihurtuz (Fernández-Zabala eta Sarasa, 2015) (Byrne eta Shavelson, 1996; González-Pineda, Pérez, Pumaniega eta García, 1997; Axpe, Goñi eta Zulaika, 2009; beste batzuen artean). Zehatzagoak diren estratu horiek aldatzeko gaitasuna kontuan hartuta, berebizikoa da autokontzeptua hobetzea eta? zehatzagoak diren dimentsio horien bitartez lantzea (akademikoa, fisikoa, soziala eta emozionala), eta ez zuzenean auto-kontzeptu orokorrari eraginda.

Autokontzeptua eredu multidimentsional eta hierarkikoan lantzearen garrantzia aintzat hartuta, ohar gaitezke nola orain arte Lehen Hezkuntzan autokontzeptua garatzeko programak sortu badira ere, horietatik batek ere ez duela autokontzeptuaren multidimentsionaltasuna neurtzeko erremintarik sortu.

Gainera, eredu multidimentsional hori zabal ikertu izan da Bigarren Hezkuntzan, Batxilergoan eta baita unibertsitate mailan ere (Bracken, 1992; Goñi, Palacios, Ruiz de Azúa eta Zulaika, 2002; Arens, Yeung, Craven y Hasselhorn, 2011; Madariaga, Arribillaga eta Zulaika, 2014; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala, Goñi, Esnaola eta Goñi, 2016; beste batzuen artean), baina ezer ez dakigu egile horiek aldarrikatzen duten multidimentsionaltasunaren egitura horren garapenez Lehen Hezkuntzan Hezkuntza maila horien inguruko ikerketa ezaren ondorioz, ez dago Shavelson eta kolaboratzaileen eredu hierarkiko eta multidimentsionalaren proposamena jarraitzen duen egiaztatutako itaunketarik gaztelaniaz, ezta euskaraz ere.

Hori dela eta, nahitaezkoa izan da ikerketaren helburuak zehaztea, eta baita gaur egungo ikerkuntzan fidagarria eta baliogarria den auto-kontzeptu multidimentsionala Lehen Hezkuntzan neurtzeko instrumentua ekartzea ere; izan ere, eta orain arte egindako ikerketen arabera, horrelako instrumentu baten falta sumatzen da (egon badira autokontzeptua neurtzeko tresnak, baina ez gure ikerketak? bere osotasunean eskatzen duena ahalbidetzen dutenak; Lehen Hezkuntza bere osotasunean aztertu, eta Shavelson, Hubner eta Stanton-en (1976) eredia jarraitzen dutenak).

Hurtzaroen landu behar den kompetentzia garrantzitsu bezala azpimarratzen da autokontzeptua (Maddio, 2008). Hori dela eta, sortutako autokontzeptua neurtzeko instrumentuaren edukiaren baliagarritasunaren ebidentziak lortu nahi izango dira, baita autokontzeptuaren eskala eraikuntzaren baliakortasuna mugatzea, autokontzeptuaren eskalaren barne funtsa eta fidagarritasuna aztertzea eta igurikapen baliagarritasuna aztertzea.

Proiektu hau proposatzen den ikerketa eredu multidimentsionalean oinarritzen da, komunitate zientifiko gehienak internazionalki onartzen duena eta bere inguruan ikerketa gehien sortu dituen (Goñi, 2009). Konkretuki, Shavelson-ek et al. (1976) proposatutako ereduari oinarritzen da, 1. irudian ikus daitekeenez.

Autokontzeptua ondo neurtzeko instrumentu baten falta nabaritzen da (Crain, 1996; Eder eta Mangelsdor, 1997). Adinean egiten da enfasia, banakako ezberdintasunei egin ordez. Horren inguruan egindako ikerketek ekarritako aurrerapenak neurketa erremintaren beharra azpimarratzen dute, hori dela eta, sortzen ari dira haurrentzako egokiak izan daitezkeen itaunketa eta horien inguruko ikerketak (Byrne, 1996; Fantuzzo et al., 1996; Harter, 1983; Harter eta Pike, 1984; Marsh eta Craven, 1997; Marsh et al., 1991, Stipek eta MacIver, 1989; Stipek, Recchia, eta McClintic, 1992; Wylie, 1989), non formatuaren sinplifikazioaren bidez, emaitza hobekak lortzen diren. Uste zenaren kontrara, itaunketan luzeak laburrek baino hobeto funtzionatu dute, praktikarekin lotuta daudelako (Ellis eta Craven, 2002).

Beraz, ikerketa hau aurrera eramateak gure ikasleen heziketan hobariak ekarriko ditu: Lehen Hezkuntzako umeen auto-kontzeptu multidimentsionala azter dezakeen itaunketa fidagarria sortzea bilakatu da gure ikerketaren helburu nagusia.

Metodoa

Neurketa instrumentuak

39 itaunketa aztertu dira guztira (bai autokontzeptua era orokorrean lantzen dutenak, bai eredu multidimentsionala jarraitzen dutenak, bai eta autokontzeptuaren dimentsio bakarra lantzen dutenak ere). Horiek aztertzeko, Redalyc, Eric, Dialnet eta Science Direct bilatzaileak erabili dira eta bilatutako hitzak izan dira *Self-Concept measurement, scale validation, psychometric properties, sel-conceptp questionnaire, Primary Education Self-Concept*. Aztertutako atalak izan dira data, multidimentsionaltasuna ematen den ala ez, item kopurua, aplikazio adina, fidagarritasuna eta hizkuntza. Horiek aztertuta bi item zerrenda sortu dira: lehenengoa, zirriborroa, eta, bigarrena, adituei bidaliko zaiena.

Itaunketa bakoitzean agertzen diren itemak aztertu eta sailkatzeari ekin zaio, hizkuntza eta terminologia beharrak atzemateko. Guztira 917 izan dira aztertutako itemak, autokontzeptuaren dimentsio ezberdinei egokituak (fisikoa, akademikoa, pertsonala, soziala, familiarra, orokorra eta bestelako itemak), hizkuntzaren antzekotasuna nabarmenduz, aurrerago kontuan hartu beharko dena (Shavelson et al., 1976).

Emaitzak

Azterketa bere osotasunean 1. taulan dago jasota eta, batez ere, bi alor nagusi hartzen dira: Aplikazio adina eta Shavelson eta kolaboratzaileek (1976) proposatutako ereduak. Horrekin batera, aztertutako instrumentuen fidagarritasun maila ere hartu izan da kontuan, itaunketa berri bat baliozkotzeari ekiteko orduan, horiek aurkezten dituzten itemen ereduari jarraitzeko.

Hizkuntza ere kontuan hartzeko aldagaia izan da, aurrera eraman beharreko proiektuak euskaraz egindako itaunketa eskatzen baitu, horregatik komenigarria izan da aztertea egun euskaraz eginda dauden itaunketak zeintzuk diren eta horiek zein hizkuntza erabiltzen duten.

1. Taula

Autokontzeptua neurtzeko itaunketen sailkapen eta azterketa

| ITAUNKETA | AUTOREAK | DIMENTSIOAK (Shavelson et al-en eredua jarraitzen du?) | ITEM KOPURUA | FIDAGARRITASUN DATUAK | APLIKAZIO ADINA | HIZKUNTZA ETA ITZULPENAK |
|-------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| Fabulas de Duss | Louisa Duss, 1940 | EZ -Dependentzia gradua -Edipo konplexua -Jeloskortasun -Galera -Desirak -Beldurak -etb. | 10 fabula Proiektibo: Nortasuna ezagutzeko sortuak (konstruktib o- asoziatiboa) | Ez da daturik aurkitu | 3-15 urte (3-6 urte artean gomenda garria) | Ingelesa Gaztelania Frantsesa |
| Rotter | Rotter, 1951 | EZ -Globala | 40-45 item (Sacks; 60 item) | 0.652 | Nerabeak Helduak | Ingelesa Gaztelania |
| Bledsoe Self Concept Scale | Bledsoe, 1964 | EZ -Auto-kontzeptu orokorra | 30 item Likert (3 eskala) | Ez da daturik aurkitu | 6-12 urte | Ingelesa |
| TSCS EACT (Erdaraz) | Fitts, 1964/1996 | Multidimentsionala baina ez du Shavelson eta kolaboratzaileek proposatzen duten eskema guztiz betetzen: -Autokritika -Auto-asebetetzea -Nortasuna eta jarrera (Ni fisikoa, soziala, moral-etikoa, familiarra eta pertsonala) | TSCS 1: 100 item TSCS 2: Helduak 82 it. Haurrak 76 it. Likert (5 eskala) | 0.90 | TSCS1: 12+ urte TSCS2: 7-90 urte Adult form: 13-90 Child form: 7-14 | Ingelesa Gaztelania |
| Rosenberg | Rosenberg, 1965 | EZ -Autoestima: Balorazio orokorra | 10 item Likert (4 eskala) (5 positibo eta 5 negatibo) | 0.88 | Nerabeak Espainia (15-45+) | Ingelesa Gaztelania |
| Coopersmith (SEI) | Coopersmith, 1967 | EZ Autoestima: -Orokorra -Soziala -Akademikoa -Familiarra | 58 item Dikotomikoa (Nire berdina/ezberdina) | 0.81-0.93 | 8+ urte | Ingelesa Gaztelania |
| Children's self concept scale | Piers-Harris, 1969 (1984an berrikusia; E. Piers) | Multidimentsionala baina ez du Shavelson eta kolaboratzaileek proposatzen duten eskema guztiz betetzen: Auto-kontzeptu orokorra: -Konduktuala | 80 item (70 ikerketa ezberdinen araberrako datuak) Likert (4 eskala) | 0.982 | 7-12 urte 8-18 urte (ikerketa ezberdine tatarik ateratako datuak) | Ingelesa Alemana Gaztelania |

| | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| | | -Intelektuala -Fisikoa -Ezinegona -Soziala - Zoriontasuna/as ebetetzea -Onarpena | | | | |
| Faces Scale | Frymier, 1972 | Multidimentsio nala baina ez du Shavelson eta kolaboratzailee k proposatzen duten eskema guztiz betetzen: -Akademikoa -Soziala -Fisikoa -Familiarra | 18 item Dikotomiko ak (aurpegi irribarretsua edo tristea) | Alpha orokorra: 0.91 Eskalak: 0.91 (esanguratsut asuna), 0.87 (inpaktua) eta 0.91 (konpetentzia) | 5-10 urte | Ingelesa |
| TAC The Florida key | Purkey eta Cage, 1973 Erderara itzulpen a Arancibi a et al. | Auto-kontzeptu akademikoaren dimentsioa soilik | 21 item Likert (6 eskala) | Ez da daturik aurkitu | Ez da daturik aurkitu | Ingelesa Gaztelania |
| TSBI Texas social behaviour inventory | Helmrei ch, Stapp eta Ervin, 1974 | Auto-kontzeptu sozialaren dimentsioa soilik | Short form: A eta B 16 item Long form: 32 item Likert (5 eskala) | 0.972-0.973 (emakume/gi zon) Totala: 0.894 | 18+ urte | Ingelesa Errusiera Gaztelania |
| Martinek- Zaichowsk y Self- Concept Scale for Children | Martine k eta Zaichow sky, 1977 | Multidimentsio nala baina ez du Shavelson eta kolaboratzailee k proposatzen duten eskema guztiz betetzen: -Asebetetzea eta zoriontasuna -Familia -Jolasak eta kirolak -Eskola -Pertsonala -Emozioak. | 25 item Bi irudi bipolar- positibo/neg atiboak | 0.87 | 5-11 urte | Ingelesa |
| Social self esteem inventory (SSEI) | Lawson, Mashall eta McGrat h, 1979 | Autokontzeptu soziala/pertsona la soilik | 30 item Likert (6 eskala) | Ez da daturik aurkitu | Nerabeak Helduak | Ingelesa |
| Joseph Preeschool and Primary Self- | Joseph, 1979 | Multidimentsio nala baina ez du Shavelson eta kolaboratzailee k proposatzen | 15 item Bipolarrak- irudiak | Test-retest reliability coefficient: 0.87 | 3-6 urte 9-11 urte | Ingelesa |

| | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Concept Screenin Test | | duten eskema guztiz betetzen: -Esangura -Boterea -Bizitzarekiko asebetetzea -Gizartearekiko egokitzapena | | Kuder- Richardson: 0.59-0.81 | | |
| LAWSEC | Lawrenc e, 1981 | Ez da daturik aurkitu | Ez da daturik aurkitu | 0.76 | Ez da daturik aurkitu | Ingelesa |
| CFSEI CFSEI-2 | Battle, 1981/19 92 | Multidimentsio nala baina ez du Shavelson eta kolaboratzailee k proposatzen duten eskema guztiz betetzen: -Gaixotasun mentalak -Autoestima (orokorra, soziala eta pertsionala) | 40 item | Ez da daturik aurkitu | Haurrak (3-6) Nerabeak (Bigarren Hezkuntz a) Unibertsit ateko ikasleak | Ingelesa Gaztelania |
| CBCL (child behaviour cheklist) | Achenb ach, 1983 | EZ Psikologia klinikoa | 118 item + 20 gaitasun soziala | 0.90 barne arazoentzako, 0.94 kanpo arazoentzako eta 0.97 arazoen eskala orokorrarentz ako | 6-18 urte (guraso eta hezitzaile ek erantzute ko) 11-18 Youth self- report (YSR) | Ingelesa Alemana Gaztelania |
| The Pictorial Scale of Perceived Competenc e and Social Acceptanc e for Young Children. | Harter eta Pike, 1984 | Multidimentsio nala baina ez du Shavelson eta kolaboratzailee k proposatzen duten eskema guztiz betetzen: -Fisikoa -Kognitiboa -Parekoen onarpena -Familia onarpena | 24 item (28 irakasleak erantzuteko) Likert (4 eskala) | Alpha kompetentzia : 0.66-0.88 Alpha onarpena: 0.84-0.89 | 3-9 urte | Ingelesa |
| PCS Perceived competenc e scale for children | Harter, 1982 (1985an berrikus ia) | Multidimentsio nala baina ez du Shavelson eta kolaboratzailee k proposatzen duten eskema guztiz betetzen: -Itxura fisikoa -Akademikoa -Atletikoa -Soziala -Jarrera -Auto- kontzeptu | 36 item Likert (4 eskala) | Cronbach: 0.78-0.89 Berrikuspena 1985: 0.61 | 9-12 urte 8-14 urte | Ingelesa |

| | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | orokorra. | | | | |
| SDQ | Marsh, 1988 | Multidimentsionala baina ez du Shavelson eta kolaboratzaileek proposatzen duten eskema guztiz betetzen: -Gaitasun fisikoa -Itxura fisikoa -Gurasoekiko harremana -Pareekiko harremana -Matematika arloa -Irakurketa arloa -Akademiko orokorra | 72 item (SDQ I) (8 dimentsio bakoitzeko) Likert (3 puntuko eskala) | 0.30 eta 0.80 artean(Ikerketen arabera) (0.40-0.89 manualaren arabera) | 7-11 urte | Gaztelania Euskera Ingelesa Beste batzuk http://www.sdqinfo.com/py/sdqinfo/b0.py |
| PSPP PSQ (Erdaraz) | Fox eta Corbin, 1989 Fox, 1990 | Auto-kontzeptu fisikoaren dimentsioa soilik | 30 item Likert (4 eskala) | Hautemandakoa gaitasuna: 0.76 Itxura: 0.81 Baldintza: 0.87 Indarra: 0.68 Autoestima: 0.77 | 13+ urte | Ingelesa Gaztelania |
| State self Esteem scale (SSESS) | Heatherton eta Polivy, 1991 Bagozzy eta Heatherton | EZ Autoestima: -Performance s.e. (errendimendua) -Social s.e. -Appearance s.e. | 20 item Likert (5 eskala) | 0.79 (Performance, Social eta Appearance self-esteem: 0.78, 0.72 eta 0.53). | 17+ urte | Ingelesa Txinera |
| Multidimensional self concept scale | Bracken, 1992 | BAI (Gutxi, gora behera) -Auto-kontzeptu orokorra -Soziala -Kognitiboa -Afektiboa -Familiarra -Fisikoa -Akademikoa | 150 item Likert (5 eskala) | Ez da daturik aurkitu | 9-19 urte | Ingelesa Malaysiera |
| Culture free self Esteem inventories | Battle, 1992 | Multidimentsionala baina ez du Shavelson eta kolaboratzaileek proposatzen duten eskema guztiz betetzen: -Autoestima orokorra -Parekoak -Akademikoa -Familiarra. | A forma: 60 item B forma: 30 item AB forma: 40 item Dikotomikoak | Ez da daturik aurkitu | 6-18 urte | Ingelesa Gaztelaniara |
| ASBI | Hogan, | Auto-kontzeptu | Ez da | Ez da daturik | 3-5 urte | Ingelesa |

| | | | | | | |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| | Scott eta Bauer, 1992 | sozialaren dimentsioa soilik | daturik aurkitu | aurkitu | | |
| Self linetaking/ self competence scale (SLCS) | Tafarodi eta Swann, 1995 | EZ Autoestima orokorra | 16 item | Ez da daturik aurkitu | 18+ urte | Ingelesa Alemana Norvegiera |
| HoNOSCA | Gowers, Harrington eta Whitton, 1998 | EZ Psikologia klinikoa | 15 item (2 sekzio) Likert (5 eskala) Child self-rated Parent-rated Clinician-rated | 0.59-0.76 | 3-18 urte 5-18 urte (Ikerketa ezberdine tatik ateratako datuen arabera) | Ingelesa Gaztelania Norvegiera Danesa |
| PAI | Villa eta Azurmeñdi, 1999 | Multidimentsionala baina ez du Shavelson eta kolaboratzaileek proposatzen duten eskema guztiz betetzen: -Autonomia -Segurtasuna -Kiroiak -Familia -Klasea -Soziala -Afektiboa -Auto-balioa -Fisikoa -Jabetza sentimendua | 34 items Likert (4 eskala) (Kolektiboa, bipolarra, + eta -) | 0.87 | 6-8 urte | Gaztelania |
| AFA (Autoconcepción forma A) AF-5 (AFA hobetuta) | Musitu García Gutiérrez, 1994/2001 | BAI -Soziala - Akademiko/profesional -Emozionala -Familiarra -Fisikoa (AF-5) | 6 item dimentsio bakoitzeko (30 item) + 6 orokor | 0.84 (0.71 y 0.88 bitartean) | LH (10-12) DBH (12-16) DBHO (16-18) | Gaztelania Euskara Katalana |
| CIDAF | Goñi et al. 2005 | Itxura fisikoaren garrantzia | 8 item Likert (4 eskala) | 0.82 | Ez da daturik aurkitu | Gaztelania |
| APE | Goñi eta Fernandez, 2007; Goñi, 2009; Goñi, Madariaga, Axpe, Goñi, 2011 | Auto-kontzeptu pertsonalaren dimentsioa soilik | 1 bertsioa: 19 2 bertsioa: 22 3 bertsioa: 18 Likert (5 eskala) | 0.834 | 15+ urte | Gaztelania |
| CAF | Goñi, Ruiz de Azúa eta | Autokontzeptu fisikoaren dimentsioa | 36 item Bertsio laburtua: 8 item CAF-MAY | Gaitasuna: 0.84 Kondizioa: 0.88 Itxura: 0.87 Indarra: 0.83 | 12+ urte Baremazioa (12- | Gaztelania Euskara |

| | | | | | | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------|
| | Rodríguez-Fernández, 2006 | soilik | 30 item Likert (5 eskala) | Orokorra: 0.84 Barne konsistentzia: 0.93 Bertsio laburtuan: 0.797 | 27) | |
| AUSO | Fernández-Zabala, 2011 | Auto-kontzeptu sozialaren dimentsioa soilik | 8 item Likert (5 eskala) | 0.77 | 17 + urte | Gaztelania |
| CIAF | Rodríguez-Fernández et al., 2013 | Influentzia sozio-kulturala | 17 item Likert (5 eskala) | 0.872 | Ez da daturik aurkitu | Gaztelania |
| EDINA | Mérida, Serrano eta Tabernero, 2015 | Multidimentsionala baina ez du Shavelson eta kolaboratzaileek proposatzen duten eskema guztiz betetzen: -Korporala -Akademikoa -Sozio-afektiboa -Familiarra. | 25 item fase experimentalean 18 item amaieran (bai/batzutan/ez) | Cronbach: 0.70 | 3-7 urte | Gaztelania |
| AUDIM | Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., eta Goñi, A., 2015 | BAI | 33 item Likert (5 eskala) | 0.97 (omega McDonald + fidagarritasun konposatua) | Nerabeak Helduak | Gaztelania |

1. taulan ikus daitekeenez, orokorrean aurkitutako arazo nabarmenenak bi izan dira: multidimentsionaltasun eza (hau da, Shavelson eta kolaboratzaileek 1976an aurkeztutako ereduari ez jarraitzea) edota Lehen Hezkuntza bere osotasunean ez aztertzea (batez ere, lehen eta bigarren mailan esku hartzeko erreminta falta). Horretaz gain, oso gutxi izan dira euskaraz aurkitutako itaunketak, hala, egiten ari garen prozesuaren beharra berriro azpimarratzen dela.

Aurrera jarraitu aurretik, autokontzeptuan eragiten duten kanpo faktoreak zeintzuk diren definitu da, autokontzeptua, kanpo faktoreen eragina pairatzen duen estruktura dela kontuan izanda, eta beraz, emaitzetan eragin dezaketela jakinda.

Harter and Pike (1984) noted that when the four scales were correlated with external criteria (e.g., teacher ratings, choice behavior, being held back a grade) there was support for the separation of the physical and academic scales (Harter eta Pike, 1984).

Hurrengo pausoan, itaunketa bakoitzean agertzen diren itemak aztertu eta sailkatzeari ekin zaio, hizkuntza-terminologiaren beharrak atzemateko. Horiek aztertuta,

Lehen Hezkuntzako lehenengo zikloan eta azkenean egiten diren itemen ezberdintasuna nabaria izan da, batez ere hizkuntza aldetik, eta baita kognitiboki horiek ulertzeko gaitasunari dagokionez. Horrek posible izan daitekeen, arazo edo traba bat suposatu gaitu; lehen mailako eta seigarren mailako haurrek uler dezaketzen hizkuntzaren beharra, hau da, guztientzako egokia izan daitekeena, zailegia edota sinpleegia izan gabe.

Lehenengo zirriborroa aurkeztu ondoren, eraikitako item bakoitzaren hausnarketa egin da. Horretarako, gaian adituak direnen iritziaz gain, itaunketa erantzungo duten adineko haurrek zer ulertzen duten galdetzea komenigarria ikusi da, azken batean, haiek izango baitira galdera sortari erantzuna emango diotenak. Guztira 64 haurrek hartu dute parte prozesu honetan (6-12 urte bitartekoak eta testuinguru ezberdinetakoak), hainbat irakasleren laguntzaz. Eginbeharra sinplea zen, itema irakurri eta ulertzen zuten ala ez erantzutea. Horrela, berehala ezabatu beharreko itemak zeintzuk diren atzeman dugu, haur gehienek ulertu ere egin ez dituztelako.

Horretaz gain, orobat berebizikoa izan da aztertzea autokontzeptuak Lehen Hezkuntzan duen egitura, hau da, Shavelson eta kolaboratzaileek (1976) aurkezten duten ereduaren dimentsioak Lehen Hezkuntzan ezberdintzen diren aztertzea, horretarako ikerketa bibliografikoa eginez eta orain arte agertutako ikerketa garrantzitsuenak aztertuz. Aurretik aipatu bezala, auto-kontzeptu akademikoa, fisikoa, pertsonal eta soziala bereizi dira (Marsh eta Shavelson, 1985; Goñi, Ruiz de Azúa et al., 2006; Fernández-Zabala, Rodríguez-Fernández et al., prentsan; Goñi et al., 2011). Horregatik, bigarren zerrenda bat sortu aurretik, Lehen Hezkuntzan autokontzeptuaren dimentsioak ezberdintzen diren aztertzen duten ikerketen hausnarketa egin da, eta ondoko datuak lortu dira:

2.taula

Lehen Hezkuntzako irakasgaiak

| ZENBAKIEKIN | LETREKIN | BESTE BATZUK |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Matematika | Erdara | Gorputz heziketa |
| Natur Zientziak (Ingurunea) | Euskara | Artea (Plastika) |
| - 1.zikloa: bolumena, pisua | Ingelesa | Musika |
| - 2.zikloa: masa, bolumena... | Gizarte eta Natur zientziak (Ingurunea) (Metodo zientifikoaren funtzionamendua ikasi) | Informatika |
| | | Etika/Erljioa/Tutoretza |

Ikerketek zer dioten:

1.- *Umeez uste baino hobeto ezberdintzen dituzte dimentsioak.*

Hattie (1992) Stipek eta McIver (1989) eta Marsh, Craven eta Debus-ek (1991) egindako ikerketek (Haur Hezkuntzako haurrekin, baita Lehen Hezkuntzako lehen eta bigarren mailako haurrekin) autokontzeptua bereizten dela adierazten dute, eta horrela azpimarratu du Eccles eta kolaboratzaileek 1993an autokontzeptuaren multidimentsionaltasunaren inguruan egindako ikerketak ere.

Horretaz gain, Lehen Hezkuntzako haurrekin aurrera eramandako beste hainbat ikerketak azpimarratu dute ezberdintasun hori, eta autokontzeptua Lehen Hezkuntzako urteetan eredu hierarkiko eta multidimentsional horri erantzun diezaiokeela adierazi (Fantuzzo et al., 1996; Stipek eta Mac Iver, 1989; Marsh, Ellis, eta Craven, 2002).

The extent to which self-concept is differentiated for young children apparently reflects the cognitive development of the child (Stipek eta McIver, 1989; Silon eta Harter, 1985)

2.- *Shavelson et al. (1976), eta Harter-en (1983) teoriak hartzen dira kontuan* (Mutidimentsionaltasuna eta haur gazteen inguruko ikerketak)

3.- *Haur gazteek auto-kontzeptu orokorra eta dimentsio bakoitzeko auto-kontzeptu orokorraren arteko ezberdintasuna egiten dute*

Auto-kontzeptu sozial orokorra, edota autokontzeptu? akademiko bakoitzaren barruan ezberdintasunak ematen dira, nahiz eta helduarora iritsi heinean hori? are gehiago ezberdindu, esperientziaren bidez lortzen dena (Harter, 1983, 1998; Stipek eta MacIver, 1989; Howe eta Courage, 1997; Marsh, 1989, 1990; Marsh, Barnes, Cairns, eta Tidman, 1984; Stipek, Gralinski eta Koop, 1990; Marsh et al., 1991; Eder eta Mangelsdorf, 1997; Marsh, Craven, eta Debus, 1998; Morelato, Maddio eta Valdéz Medina, 2011). Harter eta Pike-k (1984) azaldu bezala, adin kognitiboa izan beharko litzateke adierazgarri, adin kronologikoa izan ordez, eta, horretarako, berebizikoa izango dela hizkuntzaren garapena (Harter, 1998).

By 3 years of age, children possess common underlying dispositional constructs for organizing information about themselves (Eder and Mangelsdorf, 1997, p. 226)

Horren ostean, dimentsio bakoitzaren barnean agertzen diren azpi-dimentsioen arteko ezberdintasuna ematen den aztertzeari ekin zaio, horretarako ere azterketa bibliografikoa eginez.

Auto-kontzeptu akademikoaren barruan, hainbat teoria egin dira urteetan zehar: Shavelson et al.-en ikerketa originalak (1976) akademikoaren barruan 3 dimentsio nagusi ezberdintzen ditu: matematikoa, ahozkoa eta orokorra (Shavelson eta Marsh, 1986; Marsh eta Hocevar, 1985; Marsh, Byrne eta Shavelson, 1988).

Marsh, Lüdtke, Trautwein eta Morin-en ikerketak (2009), ume gazteenetan hoberen funtzionatu duen egitura 8 faktorekoa izan dela adierazten du, honako aldagaiak kontuan hartuta: ordenagailuen inguruko ikasketak, ortografia, matematika, irakurmena, zientzia, gizarte zientziak, kaligrafia, orokorra. Problemen ebazpena ere aipatzen dute.

G. Hezkuntza ez da kontuan hartu, ikerketa gehienek adierazten duten bezala, auto-kontzeptu fisikoarekin lotzen baita. ez Tutoretza/etika/erlijioa ere ez dira kontuan hartu, bestelako autokontzeptuaren dimentsioekin lotu daitezkeelako; soziala, emozionala...

Auto-kontzeptu fisikoaren inguruan itemen zehaztasun beharrari egiten zaio erreferentzia, hau da, itemak eraikitzerakoan komenigarriagoa da korrika egin, salto egin eta antzeko esaldiak sortzea, atletikoa dela edo trebea dela esatea baino (Harter, 1988, 1998). Hala, dimentsioen arteko ezberdintasuna ematen dela aldarrikatzen da, zenbat eta gazteagoak izan, hainbat eta zehaztasun horren behar nabariagoa ikusiz.

Auto-kontzeptu sozialari dagokionez, lehenengo urteetan, esanguratsuak diren hurbilekoekin dituzten esperientziak izango dira adierazgarriak: gurasoak, gertuko familia edota irakasleak. Horiek izango dira haurrak bere buruari egiten dion auto-balorazioaren eragile (Yunger, Carver eta Perry, 2004).

Harter-ek (1998), halere, adierazten du haurrek aldi berean “Nabaritutako gaitasuna” eta “arrakastaren garrantzia” arteko ezberdintasuna egiteko gaitasun

kognitiborik ez dutela. Bere burua beste batzuekin konparatzeko gaitasuna badute, baina ezin dute informazioa ondo erabili autoebaluazioa egiteko.

Haur gazteetan auto-estima orokorra kanpo faktoreetan oinarrituko da (bestean balorazioa). Nerabezaroan sartzean barne faktoreak erabiliko ditu (konpetentziaren ebaluazioa). Hortaz, garrantzitsua da kanpo faktore horiek islatzen dituzten itemak sortzea.

Dimentsio pertsonal edo emozionalari dagokionez, gutxi aztertu izan da Lehen Hezkuntza garaian; beraz, ez dira lortu dimentsioen arteko ezberdintasuna ematen den ala ez azaltzen duen ebidentziak.

Emaitzen eztabaida

Autokontzeptua eraikin orokor bezala ulertu egin da eta horren barruan proposatzen diren dimentsio bakoitza bereizten den ikertu behar da (ahozko autokontzeptu akademikoa eta akademikiko matematikoa, trebetasuna eta gaitasun? fisikoa, indar fisikoa, zintzotasuna, egokitzapen emozionala, autonomia, auto-errealizazioa, erantzukizun soziala eta konpetentzia soziala).

Ikerketa honen helburu nagusia izan da gaur egun arte aztertu diren itaunketen hausnarketa egitea, eta, horiekin batera, dauden beharizanei erantzun eta itaunketa berri bat sortzea. Horretarako, 35 (39, kontuan hartuta batzuetan berrikusketak egin direla) izan dira aztertutako itaunketak eta 917 item, guztira. Bi arazo izan dira nabarmenenak; alde batetik, ikertuak izan diren itaunketa askok ez zioten Shavelson eta kolaboratzaileek (1976), ez eta L'Ecuyer-ek (1975) proposatutako eredu multidimentsionalari jarraitzen, eta eredu jarraitzen diotenek ez dute Lehen Hezkuntza bere osotasunean aztertzen; izan ere, ikerketa gehienak Bigarren Hezkuntzan, Batxilergoan baita Unibertsitate mailan egin dira (Bracken, 1992; Goñi, Palacios, Ruiz de Azúa eta Zulaika, 2002; Arens, Yeung, Craven y Hasselhorn, 2011; Madariaga, Arribillaga eta Zulaika, 2014; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala, Goñi, Esnaola eta Goñi, 2016; beste batzuen artean).

Hala, Lehen Hezkuntza bere osotasunean eta eredu multidimentsionalari jarraituko dion itaunketa baten beharra atzeman izan da eta horren baliozkotzeari ekin zaio, etorkizunean aurrera eramango diren ikerketei erantzuna eman nahian, eta fidagarria eta erabilgarria izango den itaunketa bat sortu nahian.

Ikertutako itaunketa eta ikerketek autokontzeptua neurtzeko itaunketen inguruko informazioa bildu eta aztertzea ahalbidetu dute. Hala, ikusi da itaunketa gehienek fidagarritasun maila altua erakutsi dutela (0.80tik gorakoa kasu gehienetan); hortaz, instrumentu fidagarriak direla adierazten du horrek.

Multidimentsionaltasunari dagokionez, autokontzeptua bere osotasunean azaltzen duten instrumentuen artean, bakarra izan da zuzenean Shavelson eta kolaboratzaileen (1976) ereduari jarraitu diona (AUDIM), eta beste hiru izan dira estrukturari nolabait jarraitu diotenak (AF-5, EDINA eta Multidimensional Self-Concept Scale). Beste guztiak autokontzeptuaren dimentsio bakarrean oinarritu dira, nahiz eta gero barneko estrukturak Shavelson et al.-en ereduari jarraitu (AFI, AUSO, APE), edota multidimentsionalak izan arren, proposatutako ereduari ez diote jarraitu (PCS, PAI, beste batzuen artean).

Horretaz gain, unidimentsionalak diren beste hainbat ere agertu egin dira (Rosenberg, Coopersmith, SLCS). Horiek dagoeneko alde batera utzi dira, gaur egun onartuta dagoen teoria eredu multidimentsionalari ez baitio aipamen egiten, baizik eta 70eko hamarkada arte izandako autokontzeptuaren eredu orokorrari.

Item kopuru aldetik denetarik aurkitu da; item gutxi eta gehiegi daukatenak agertu dira, eta horien arteko erabilgarritasun eta fidagarritasunaren alde eta kontrako argumentuak azpimarratu egin dira. Hainbat ikerketak itaunketa luzeen erabilgarritasuna azpimarratu dute, nola erantzun behar duten praktikari lotuta, eta beste batzuek, aldiz, ikerketa laburrak aldeztu dituzte, galdetegia betetzen dutenen kontzentrazioari eusteko. Hortaz, oraindik ere kontsentsu falta nabari da arlo honetan. Itaunketa gehienek Likert ereduari jarraitzen diote, 4 eta 5 arteko eskalak erabiliz.

Adina ere izan da ikertutako beste faktore garrantzitsu bat, gure proiektuaren beharretara egokitzeko ezinbestekoa den datua izango baita (Lehen Hezkuntza osoa hartzearen beharra, adibidez). Itaunketa eta ikerketa gehienak nerabeen eta helduen artekoak izan dira; horrela, aztertutako ikerketen arabera, egon badira adin beharrianak betetzen dituztenak (Honosca, CBCL) baina multidimentsionalak ez direnak; eta multidimentsionalak direnak baina adin aldetik egokiak ez direnak (Bledsoe self-concept scale, Martinek-Zaichwsky Self-concept scale for children, faces scale, beste batzuen artean).

Bukatzeko, hizkuntza aldetik bi izan dira soilik euskaraz sortu direnak (CAF/AFI eta AF-5), gehienak gaztelaniaz edota ingelesez agertzen baitira. Hortaz, berriro ere azpimarratzen da euskarazko itaunketa bat izateko beharra.

Autokontzeptuaren neurketa objektibo eta baliagarria egiteko beharrezkoa izango da konstruktio aldetik fidagarria izango den itaunketa. Horregatik, analisi estatistikorik egin ez den arren, prozesuaren atal garrantzitsu bat eraman da aurrera dagoeneko, non atzemandako arazoei erantzuna emateko informazioa lortu dugun eta, horrekin batera, erabilgarria eta balizkoa izango den itaunketa baten sorrera bideratu.

Aurretik azaldu bezala, Shavelson eta kolaboratzaileen eredu aintzat hartu zenetik (1976) ez da aurkitu eredu multidimentsional horri jarraitzen dion eta Lehen Hezkuntza osoa hartzen duen itaunketarik, ez eta hori bere osotasunean azaltzen duen ikerketarik. Hori dela eta, berebizikotzat hartu da hori sortzea eta baliozkotzea. Autokontzeptuaren dimentsioak dira akademikoa, fisikoa, pertsonala eta soziala (Marsh eta Shavelson, 1985; Goñi, Ruiz de Azúa et al., 2006; Fernández-Zabala, Rodríguez-Fernández et al., prentsan; Goñi et al., 2011) eta hori eraikin orokor bezala ulertzen da, eta gero bakoitzaren barnean bestelako azpi-dimentsio batzuk agertzen dira (ahozko auto-kontzeptu akademikoa eta akademiko matematikoa, trebetasuna eta gaitasun? fisikoa, indar fisikoa, zintzotasuna, egokitzapen emozionala, autonomia, auto-errealizazioa, erantzukizun soziala eta konpetentzia soziala), eta horiek Lehen Hezkuntzan bereizi egiten diren ere ikertu nahi izan da, aurretik egindako ikerketetan lortutako emaitzetan oinarrituta.

70eko hamarkadatik aurrera, anitzak izan dira autokontzeptuaren inguruan egindako ikerketak, eta horiek berebizikoak izan dira, autokontzeptuan eguneroko bizitzan duen eragina kontuan izanda. Eredu multidimentsionala sortzen denean, zehaztasuna ere sortuko da, baina neurketa arazoak ere ekarriko ditu, beraz adin bakoitzean autokontzeptuaren dimentsioen estruktura ezagutzearen beharra sortu da?. Bideratutako ikerketa monografikoek dagoeneko existitzen diren teoriak aurkeztu badituzte ere, dauden hutsuneak ezagutu eta horiek nola bete jakiteko informazioa jarri da mahai gainean, ikerketari aurre egiteko oso baliozkoa izango dena.

Erreferentziak

- Arens, A., Craven, R., Yeung, A. eta Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specific city and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 970-981
- Axpe, I., Goñi, E., eta Zulaika, L.M. (2009). Modificabilidad educativa del autoconcepto físico. En A.Goñi (ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación*. (pp.249-279). Madril: Pirámide.
- Bower, T. G. R. (1983). *Psicología del desarrollo*. Madril: Siglo XXI
- Bracken, B. (1992). *The multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto. Teoría, Medición Desarrollo y Comportamiento*. Bilbo: Ego.
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Byrne, B. M., eta Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson et al. model. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 599-613.
- Cava, M. J., eta Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial, 8*(3), 369-383.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 395–420). New York: Wiley.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W.H. Freeman & Co.
- Eder, R. A., eta Mangelsdorf, S. C. (1997). The emotional basis of early personality development: Implications for the emergent self-concept. In R. Hogan, J. Johnson, & S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 209–240). San Diego, CA: Academic Press.
- Ellis, L. A., eta Craven, R. G. (2002). How do preschool children feel about themselves? Unraveling measurement and multidimensional self-concept structure. *Developmental Psychology, 38*(3), 376.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Pallas, A. M., eta Cadigan, D. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. *Child Development, 58*, 1190–1206.
- Fantuzzo, J. W., McDermott, P. A., Manz, P. H., Hampton, V. R., eta Burdick, N. A. (1996). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance: Does it work with low-income urban children? *Child Development, 67*, 1071–1084.
- Fernández-Zabala, A., eta Goñi, E. (2008). El autoconcepto infantil: una revisión necesaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 13-22.
- Fernández, A. (2010). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: dimensiones, medida y relaciones* (Tesi doctorala). Leioa: UPV/EHU.
- Fernández-Zabala, A. (2010). *El Autoconcepto social: componentes, desarrollo y Medida*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Fernández-Zabala, A. eta Sarasa. (2015). El autoconcepto multidimensional. En Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L. (Ed.), *Ajuste personal y social Investigación educativa* (pp. 59-73). Donostia: Erein.

- García Torres, B. (1983). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid.
- González-Pianda, J. A., Pérez, J. C. N., Pumariega, S. G., eta García, M. S. G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goñi, A., Palacios, S., Ruiz de Azúa, S., eta Zulaika, L. (2002). Autokontzeptuaren hierarki-izaeraren azterketa eremu fisikotik abiatuz (Un estudio de la estructura jerárquica del autoconcepto a partir del dominio físico). *Tantak*, 28, 51-64.
- Goñi, e., Madariaga, J., Axpe, I., eta Goñi, A. (2011). Structure of the Personal Self-Concept (PSC) questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11 (3), 509-522.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., eta Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto físico*. Manual. Madril: EOS.
- Goñi Palacios, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, 4th ed., pp. 275–385). New York: Wiley.
- Harter, S., eta Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child development*, 1969-1982.
- Harter, S. (1988). Developmental processes in the construction of the self. *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood*, 45-78
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 553-617). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc
- Hattie, J. (1992). Measuring the effects of schooling. *Australian Journal of education*, 36(1), 5-13.
- Howe, M. L., eta Courage, M. L. (1997). The emergence and early development of autobiographical memory. *Psychological Review*, 104(3), 499.
- Johnston, C. (1996). *The development of self-concept in young children: Preschoolers' views of their competence and acceptance*. Paper presented at the Educational Research Association – Australian Association for Research in Education Joint Conference, Singapore, November 1996.
- L'Écuyer, R. (1975). *La genèse du concept de soi: théorie et recherches*. Naaman.
- Madariaga, J. M., Arribillaga, A., eta Zulaika, L. M. (2014). Componentes y relaciones de un modelo estructural del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)*, 6(1), 303-310.
- Maddio, S. (2008). *Solución de problemas interpersonales en niños: Generación de Pensamiento Alternativo y su relación con autoeficacia y autoconcepto*. Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early-adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417–430.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of selfconcept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., eta Tidman, M. (1984). The Self Description

- Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940–956.
- Marsh, H. W., eta Hocevar, D. (1985). Application of confirmatory factor analysis to the study of self-concept: First-and higher order factor models and their invariance across groups. *Psychological bulletin*, 97(3), 562.
- Marsh, H.W. eta Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., eta Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 80(3), 366.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., eta Debus, R. L. (1991). Self-concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83, 377–392.
- Marsh, H. W., eta Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38–90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., eta Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment* (pp. 131–198). San Diego, CA: Academic Press.
- Marsh, H. W., Lüdtke, O., Trautwein, U., eta Morin, A. J. (2009). Classical latent profile analysis of academic self-concept dimensions: Synergy of person-and variable-centered approaches to theoretical models of self-concept. *Structural Equation Modeling*, 16(2), 191-225.
- Morelato, G., Maddio, S., eta Valdéz Medina, J. L. (2011). Autoconcepto en Niños de Edad Escolar: El papel del maltrato infantil. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(2).
- Oñate, M. (1989). *Formación, medida e implicaciones de la personalidad*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., eta Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2).
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., eta Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174.
- Rodriguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., eta Zuazagoitia, A. (2016). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books, New York.
- Ruiz, R. O. (2002). Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (44), 93-113.
- Ruiz, M. E. (2002). *Factores que influyen en el rendimiento escolar de los adolescentes*. México DF: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz de Azúa, S. (2007). *El Autoconcepto físico: estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J., eta Stanton, G.C. (1976). Selfconcept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407- 441. doi:10.2307/1170010
- Shavelson, R. J., eta Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. *Self-related cognitions in anxiety and motivation*, 305-330.

- Silon, E. L., eta Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology, 77*, 217-230.
- Stipek, D. J., Gralinski, J. H., eta Kopp, C. B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology, 26*, 972-977.
- Stipek, D., eta MacIver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521- 538.
- Stipek, D., Recchia, S., eta McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 57*, 100.
- Walker, J., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., eta Green, C. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Competencia emocional en las personas mayores

The emotional competence on elderly people

Eneritz Jiménez Etxebarria, Elena Bernarás Iturrioz, Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

La inteligencia emocional capacita a la persona para hacer un uso adecuado de la información emocional y responder en consecuencia al entorno. Resulta fundamental recabar datos sobre las características y procesos implicados en las personas mayores en el campo de la emoción, debido a la influencia en la capacidad de adaptación a lo largo del ciclo vital. En este primer estudio se aborda la descripción de la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) en personas mayores de 65 años. Para el análisis se ha contado con una muestra de 74 personas (56 mujeres y 18 hombres) participantes en asociaciones de personas jubiladas, con edades comprendidas entre los 65 y 90 años. Para la evaluación se ha empleado el instrumento *Treat Meta-Mood Scale* (TMMS-24) en su versión en castellano. Los resultados corroboran que las personas mayores perciben poseer habilidad para comprender sus emociones y se ven competentes para regular su respuesta emocional, habilidades que también manifiestan las personas de más edad.

Palabras clave: vejez, inteligencia emocional, cuestionario de inteligencia emocional

Abstract

The development of emotional intelligence qualifies the person to make an effective use of emotional information and adjust to external demands. It is of vital importance to study the characteristics and processes involved in the emotional area of the elderly, because of the important role it plays on people's adaption. In this research, the Perceived Emotional Intelligence (PEI) on elderly people is analysed. 74 subjects (56 women and 18 men) took part in this analysis; they were between 65 and 90 years old and all of them were members of different retirees' associations. The assessment has been done using the Spanish version of the *Treat Meta-Mood Scale* (TMMS-24). The findings show that elderly people perceive they have the ability to understand their own emotions and see themselves able to regulate their emotional response, abilities that also have people of even an older age.

Keywords: elderly, emotional intelligence, questionnaire on emotional intelligence

Introducción

Existe una estrecha relación entre la afectividad, la salud y el comportamiento social de una persona. La adaptación al entorno depende en gran medida de la gestión que hacemos de las emociones, determinando la dirección de nuestro comportamiento hacia manifestaciones adaptativas, y cumpliendo una función socializadora (Ekman, 1999).

En el momento presente, el estudio de las emociones ha adquirido un lugar preferente de interés científico, y son abundantes las evidencias sobre el papel determinante que ocupa en el funcionamiento humano. Se ha evidenciado que la emoción acompaña al pensamiento, y el papel fundamental que posee en nuestra vida; de ahí la revolución que ha supuesto a nivel educativo. Ya no es suficiente educar en pensamiento y conocimientos; desde muy temprana infancia se enseña a reconocer las emociones propias y ajenas, y las consecuencias que derivan de nuestros comportamientos. Pero hoy, sabemos que dichas enseñanzas y aprendizajes deben prolongarse hasta la edad adulta, incluso a lo largo de toda la vida. Porque los cambios vitales, o de otra índole, llevan consigo la necesidad de adaptación, y, para ello, es necesario no solo la gestión de pensamientos, sino también el correcto manejo de las emociones. Por ello, importa tanto dotar a la persona de estrategias que la ayuden a favorecer un estado afectivo saludable.

De los estudios a los que se hace referencia en este trabajo, puede concluirse que preocupa la afectividad de la persona a lo largo de su desarrollo (Fernández- Berrocal y Extremera, 2006); sin embargo, es muy superior la proporción de estudios realizados con población en edad infantil y adultez temprana. En una búsqueda en revistas de impacto, se ha hallado una proporción pequeña en el campo de la tercera edad en el ámbito de la psicología; en las bases de datos de Psicoinfo y Psicodoc, se ha observado una proporción de 1 frente a 10 artículos o incluso menos en los últimos tres años. Dicha desventaja se encuentra o aumenta en revistas que acogen otras disciplinas como la educación. Es por ello, que resulta fundamental continuar recabando datos sobre las características y procesos implicados en las personas mayores en el campo de la emoción.

Inteligencia emocional (IE)

La evidencia empírica nos ha llevado a comprender que la cognición y emoción son dos constructos que no pueden separarse a la hora de entender a la persona. Podemos razonar sobre nuestras emociones, y las emociones pueden ayudar al pensamiento (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Nuestro comportamiento, motivaciones, decisiones y percepción del mundo dependen en gran medida de nuestras emociones, y nuestro estado de salud, tanto físico como psicológico, se ve afectado por la intensidad o la prolongación de la vivencia de una emoción en un largo periodo de tiempo.

El manejo adecuado de las emociones nos facilita la adecuación a las situaciones que se presentan en el día a día, así como, la resolución de conflictos, la comunicación, la comprensión del estado emocional de las personas con las que nos relacionamos, la respuesta a las demandas externas, y la propia comprensión de nuestro mundo interno. La gestión emocional adecuada supone, por lo tanto, un modo inteligente de actuar y de saber responder a las necesidades, es decir, la manifestación de poseer una alta inteligencia emocional.

Para describir la competencia emocional en el transcurso vital, se ha considerado el modelo teórico desarrollado por los autores John Mayer y Peter Salovey, cuyo instrumento de medida de auto-informe se ha empleado en la recogida de datos de este estudio.

□ *Modelo de Habilidades de Salovey y Mayer*

Estos autores definen la inteligencia emocional como “la habilidad para discernir las propias emociones y las de las demás personas, y saber usar esta información para guiar el pensamiento y el comportamiento de manera adecuada” (Salovey y Mayer, 1990, p. 189). “Aquellas personas que desarrollen en mayor medida esta capacidad, podrían mostrar así un funcionamiento social adecuado” (Salovey y Mayer, 1990, p.193). Dicha competencia está determinada por la adquisición de cuatro habilidades:

- Percepción emocional: es la habilidad para descifrar las emociones y sus manifestaciones en nuestra persona y en las demás. Está ligada a la capacidad de entender la expresión no verbal y el posterior ejercicio de ponerle nombre a las emociones; esta última acción está muy ligada al lenguaje o vocabulario con el que cuenta una persona para transmitir y hablar de las emociones. Las personas que no han tenido acceso a la educación, es probable que cuenten con un conocimiento más pobre en el uso específico del léxico, y por ello, definirían de forma más vaga e imprecisa sus emociones.
- Facilitación emocional: las emociones nos ayudan a centrar la atención en aquellos aspectos que son importantes, facilitan el pensamiento en el momento en el que somos capaces de ignorar temas que podrían suponer una distracción para abordar los asuntos prioritarios. Además, algunas emociones son favorecedoras de determinados tipos de pensamientos, así ocurre con la fluidez de pensamiento bajo una emoción de alegría que da lugar a ideas más creativas.
- Conocimiento emocional: supone la valoración de las emociones y la comprensión de cómo éstas pueden influir en nuestro comportamiento. De este modo, podemos interpretar los sucesos y las consecuencias que pueden derivar de los mismos, y reaccionar de manera apropiada; por ejemplo, reconocer el sentimiento de miedo nos facilita actuar con precaución.
- Regulación emocional: es el mecanismo necesario para poder mantener un equilibrio que nos aporte bienestar. Responde no solo a acciones automáticas, sino también a actos voluntarios, ya que podemos esforzarnos por mantener un afecto positivo. También es un comportamiento propio de la regulación del afecto ayudar a las demás personas a superar estados de ánimo negativos. Dicho comportamiento aportaría la gratificación de haber llevado a cabo un comportamiento altruista. Si bien toda emoción tiene un valor adaptativo, su vivencia por periodos prolongados de tiempo y en una alta intensidad tiene efectos perjudiciales. Es por ello, que el cuerpo desarrolla comportamientos compensatorios y adaptativos para ayudarnos a superar dichas situaciones. Un caso de regulación emocional es la búsqueda activa de oportunidades en situaciones que juzgamos como negativas o dolorosas, lo cual ayuda a motivar conductas que supongan un beneficio personal.

Enfoques del desarrollo emocional en la vejez

Los cambios a lo largo del desarrollo evolutivo, a nivel físico, conductual, psicológico y en la experiencia vital, han sido motivo para estudiar en qué medida cambia la vivencia emocional y su manifestación a lo largo de la vida.

a) *Teoría de la Selectividad Socio-emocional* (Carstensen, Isaakowitz y Charles, 1999)

Los objetivos sociales que establecen las personas están determinados por la variable tiempo. A las personas mayores les preocupan sobre todo aspectos del presente, no así a la juventud, cuya atención se dirige principalmente al futuro. Del mismo modo, mientras que a una edad temprana las motivaciones se corresponden con la adquisición de conocimiento del mundo social y físico, en una etapa posterior el interés se orienta hacia la vivencia de relaciones afectivas de calidad, para lo que se seleccionan los contactos más íntimos que pueden aportar experiencias gratificantes. Esta facilitación de emociones positivas es el modo en que desarrollan la regulación emocional.

b) *Teoría del Desarrollo Afectivo-cognitivo* (Labouvie-Vief, Grünh, y Studer, 2010)

Las estructuras afectivas a lo largo del proceso del desarrollo evolucionan desde un nivel de complejidad simple y automático, hasta unos altos niveles de complejidad. Este proceso se vivencia a través del desarrollo madurativo de la persona, a medida que cuenta con mayores recursos cognitivos que le permiten reflexionar en torno a las emociones y adaptar las habilidades de regulación emocional. Los cambios a nivel cognitivo y de control ejecutivo que se dan en la vejez, también afectan al manejo de emociones, lo cual lleva a la persona mayor a cambiar el modo de procesamiento para aprovechar al máximo la experiencia emocional propia de la madurez. De ello resulta un comportamiento compensatorio que consistente en disminuir la complejidad del afecto, con la optimización de las emociones positivas y un bajo afecto negativo.

c) *Teoría de las Emociones Diferenciales* (Izard, 1993)

Existe un conjunto de emociones fundamentales que responden al funcionamiento neurobiológico y que han ayudado a llevar con éxito el proceso adaptivo de las personas, las mismas no necesitan de la cognición para su activación y actúan desde el inicio del desarrollo. Su manera de manifestarse se mantiene estable a lo largo del tiempo hasta la vejez. Sin embargo, Izard (1993) también reconoce determinantes cognitivos y una respuesta emocional en base a motivaciones personales. Dicho ejercicio supone la comparación y evaluación de la información, que unido a otros procesos desarrollados en la madurez, conlleva el aprendizaje para la regulación en la expresión emocional.

d) *Teoría de Control Emocional* (Schulz y Heckhausen, 1996)

A lo largo de la vida establecemos interacciones con el entorno con el fin de lograr el bienestar personal, y para tal fin desarrollamos, por un lado, conductas que dirigimos a controlar el ambiente para poder así satisfacer nuestras necesidades. A dicho mecanismo de control se le ha llamado control primario. Por otro lado, cuando la estimulación del ambiente escapa a nuestro control, los esfuerzos se dirigen a cambiar los procesos internos por los cuales podemos modificar nuestros esquemas cognitivos, la atribución de los sucesos, las motivaciones; todos ellos aspectos psicológicos que se engloban como estrategia de control secundario. Si bien ambos mecanismos son usados a lo largo de la vida, y, por tanto, es necesaria la competencia en ambas estrategias, la vejez se caracterizaría por un predominio de uso del control secundario, como mecanismo de adaptación y favorecedor del bienestar.

Resumiendo, estas teorías describen cómo la persona mayor, para mantener el estado de bienestar, lleva a cabo estrategias adquiridas a través del desarrollo evolutivo y la experiencia (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera, 2012).

Evidencia empírica en torno a la Inteligencia emocional

Son diversos los estudios que muestran el desarrollo que se da en la IE de la persona a medida que avanza en edad y en experiencia vital (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006). En estudios en los que se han comparado las estrategias manifestadas para hacer frente a situaciones con una elevada carga emocional por grupos de diferente rango de edad, se han obtenido las manifestaciones más adaptativas por parte del grupo de mayor edad (Cartensen y Mikels, 2005; Gross, Carstensen, Tsai, Göttesta y Hsu, 1997; Márquez-González, 2008).

Entre las estrategias de control emocional que puede emplear una persona se aprecia que la frecuencia del afecto negativo disminuye con la edad, pero no lo hace el afecto positivo. En un estudio (Mather y Cartensens, 2005) se recogió que las personas mayores tienden a dirigir su atención hacia los estímulos de carácter más positivo y recuerdan los sucesos pasados de forma más positiva. También, el modelo de Selectividad Socio-emocional describe como estrategia de regulación emocional en la vejez el acercamiento a las personas más allegadas, ya que favorecen la experiencia de emociones positivas. Además, existe evidencia de una habilidad superior por parte de las personas mayores para comprender las emociones propias y las de las demás personas (Luque-Reca, 2015). Por consiguiente, se aprecian habilidades para la comprensión y regulación emocional que pueden favorecer la relación interpersonal y la adaptación satisfactoria durante la vejez, también cuando ocurren procesos de pérdida.

En relación a la competencia emocional mostrada por las mujeres y los hombres, se han hallado diferencias significativas en función del sexo, fundamentalmente, cuando dicha competencia ha sido evaluada con instrumentos de ejecución, dado que las mujeres obtienen mejores resultados de IE cuando se les pide que pongan en práctica sus habilidades, que cuando solo se les pide que comuniquen la competencia que creen poseer para gestionar sus emociones (Brackett, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006). En cualquier caso, en un estudio en la que se midió la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) en diversas etnias de Estados Unidos y México, las mujeres obtuvieron mayor puntuación en la atención mostrada a las emociones, y los hombres mayores índices de claridad (Martines, Fernández- Berrocal y Extremera, 2006).

También, se ha considerado la importancia de la identidad de género en la adquisición de los patrones de regulación emocional (Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá, 2012; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008). De manera que, una educación estereotipada favorece en las mujeres comportamientos de expresividad emocional, y en los hombres habilidades para regular las emociones negativas como el miedo. Al igual que, los índices más altos en cada una de las habilidades emocionales se encuentran en personas que manifiestan roles no estereotipados (Gartzia et al., 2012).

Por último, también muestran la influencia y el valor de la educación en el desarrollo de la competencia emocional aquellos estudios donde el índice de expresividad emocional en el contexto familiar favorece el aprendizaje de las habilidades emocionales (Sánchez et al., 2008).

Objetivo e hipótesis

Explorar el nivel de Inteligencia emocional percibido (IEP) de las personas mayores en función del sexo y la edad.

Hipótesis 1. Se espera encontrar diferencias significativas en las dimensiones de IEP para mujeres y hombres.

Hipótesis 2. Se espera que las personas mayores muestren habilidades de regulación emocional y que esta competencia se aprecie también en las personas de mayor edad.

Método

Participantes

En este estudio han participado un total de 74 personas usuarias de asociaciones para personas jubiladas. El rango de edad es de 65 a los 90 años ($M = 75$; $DT = 5.59$). La mayoría de ellas son mujeres, con una proporción de 74.7% ($n = 56$) frente a 24.3 % ($n = 18$) de hombres. Para la obtención de la muestra se han considerado los siguientes criterios de exclusión: 1) la manifestación de desorientación espacio-temporal, o 2) la dificultad para seguir las explicaciones de la investigadora y llevar a cabo la cumplimentación escrita de los instrumentos de medida.

Instrumento de evaluación

- *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995)

Es una escala de auto-informe que mide la IEP. Para este estudio se ha empleado la versión reducida de 24 ítems y adaptada al castellano *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Está compuesta por tres dimensiones: Atención a los sentimientos, el grado de atención que se dirige hacia los sentimientos y emociones (p.ej., "*A menudo dedico tiempo a pensar en mis emociones*"); Claridad emocional, el modo en que las personas consideran percibir sus emociones (p.ej., "*Normalmente conozco mis sentimientos hacia las personas*") y Reparación de las emociones, la capacidad que percibe la persona para minimizar la influencia de los estados emocionales desagradables y favorecer los positivos (p.ej., "*Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal*"). Para responder se seleccionan valores que van del 1= totalmente en desacuerdo, hasta el 5= totalmente de acuerdo, sobre una escala Likert. Cada factor está compuesto por 8 ítems que muestran una adecuada consistencia interna: Atención ($\alpha = .90$); Claridad ($\alpha = .90$) y Reparación ($\alpha = .86$).

Procedimiento

En este estudio de tipo transversal se ha contado con la participación de personas mayores de 65 años que acuden a centros de jubiladas y jubilados de Bilbao. Concretamente, se ha contactado con dos asociaciones de carácter privado y con Obra social BBK (quien gestiona 15 centros). Para este estudio, solo se ha accedido a las personas voluntarias de las asociaciones privadas, 2 centros en total; si bien, el departamento jurídico de los centros gestionados por Kutxabank también ha considerado adecuada la documentación facilitada, aunque, finalmente, dichos centros no han participado en este estudio. La pasación de cuestionarios se ha realizado en los centros por una psicóloga (la propia investigadora), de forma tanto individual como grupal, con un tiempo medio necesario de 35 minutos aproximadamente. Se ha respetado el derecho a la información y a la voluntariedad de las personas, y garantizado la confidencialidad de acuerdo a la normativa ética vigente.

Los datos recogidos han sido analizados mediante el paquete estadístico IBM SPSS versión 24.

Resultados

Con la finalidad de realizar el recuento de los datos obtenidos en la IEP de la muestra, se procede a calcular la distribución de frecuencias. Los resultados muestran las siguientes puntuaciones: para Atención obtienen valores adecuados el 67.6% de la muestra; para Claridad puntúan adecuadamente un 70.3% y alcanzan un nivel excelente el 85.2%; por último, para Reparación obtienen puntuaciones adecuadas u óptimas el 82.4% del total de personas. La habilidad desarrollada en menor medida es la Atención, dado que hasta un 23% de la muestra presta poca o demasiada atención a sus emociones.

Tabla1.

Distribución de frecuencias IEP en tres categorías

| Categorías | Niveles | n | % |
|------------|-----------|----|------|
| ATENCIÓN | Poca | 17 | 23.0 |
| | Adecuada | 50 | 67.6 |
| | Demasiada | 6 | 8.1 |
| CLARIDAD | Poca | 11 | 14.9 |
| | Adecuada | 52 | 70.3 |
| | Excelente | 11 | 14.9 |
| REPARACIÓN | Poca | 13 | 17.6 |
| | Adecuada | 49 | 66.2 |
| | Excelente | 12 | 16.2 |

También se realiza el análisis de las pruebas paramétricas a realizar. Dado que se acepta el cumplimiento de los supuestos de normalidad y de homogeneidad de varianzas, se realiza una t de Student para calcular si existen diferencias estadísticamente significativas en la media de IEP entre mujeres y hombres. No se hallan diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables entre mujeres y hombres: para Atención $t(71) = .79, p = .43$; para Claridad $t(72) = 1.08, p = .28$; para Reparación $t(72) = -.64, p = .53$. Tampoco se encuentran diferencias significativas en las pruebas t de Student en función de la edad (de 65 a 75 y de 76 a 90); para Atención $t(71) = .40, p = .69$; para Claridad $t(72) = .25, p = .81$; para Reparación $t(72) = .32, p = .75$.

Discusión

Es este estudio se han obtenido similares puntuaciones entre mujeres y hombres en las tres dimensiones de la IEP. Por lo que se rechaza la Hipótesis 1, basada en la evidencia previa en la que las mujeres prestaban una atención mayor a las emociones cuando esta habilidad era medida con pruebas de Autoinforme. Los hombres, por su parte, también en pruebas de autoinforme, informaban de mayor índice de Claridad (Schulz et al., 1996). Dicho resultado podría deberse a que

no todos los estudios evaluados con herramientas de autoinforme han aportado diferencias significativas entre mujeres y hombres (Brackett et al., 2006).

En la exploración de acuerdo al nivel de IEP en función de los grupos de edad, los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre el grupo de menos edad y el de mayor edad. Por tanto, se confirma la Hipótesis 2, según la cual las personas de más edad también poseen habilidades para regular sus emociones (Cartensen et al., 1999; Schulz et al., 1996).

En base a los resultados, se puede afirmar que las personas mayores poseen Inteligencia Emocional Percibida y que ello les permite gestionar sus estados emocionales en beneficio de su bienestar. Extremera y Fernández-Berrocal (2005) aluden a la importancia de dicha competencia para favorecer un pensamiento más positivo y recuperarse de experiencias emocionales desagradables o dolorosas. Así mismo, se ha detectado una mayor dificultad en la habilidad para dirigir la atención hacia las emociones propias, sobre todo, por un nivel bajo de atención cuando se evita la toma de conciencia de la vivencia personal. Aunque se desconocen los factores que pueden haber incidido en tal resultado, se reconoce que dicho comportamiento, así como el exceso de atención a las emociones, se relaciona con conductas menos adaptativas y con un peor afrontamiento del estrés (Martinez, Piqueras, e Inglés, 2014). Del mismo modo, de acuerdo al modelo de habilidades (Salovey y Mayer, 1990) se subraya la importancia de desarrollar la capacidad para identificar las emociones como un primer paso para poder comprender el mundo interno y alcanzar el equilibrio a nivel emocional.

Para concluir, se considera que la competencia emocional manifestada en las personas mayores pone de relieve la capacidad de crecimiento a lo largo de la vida, y, por tanto, la relevancia del enfoque positivo de la vejez.

Referencias

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., y Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165-181.
- Carstensen, L. L. y Mikels, J. A. (2005). At the intersection of emotion and cognition: Aging and the positivity effect. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 117-121.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Handbook of Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11(12-3), 101-122.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández-Berrocal, P. Cabello, R., Castillo, R. y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Psicología Conductual*, 20(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés*, 12. (2-3), 139-156.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- Gross, J., Carstensen, L., Tsai, J., Götesta, C., y Hsu, A. (1997). Emotion and aging: Experience, expression, and control. *Psychology and Aging*, 12(4), 590-599.
- Izard, C. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and noncognitive processes. *Psychological review*, 100(1), 68-90.
- Labouvie-Vief, G., Grühn, D., y Studer, J. (2010). Dynamic integration of emotion and cognition: Equilibrium regulation in development and aging. En R. M. Lerner, M. E. Lamb, y A. M. Freund (Eds.), *The Handbook of Life-Span Development, Social and Emotional Development* (79-115). Hoboken: Wiley.
- Luque-Reca, O. (2015). *El papel de la inteligencia emocional sobre la calidad de vida en mayores institucionalizados*. (Tesis doctoral). Universidad de Jaén: España. Recuperado de <http://ruja.ujaen.es/bitstream/10953/771/1/9788416819744.pdf>
- Márquez-González, M. (2008). Emociones y envejecimiento. *Informes Portal Mayores. Lecciones de Gerontología*, XVI, 84, 3-16. Recuperado de <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/marquez-emociones-01.pdf>
- Martines, D., Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2006). Ethnic group differences in perceived emotional intelligence within the United States and Mexico. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 317-327.
- Martínez, A., Piqueras, J.A., e Inglés, C. (2014). *Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés*. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>
- Mather, M., y Carstensen, L. L. (2005). Aging and motivated cognition: The positivity effect in attention and memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(10), 496-502.
- Mayer, J., Roberts, R., y Barsade, S. (2008). Human Abilities. Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure and Health* (125-154). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez, M.T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 455-474.
- Schulz, R. y Heckhausen, J. (1996). A life span model of successful aging. *American Psychologist*, 51(7), 702-714.

Adolescentes con discapacidad motriz incluidos en el sistema educativo ordinario Manta, Ecuador

Adolescents with motor disabilities included in the ordinary education system Manta, Ecuador

Santos Bravo Loor (1,3), María José Alonso (2), Elena Bernarás Iturrioz (2) y Maite Garaigordobil Landazabal (2)

⁽¹⁾ Doctorando en la Universidad País Vasco, España. ⁽²⁾ Profesora en la Universidad País Vasco, España

⁽³⁾ Profesor en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Resumen

Este estudio de corte cuali-cuantitativo, tiene como objetivo, analizar las actitudes que percibe el alumnado con discapacidad motriz desde los actores de la comunidad educativa, en sus centros escolares de la ciudad de Manta - Ecuador. La muestra estuvo constituida por: 50 docentes y directivos, y 5 estudiantes con discapacidad motriz, escogidos bajo la modalidad de conveniencia por cumplir con los criterios requeridos para el estudio. La investigación se centra en un enfoque socioeducativo. Para el estudio cualitativo se aplicó una entrevista semiestructurada a los adolescentes con discapacidad motriz y para el estudio cuantitativo se empleó el cuestionario Inclusión Bristol de Booth, y Ainscow (2002). Los resultados relacionados con el componente cuantitativo son favorables hacia la inclusión educativa de los jóvenes con discapacidad, tanto en cultura, práctica y políticas inclusivas. Respecto al apartado cualitativo, los estudiantes con discapacidad perciben actitudes favorables y desfavorables tanto de los iguales como de los docentes.

Palabras clave: discapacidad motriz, inclusión educativa, barreras físicas

Abstract

This qualitative-quantitative study aims to analyze the attitudes perceived by students with motor disabilities from the actors of the educational community, in their schools in the city of Manta - Ecuador. The sample consisted of 50 teachers and managers, and 5 students with motor disabilities, chosen under the modality of convenience for meeting the criteria required for the study. The research focuses on a socio-educational approach, for the qualitative study a semi-structured interview was applied to adolescents with motor disability; for the quantitative study, the questionnaire Inclusion Bristol de Booth, and Ainscow (2002) were used. The results related to the quantitative component are favorable towards the educational inclusion of young people with disabilities, in terms of culture, practice and inclusive policies. Regarding the qualitative section, students with disabilities perceive favorable and unfavorable attitudes of both peers and teachers.

Keywords: motor disability, educational inclusion, physical barriers

Introducción

A nivel mundial existen movimientos que fomentan la inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Normalmente estos grupos están integrados por profesionales, familiares, personas sensibilizadas con la problemática o como representantes de ONGs.

En el Ecuador, el apoyo hacia la inclusión educativa está fundamentado en los acuerdos internacionales de los cuales es parte, en el marco normativo como: La constitución de la República, la ley orgánica intercultural de educación (LOIE) y la ley orgánica de discapacidad.

Esta investigación se sitúa, en el análisis de las actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad motriz desde los profesores y sus iguales sin discapacidad en los entornos de aprendizaje. Así también de las dificultades de acceso que limitan significativamente su desarrollo escolar. Desde el enfoque social se alega que las causas de la discapacidad son más fuertes que las netamente sociales. No son las limitaciones físicas y/o sensoriales individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, tal y como lo expresa Palacios (2008).

En 1980 la Organización Mundial de la Salud (OMS) clasificó la discapacidad en: deficiencia que hace referencia cuando un individuo sufre un trastorno, pérdida o anomalía de un órgano; discapacidad que se refiere a la pérdida, ausencia o restricción en la capacidad potencial de la persona para realizar una actividad; y, minusvalía es la situación de desventaja en la que se encuentra el individuo en la sociedad, a consecuencia de la deficiencia y discapacidad.

Estos términos a través del tiempo han venido cambiando desde un enfoque social. La misma OMS (2001) cambia los términos y comienza a hablar de déficit en el funcionamiento por deficiencia, de limitación en la actividad en vez de discapacidad y de restricción en la participación por minusvalía.

Por tanto, la OMS, (2001, p.9) en la segunda clasificación internacional del funcionamiento de la salud define la discapacidad como “término genérico que incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)”. En este marco la discapacidad se clasifica en: discapacidad física (motora), sensorial (auditiva y visual) y psíquica (intelectual), de manera que las personas pueden tener una, dos o más discapacidades.

La discapacidad motriz según Bonals y Sánchez, (2007, p.29) la definen como: “alteración del aparato motor que imposibilita participar en actividades de la vida cotidiana como estar de pie, caminar, desplazarse, manipular objetos con las manos, hablar, hacer gestos, entre otras acciones que requieren movimiento y control de la postura corporal”. Estas alteraciones en los jóvenes con orden motor pueden estar o no asociados a déficits visuales, auditivos, cognitivos, etc. El alumnado con discapacidad motora, presentan muchas dificultades para acceder al aprendizaje, entre éstas se pueden mencionar las siguientes: control postural, desplazamiento, manipulación, comunicación, etc. “Estas características dependen del nivel de afectación funcional y origen de la discapacidad” (Turriago, 2005, p.287-288).

Las variaciones del sistema musculoesquelético son causadas por un deficiente funcionamiento de los sistemas nervioso, muscular y óseo-articular, sistemas que se interrelacionan entre sí. “Esta deficiencia musculoesquelética es la que imposibilita la

movilidad funcional o dificultad para tener autonomía en los estudiantes que presentan estas condiciones” (Bonals, 2007, p.21).

La discapacidad motora es una afectación del sistema musculoesquelético, muy compleja en razón de que puede presentarse por diferentes causas tal y como lo plantean Castejón y Navas (2009). Según estos autores las causas de discapacidad motriz pueden ser: 1. Causa de origen congénito: la discapacidad motriz se presenta por alteraciones en el proceso de gestación que provocan malformaciones (Ej. espina bífida, amputaciones, alteraciones del sistema nervioso central, etc.); 2. Causas de origen hereditario: alteraciones transmitidas de padres a hijos (Ej. distrofia muscular de Duchenne, osteogénesis imperfecta, hemofilia, entre otras); 3. Causas adquiridas: se manifiestan después del nacimiento, durante el desarrollo, por traumatismos, infecciones, asfixia, alteraciones vasculares, tumores cerebrales, etc.

Por otro lado, Bonals y Sánchez (2007) atendiendo a la localización del origen, clasifica la discapacidad motriz de la siguiente manera: origen cerebral, origen espinal, origen muscular y origen óseoarticular. Por su parte, Bulnes, Bográn y Hernández (2011) manifiestan que las causas de la discapacidad motora son las siguientes: 1. Prenatales, se presentan en el periodo que va desde la fecundación hasta los primeros síntomas del parto. 2. Perinatales, se presentan en el periodo comprendido entre los primeros síntomas del parto y el primer mes de nacimiento. 3. Postnatales, periodo comprendido desde el mes de nacido hasta los siete años.

De acuerdo a la localización y extensión de la lesión, la discapacidad motora puede afectar una parte o a todo el cuerpo. A mayor afectación del sistema musculoesquelético, mayor dificultad para la accesibilidad y la adaptación al sistema educativo ordinario. Este es un aspecto importante para planificar actividades terapéuticas, educativas, recreacionales, etc. (Turriago, 2005). Por su parte, Pérez (2007) clasifica la discapacidad motriz según la localización topográfica de la siguiente manera: 1. Tetraplejía: la discapacidad motora se manifiesta en los cuatro miembros; 2. Triplejía: presencia de discapacidad motora en tres miembros; 3. Paraplejía: la discapacidad motora se evidencia en los dos miembros inferiores; 4. Hemiplejía: la discapacidad motora está presente en un hemicuerpo, que puede ser el derecho o el izquierdo; 5. Monoplejía: la discapacidad motriz se presenta en un miembro, puede ser superior o inferior.

Evaluar el grado de afectación de la discapacidad motora, resulta muy importante, ya que es el punto de partida para plantear objetivos y actividades de intervención. En este sentido Castellanos, Rodríguez y Castellanos (2007) clasifican la discapacidad motriz, según el grado de afectación, de la siguiente manera: leve, moderada, grave y profunda. Además, el Ministerio de Educación de Bolivia (2013) señala que la discapacidad motriz o parálisis cerebral, es la afectación de uno o un grupo de músculos, que producen la pérdida o reducción de las funciones motrices de una o varias partes del cuerpo, de forma temporal o permanente. A partir de esta fundamentación la clasifica de la siguiente manera: Espástica, Atetósica, Atáxica, Corea y Distónica.

A toda esta complejidad de la discapacidad motriz se añade que, las necesidades educativas no solo están presentes en estudiantes con discapacidad motriz, también hay alumnos y alumnas plurideficientes, cuyas necesidades educativas tienen su origen en deficiencias sensoriales o psíquicas. Fenichel (2007) afirma que las crisis convulsivas iniciadas en el periodo prenatal o en la infancia o durante la pubertad precoz presentan una anomalía asociada a los cambios de personalidad lo que repercute en el aprendizaje.

Entre las necesidades educativas derivadas de la discapacidad motriz cerebral tenemos las referidas por Muñoz y Betanzos, (2008). En primer lugar, están las que se

originan en el propio alumno/a, relacionadas con alteraciones del movimiento que dificultan el control postural, sedestación, las destrezas de brazos, de manos y el desplazamiento. Otras necesidades educativas son las relacionadas con la autonomía, que obstaculizan las actividades de la vida diaria como, por ejemplo, el uso de las prendas de vestir, los baños, alimentación, etc.

El habla y comunicación son otras de las necesidades educativas a tener muy en cuenta en el alumnado con discapacidad motriz. Evaluar las características del habla, el uso de un sistema de comunicación y si tiene que intervenir un logopeda. En el área socio-afectiva hay que evaluar el autoconcepto y motivación, la relación con sus compañeros y la dependencia con los adultos. Las necesidades derivadas del entorno escolar también son muy importantes considerarlas en este tipo de alumnado: evaluar la presencia de barreras físicas, la organización de actividades del centro, por ejemplo, si se hace seguimiento, ver los proyectos adaptados a la diversidad, tanto en las actividades curriculares como extra curriculares; entre estas hacer excursiones y que los estudiantes en situación de discapacidad participen en iguales condiciones.

En este contexto los adolescentes con discapacidad motriz se enfrentan al proceso de Inclusión Educativa, se refiere a un proceso en construcción, que siempre va a requerir de mejoras constantemente, y es aquí donde el alumnado, a menudo se encuentra con barreras de diferentes tipos ya sean relacionadas con la cultura inclusiva, prácticas inclusivas o políticas inclusivas que limitan el aprendizaje y la auténtica participación. En este sentido, los centros educativos deben asegurar la apertura, participación y permanencia del alumnado que presenta discapacidad, asegurando la calidad educativa, lo que Booth y Ainscow (2002) ponen como ejemplo: el índice de inclusión educativa para promover y mejorar los procesos de diversificación de la oferta educativa según las necesidades del alumnado.

Ainscow, Booth y Dyson (2006, p.25), describen la Inclusión Educativa como: un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar, eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distintos tipos que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Por tanto, la inclusión educativa no solo está dirigida a los estudiantes en situación de discapacidad, sino a todo el alumnado que se encuentre en situación de desventaja como: movilidad humana, diferentes religiones, sobrepeso, preferencia sexual, problemas sociales, etc. Esta atención a la diversidad Gómez (2005, p.205) la refiere como “El conjunto de actuaciones, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que el centro educativo pone en práctica para dar respuesta a los estudiantes con necesidades educativas”. Hablar de diversidad es hablar de los estándares de la calidad de la educación, de igualdad, justicia social y del trabajo cotidiano en el aula.

Marchesi, Blanco y Hernández (2014) plantean que las escuelas no solo son una oferta educativa que evita la segregación de los alumnos y alumnas, sino que es el lugar donde se les ofrece oportunidades mediante el contacto con iguales de diferentes capacidades y distintos orígenes sociales y culturales. En el alumnado con discapacidad motriz tiene que priorizarse la accesibilidad favoreciendo el desplazamiento autónomo y desarrollar las habilidades comunicativas para que este proceso inclusivo se lleve a cabo. Estas prioridades conjuntamente con una adecuada valoración de las necesidades educativas consideradas desde las variables del entorno familiar, el centro escolar y del propio alumnado con discapacidad motriz, además de la adaptación curricular constituyen la anhelada respuesta educativa.

En este marco el sistema educativo, tiene que enfrentar grandes retos, aún más en la medida que se vienen dando cambios significativos. Entre ellos, tenemos el acceso de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad motriz a la escuela regular, en este sentido los centros educativos deben evaluar el proceso con miras a potenciar las debilidades. Como mencionan Marchesi, Blanco y Hernández (2014, p.25): “Garantizar el derecho de los estudiantes con discapacidad motora a una educación de calidad junto con sus compañeros de edades similares”.

Booth, y Ainscow (2002, p.16) Presentan el índice de inclusión educativa como uno de los mejores ejemplos de crear culturas inclusivas, realizar políticas inclusivas y hacer prácticas inclusivas, para valorar estas dimensiones presentan el Cuestionario de Indicadores de Inclusión – Bristol.

La razón de la inclusión educativa es la participación, aprendizaje y permanencia de los estudiantes con discapacidad en las aulas de la educación ordinaria, pero a menudo se afectada por factores actitudinales, de accesibilidad, de situación socio económica, biológicos, curriculares, metodológicos o administrativos, entre otros.

Booth y Ainscow, (2000, p.6) refieren que “Las dificultades o barreras que limitan la inclusión educativa en jóvenes con discapacidad se resumen en: la debilidad de las culturas, políticas y prácticas inclusivas”. Por tanto, son las que orientan la reflexión y el análisis para las decisiones que debieran plantearse las instituciones escolares para avanzar hacia una mayor inclusión.

La cultura escolar inclusiva se refiere al conjunto de valores, creencias, normas y actitudes para promover el respeto, valorar las diferencias y el desarrollo de comunidades educativas. Las prácticas educativas inclusivas son las estrategias, experiencias, recursos y apoyos que facilitan la participación y el máximo aprendizaje y desarrollo de todos y cada uno, favoreciendo la interacción y el enriquecimiento mutuo. Las políticas o gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración en la organización, dirección y administración de los recursos humanos y materiales orientados al desarrollo de una comunidad de aprendizaje y participación.

En este marco se plantea cambiar el término necesidades educativas especiales por el de barreras para el aprendizaje y la participación; porque se convierten en etiqueta y provoca expectativas más bajas y se cree que debe ser responsabilidad únicamente de especialistas.

Booth y Ainscow, (2002, p.8) refieren que las barreras para el aprendizaje y la participación “surgen entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, las circunstancias sociales; y económicas que afectan sus vidas”. Estas barreras se sitúan en todos los contextos: en la escuela, en el entorno familiar, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales.

La Educación Regular, Equitativa e Igualitaria en Ecuador, está regida por el Ministerio de Educación y su marco legal se fundamenta en la Constitución de la República y en la Ley Orgánica de Educación e Intercultural (LOEI). En el artículo 26 de la Constitución de la República se reconoce la educación como un derecho que tienen todas las personas. Es prioritaria de la política pública, garantía de la igualdad e inclusión social y condición especial para el buen vivir.

También hace referencia al artículo 27, que afirma que la educación debe estar centrada en el ser humano y garantizar el desarrollo holístico; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática e incluyente. En el artículo 46 del mismo cuerpo legal, numeral 3 dice que habrá atención preferente para la plena integración de quienes tengan discapacidad. El Estado garantiza su incorporación en el sistema de educación regular y en la sociedad.

La educación ecuatoriana está dividida en: fiscal, fiscomosional, municipal y particular. Puede ser laica o religiosa e hispana o bilingüe intercultural. Está estructurada de la siguiente manera: Inicial para tres y cuatro años; preparatoria para primer grado; básica elemental, le corresponde a segundo, tercero y cuarto grado; básica media para cuarto, quinto, sexto y séptimo; básica superior corresponde a octavo, noveno y décimo grado de educación general básica. En el bachillerato, cursan primero, segundo y tercero de bachillerato y la educación superior. En todos los niveles del sistema de educación, pueden acceder las personas con discapacidad, de acuerdo a lo que establecen: La Constitución de la República, la Ley orgánica de Educación Intercultural y la ley Orgánica de Discapacidad del Ecuador.

Por otro lado, los adolescentes, deben desarrollar competencias de aprendizaje en la inclusión educativa. Los centros inclusivos no solo tienen como objetivo impedir la exclusión de los estudiantes con discapacidad motriz y fortalecer las habilidades sociales; tienen que ser instituciones educativas de calidad para garantizar que todo el alumnado incluido tenga acceso a los aprendizajes (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014)

El desarrollo de las competencias en los adolescentes tiene como objetivo que cultiven sus derechos de ciudadanía. Entendida como, tener los saberes para desenvolverse en diferentes contextos de manera que puede solventar la solución de problemas. En los jóvenes con discapacidad motora la sociedad creará los espacios de participación considerando que la incapacidad no está en las deficiencias si no en la falta de oportunidades.

Rodríguez, León, Alcázar y Velasco (2013) proponen que las competencias que deben desarrollar los adolescentes en el proceso de escolaridad son las siguientes: 1. Convive de manera democrática en cualquier contexto o circunstancia, y con todas las personas sin distinción; 2. Delibera sobre asuntos públicos, a partir de argumentos razonados, que estimulen la formulación de una posición en pro del bien común; y, 3. Participa democráticamente en espacios públicos para promover el bien común.

Metodología

Participantes

La investigación estuvo centrada en adolescentes que presentan discapacidad motora de origen Perinatal, que asisten a centros de educación regular de Manta, Ecuador, de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años. Se escogieron cinco estudiantes con discapacidad motriz mediante una estrategia de selección intencional, no fue al azar por tener los aspectos requeridos para el presente estudio en concordancia con el criterio de Rodríguez, Gil y García (1996) que dicen que los entrevistados deben ser escogidos de acuerdo a la conveniencia de lo que se investiga.

Se expone el perfil y código de los estudiantes participante en la siguiente tabla.

Tabla 1.
Perfiles de los estudiantes con discapacidad motora entrevistados

| Seudónimo | Sexo | Edad/a | Grado Básico |
|-----------|------|--------|--------------|
| J5 | M | 12 | Séptimo |
| F2 | M | 14 | Noveno |
| J4 | F | 14 | Noveno |
| D3 | F | 15 | Noveno |
| A1 | M | 17 | Bachillerato |

Los criterios considerados para la selección de los participantes fueron: asistir normalmente a un centro de educación regular de Manta - Ecuador, estar matriculado en un grado de básica media, superior o bachillerato, pudiendo ser hombre o mujer y que acepte el compromiso de invitado/a para participar en la investigación.

Además, se encuestaron a cincuenta docentes y directivos de los centros educativos que asisten los alumnos participantes del estudio, para establecer el estado de las dimensiones de inclusión según, Booth y Ainscow.

Instrumentos

Para recoger los datos se procedió a elaborar una entrevista con la finalidad de 1. conocer las actitudes percibidas por los estudiantes con discapacidad motriz frente a la inclusión educativa y, 2. identificar las dificultades o tensiones que limitan el proceso inclusivo. El diseño de la entrevista fue basado en el cuestionario elaborado por Alonso, (2011) en la investigación percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia en situación de desprotección en la comunidad Autónoma Vasca. Mediante el método de modelación se procedió a elaborar una entrevista semiestructurada.

El proceso de validación se dió de la siguiente manera: se siguieron indicaciones de la autora del documento modelo. Además, fue revisado y corregido por dos profesionales de la educación con amplia experiencia en la inclusión de estudiantes con discapacidad. Posteriormente a manera de prueba piloto se procedió a entrevistar a un estudiante con los mismos perfiles de los participantes de la investigación y realizar los ajustes necesarios.

Con la finalidad de obtener información por parte de los directivos, profesoras y profesores se aplicó una encuesta de opinión basada en el cuestionario de indicadores de Inclusión Bristol de Booth y Ainscow (2002). Este cuestionario mide las categorías creando culturas inclusivas, realizando políticas inclusivas y desarrollando prácticas inclusivas. Consta de cuarenta y cinco ítems y cuatro escalas: totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, en desacuerdo y necesito más información.

Procedimiento

Para el desarrollo de la investigación se ejecutó el siguiente proceso: 1. Previamente se solicitó la autorización del Director Distrital de Educación 13D02 – Manta – Jaramijó – Montecristi, se procedió a seleccionar a los participantes del estudio según los criterios de inclusión. 2. Reunión con los rectores y personal de consejería estudiantil para socializar los instrumentos investigativos. 3. Tras recoger el consentimiento informado de los participantes, se aplicaron los instrumentos a los estudiantes con discapacidad motriz y profesores sujetos de la investigación. Las entrevistas fueron grabadas, los textos fueron transcritos al programa Word. Las categorías que se aplicaron fueron:

A.1. Nivel de discapacidad: Grado de afectación de la funcionalidad de una persona.

A.2. Funcionalidad: Capacidad de los estudiantes con discapacidad motriz para estar de pie, caminar, desplazarse, tomar y manipular objetos con las manos, escribir, hablar, hacer gestos, etc..

A.3. Dependencia o Apoyos recibidos: Acondicionamiento de los espacios, equipos y mobiliario para el acceso adecuado a los aprendizajes, y satisfacer necesidades básicas, educativas, sociales y emocionales.

B.1. Dificultades o tensiones en el proceso educativo. Accesibilidad limitada y presencia de actitudes desfavorables de los actores de la inclusión educativa hacia los estudiantes con discapacidad motriz cerebral.

B.2. Actitudes que percibe el estudiante sobre su inclusión: Predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante objetos, personas o grupos de personas y situaciones.

B.3. Niveles de inclusión. Estado de las dimensiones de inclusión culturas, prácticas y políticas inclusivas; expresado por los y las profesoras, Según cuestionario de Booth, y Ainscow (2002). Se dieron las instrucciones, la comprensión de las preguntas y se detalló el tiempo necesario para el efecto.

Las pruebas fueron aplicadas por el investigador en un tiempo de 1 hora tanto con los alumnos y alumnas como con los y las docentes. 4. Los datos fueron procesados y analizados. Los resultados se representaron en tablas y gráficos estadísticos.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un estudio cualitativo, para valorar la dimensión discapacidad motriz, mediante el análisis categorial en: nivel de discapacidad, indicando que tres estudiantes se encuentran en nivel moderado y dos en nivel grave. Funcionalidad, tres son funcionales sin ayuda para las actividades básicas y dos necesitan ayuda. Dependencia o Apoyos recibidos, todos necesitan ayudas técnicas para el cuidado postural; dos también necesitan de estas ayudas para el traslado. Dificultades o tensiones en el proceso educativo, todos indicaron encontrar barreras físicas. Actitudes que percibe el estudiante sobre su inclusión, todos percibieron actitudes favorables y desfavorables por parte de sus iguales y de los docentes.

También se realizó un análisis estadístico descriptivo de las dimensiones de inclusión educativa: culturas, políticas y prácticas inclusivas indicando inclusión educativa de los centros educativos en el nivel bueno en las tres dimensiones.

Resultados y Discusión

Dimensión: Discapacidad motriz

Objetivo 1. Analizar las actitudes que percibe el alumnado con discapacidad motriz desde los actores de la comunidad educativa respecto a su inclusión

Con respecto a las categorías Nivel de Discapacidad y Funcionalidad, los resultados indican que tres participantes F2, A1 y D3 se ubican en el nivel moderado; mientras que dos de ellos J4 y J5 están en el nivel de funcionalidad grave. De allí, para hacer una intervención escolar o terapéutica en este tipo de alumnado no se debe hacer generalizaciones, plantear actividades acordes a las necesidades propias de cada alumno/a (Turriago, 2005, p. 287).

En cuanto a la funcionalidad, tres alumnos A1, F2 y D3 son funcionales para alimentarse sin ayuda. Dos de ellos A1 y F2 también son funcionales para desplazarse con ayudas técnica (caminador). Cuatro de los participantes A1, D3, J4 y J5, además de los apoyos técnicos, requieren de la ayuda de otras personas para: ir al colegio, trasladarse al baño, uso del bar, cortar alimentos, destapar frascos. Se expone en la tabla 2.

Tabla 2

Niveles de discapacidad y funcionalidad en situación de discapacidad motriz

| Seudónimo | Nivel de discapacidad | Funcionalidad |
|-----------|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| F2 | Moderado | Alimentación sin ayuda, desplazamiento con ayuda técnica, ayuda de otra persona para ir al colegio, trasladarse al baño, uso del bar, cortar alimentos, destapar frascos. |
| A1 | Moderado | Alimentación sin ayuda, desplazamiento con ayuda técnica, ayuda de otra persona para ir al colegio, trasladarse al baño, uso del bar, cortar alimentos, destapar frascos. |
| D3 | Moderado | Alimentación sin ayuda, desplazamiento sin ayuda técnica, ayuda de otra persona para ir al colegio, trasladarse al baño, uso del bar, cortar alimentos, destapar frascos. |
| J4 | Grave | Control de la postura y desplazamiento con ayuda técnica y de otra persona. Ayuda de otra persona para ir al colegio, trasladarse al baño, uso del bar, cortar alimentos, destapar frascos. |
| J5 | Grave | Control de la postura y desplazamiento con ayuda técnica y de otra persona. Ayuda de otra persona para ir al colegio, trasladarse al baño, uso del bar, cortar alimentos, destapar frascos. |

En lo referente a la dependencia o apoyos que reciben los estudiantes, los entrevistados exponen que sus padres adquieren las ayudas técnicas para el cuidado postural como férulas, caminadores, u otros. Revelan que la institución educativa no ha proporcionado ninguna ayuda técnica que facilite el acceso a los aprendizajes. Un participante D3 señala, no se hace ninguna adaptación, las sillas y mesas son iguales para todos. De igual manera los participantes A1 y J4 expresan *“En mi colegio es prohibido usar el celular, grabadora, y calculadora”*. Cabe indicar, el uso de estos instrumentos tecnológicos resultan muy importante en el proceso de aprendizaje en los estudiantes con discapacidad motriz en concordancia con Cabero, Córdoba y Fernández (2007) que manifiestan que las TIC potencian las discapacidades cognitivas, sensoriales, y motrices del alumnado con discapacidad ya que favorecen la autonomía, aceleran la adquisición de habilidades, capacidades y destrezas, ayudan en el diagnóstico, facilitan la comunicación, la formación individualizada, evitan la marginación y disminuye el fracaso académico.

Otro importante apoyo es el relacionado con la comunicación y su impacto en el proceso de aprendizaje, dos estudiantes D3 y J4 tienen dificultad en la expresión oral, lo que limita de manera significativa el acceso de los aprendizajes y participación. En los apoyos sobre los aspectos de aprendizajes y actividades en el aula: solo uno de ellos J4, recibe ayuda de su madre *“mi mamá me ayuda a copiar las tareas...”*. Todos los demás participantes manifiestan que los profesores les ayudan cuando no comprenden un contenido: *“el profe me ayuda y me da tiempo para copiar”*.

Los apoyos relacionados con el bienestar evidencian una respuesta positiva, el participante A1, dice: *“yo me siento bien en el colegio...”*, y el J4 expone: *“Me siento bien acompañado todo el día en el colegio”*, el alumno J5 exterioriza: *“El colegio me gusta porque si dejan que mi mamá venga a ayudarme para salir al recreo”*. Otro participante F2 expresa, *“al inicio del año no estaba bien, pero se realizaron cambios en colegio y ahora estoy contento”*.

La presencia afectiva de los padres de estos alumnos les da seguridad. No así con la participante D3, ya que los padres no frecuentan al colegio. Ella demuestra inseguridad y dice: *“Quiero retirarme del colegio”*. En lo referente a los apoyos de seguridad física, mental y social, en estos aspectos los estudiantes entrevistados declaran no recibir las ayudas como respuesta a estas necesidades.

Todos los entrevistados manifiestan que desplazarse en los patios de sus planteles educativos y acceder en algunos de los servicios como: laboratorios, salones audiovisuales, bar, baño, etc. resulta peligroso por la presencia de barreras arquitectónicas. Esto hace que las limitaciones de desplazamiento y de las necesidades básicas derivadas de la discapacidad empeoren y dependan de otras personas. Uno de los participantes J5, revela *“Me caí de la silla de ruedas cuando mi mamá la pasaba por encima de un muro que hay en colegio”*. En la tabla 3 se muestran los apoyos que perciben los adolescentes con discapacidad motriz.

Tabla 3
Apoyos que perciben los adolescentes con discapacidad motriz

| Seudónimo | Dependencia o Apoyos recibidos | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Voces personales | Voces en común |
| F2 | <i>Al inicio del año no estaba bien, pero se realizaron cambios en colegio y ahora estoy contento.</i> | |
| A1 | <i>En mi colegio es prohibido usar el celular, grabadora, y calculadora. Yo me siento bien en el colegio</i> | |
| D3 | <i>No se hace ninguna adaptación, las sillas y mesas son iguales para todos. Quiero retirarme del colegio; tengo poco apoyo familiar</i> | <i>Sus padres adquieren las ayudas técnicas para el cuidado postural como férulas, caminadores. La institución educativa no ha proporcionado ninguna ayuda técnica que facilite el acceso a los aprendizajes.</i> |
| J4 | <i>En mi colegio es prohibido usar el celular, grabadora, y calculadora. Mi mamá me ayuda a copiar las tareas. Me siento bien acompañado todo el día en el colegio</i> | <i>El profe me ayuda y me da tiempo para copiar.</i> |
| J5 | <i>El colegio me gusta porque si dejan que mi mamá venga a ayudarme para salir al recreo. Me caí de la silla de ruedas cuando mi mamá la pasaba por encima de un muro que hay en colegio.</i> | |

En relación a las dificultades o tensiones en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad motriz, todos los participantes comunicaron que en sus colegios existen muchas barreras de accesibilidad como: muros, veredas, escaleras, puertas estrechas y distancias de los servicios que se bridan en centros educativos. Estas barreras de carácter arquitectónicas impiden el desarrollo integral de los alumnos/as con discapacidad motriz provocando desajuste social y afectivo. En este marco se evidencia la debilidad en las políticas inclusivas institucionales, entendidas como una de las dimensiones fundamentales de la inclusión educativa. Y en concordancia con lo expresado por Booth y Ainscow (2002, p.16): *“Es importante no solo centrar la gestión en los aprendizajes, también en la organización, dirección y administración de los recursos humanos y materiales orientados al desarrollo de una comunidad de aprendizaje y participación”*.

Otros aspectos de análisis de este estudio, son las barreras sociales, relacionadas con la cultura inclusiva, que es otra dimensión esencial de la inclusión, que se refiere al conjunto de valores, creencias, normas y actitudes para promover el respeto, valorar las diferencias y el desarrollo de comunidades educativas. Mediante respuestas de tres participantes se infiere una escasa cultura inclusiva en sus centros educativos. Uno de los alumnos J5, dice *“he sido excluido en deportes, educación física y actividades sociales”*. Otro estudiante D3, señala *“Me excluyen en el colegio porque no hablo bien”* y el participante A1, expresa *“No me gusta participar en actividades sociales”*.

En referencia a los procesos educativos metodológicos congruentes con las prácticas inclusivas. De acuerdo a las respuestas de los entrevistados se deduce la presencia de poca práctica inclusiva. Un participante J5, opina *“El proceso educativo está bien, pero soy excluido en educación física”*. Tres alumnos A1, D3 y F2, expresan *“Para tomar exámenes no hay cambios, a todos nos toman de la misma manera”*. Sin embargo, el participante J4 rebela que a veces le toman el examen oral. Dos participantes F2 y A1 manifiestan que les gustaría participar en actividades deportivas que ellos puedan como tenis de mesa, pero no ha sido una opción de participación. En la tabla 4 se observan las dificultades que perciben los y las adolescentes con discapacidad motriz.

Tabla 4

Dificultades que perciben los adolescentes con discapacidad motriz

| Seudónimo | Dificultades o tensiones | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Voces personales | Voces en común |
| F2 | <i>Para tomar exámenes no hay cambios, a todos nos toman de la misma manera. Me gustaría participar en actividades deportivas como tenis de mesa, pero no ha sido una opción de participación.</i> | Existen muchas barreras de accesibilidad como: Muros, veredas, escaleras, puertas estrechas y lejanías de los servicios que se brindan en centros educativos |
| A1 | <i>No me gusta participar en actividades sociales. Para tomar exámenes no hay cambios, a todos nos toman de la misma manera. Me gustaría participar en actividades deportivas como tenis de mesa, pero no ha sido una opción de participación.</i> | |
| D3 | <i>Me excluyen en el colegio porque no hablo bien. Para tomar exámenes no hay cambios, a todos nos toman de la misma manera</i> | |
| J4 | A veces le toman el examen oral. | |
| J5 | <i>He sido excluido en deportes, educación física y actividades sociales. El proceso educativo está bien, pero soy excluido en educación física.</i> | |

Respecto a las actitudes que percibe el estudiante con discapacidad motriz sobre su inclusión, concebido desde lo manifestado por Fishbein y Ajzen (1975), la actitud es la predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante objetos, personas o grupos de personas y situaciones.

Además, ante las respuestas de los participantes se teoriza que: los estudiantes con discapacidad motriz cerebral, han percibido actitudes tanto favorables como desfavorables respecto a su inclusión educativa. Entre las actitudes favorables que han

expresado tenemos: uno de los estudiantes A1, indica “*Los profesores me tratan igual que a todos mis compañeros*”. Otro participante J5 expone “*Los compañeros me aceptan y me escogen para hacer trabajo en equipo, y que casi todos los profesores me tratan igual que los demás*”. El alumno D3, explica “*Mis compañeros me ayudan a comprar en el bar*”. El estudiante J4 declara “*No me siente excluido, mis compañeros me aceptan como líder en los equipos de trabajo*”. F2 afirma “*Tengo buenas relaciones con la mayoría de mis compañeros*”

Las actitudes desfavorables que expresan los entrevistados son: A1 indica “*A veces estoy solo en el receso porque mis compañeros están en sus cosas*”. Otro participante, J5, exterioriza “*El profesor de educación física no quiere que participe en su asignatura*” “*En las jornadas deportivas no ofertan nada que yo pueda jugar*”. El alumno D3 revela “*Los compañeros y los profesores de lenguaje y sociales siempre me excluyen por que no hablo bien*”, “*Los compañeros se burlan por mi forma de hablar*”, “*Los profesores me regañan cuando no puede llevar la tarea*”, “*Me integro a los grupos de trabajo porque el profesor les dice a mis compañeros que me incluyan, no me invitan mis compañeros a jugar*”. F2 “*Me exigen estar mucho tiempo de pie en la formación*”. J4 “*A veces presionan mucho*”. Las actitudes percibidas se muestran en la tabla 5.

Tabla 5
Actitudes percibidas por los adolescentes con discapacidad motriz

| Seudónimo | Actitudes que percibe el estudiante | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | Favorables | Desfavorables |
| F2 | <i>Tengo buenas relaciones con la mayoría de mis compañeros</i> | <i>“Me exigen estar mucho tiempo de pie en la formación”</i> |
| A1 | <i>Los profesores me tratan igual que a todos mis compañeros.</i> | <i>“A veces estoy solo en el receso porque mis compañeros están en sus cosas”</i> |
| D3 | <i>Mis compañeros me ayudan a comprar en el bar.</i> | <i>“Los compañeros y los profesores de lenguaje y sociales siempre me excluyen por que no hablo bien”. “Los compañeros se burlan por mi forma de hablar”, “Los profesores me regañan cuando no puede llevar la tarea”, “Me integro a los grupos de trabajo porque el profesor les dice a mis compañeros que me incluyan” “no me invitan mis compañeros a jugar”.</i> |
| J4 | <i>No me siente excluido, mis compañeros me aceptan como líder en los equipos de trabajo.</i> | <i>“A veces presionan mucho”</i> |
| J5 | <i>Los compañeros me aceptan y me escogen para hacer trabajo en equipo, y que casi todos los profesores me tratan igual que los demás.</i> | <i>El profesor de educación física no quiere que participe en su asignatura. “En las jornadas deportivas no ofertan nada que yo pueda jugar.</i> |

Dimensión: Inclusión educativa

Objetivo 2. Establecer el estado de las dimensiones de inclusión según la opinión de los profesores y directivos de sus centros escolares, respecto al alumnado con discapacidad motriz, a través del cuestionario de Booth y Ainscow

Con respecto a los niveles de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad motriz, se aplicó el instrumento Bristol propuesto por Booth y Ainscow

(2002) a cincuenta docentes y directivos en cinco centros educativos, con la finalidad de analizar el criterio de los profesores y directivos, con lo expresado por el alumnado en situación de discapacidad. Los resultados ubican a las culturas inclusivas con una media de 37.94; políticas inclusivas 44.96 y practicas incluidas 47.32 indicando que los estudiantes con discapacidad motriz están adscritos en centros educativos con niveles buenos de inclusión educativa en las diferentes dimensiones de la inclusión, como se lo puede observar en la tabla 6.

Tabla 6
Medias de las dimensiones de la inclusión educativa

| Variable | Media |
|----------------------|--------------|
| Culturas inclusivas | 37.94 |
| Políticas inclusivas | 44.26 |
| Practicas inclusivas | 47.32 |

Conclusiones

Respecto al objetivo, analizar las actitudes que percibe el alumnado con discapacidad motriz desde los actores de la comunidad educativa en cuanto a su inclusión, se concluye que todos los participantes del estudio han percibido barreras físicas que limitan el acceso en el centro educativo, barreras sociales por parte de sus iguales y los profesores y barreras administrativas que influyen en la deficiente práctica inclusiva. Sin embargo, también han percibido actitudes favorables tanto por los estudiantes sin discapacidad y por los profesores.

Relativo al objetivo, establecer el estado de las dimensiones de inclusión según la opinión de los profesores y directivos de sus centros escolares respecto al alumnado con discapacidad motriz, se concluye que los docentes y directivos indican que los adolescentes con discapacidad motriz están incluidos en centros educativos con un nivel de inclusión bueno, tanto en las dimensiones cultura, practica y políticas inclusivas. En contradicción con la percepción de los estudiantes que perciben tensiones y dificultades en su proceso educativo, indicando niveles bajos de inclusión.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York, Estados Unidos: Routledge.
- Alonso, M. (2011). *Percepción de las relaciones entre los profesionales de la educación escolar y social que intervienen con la Infancia desprotegida en la Comunidad Autónoma Vasca*. Obtenido de http://www.ehu.es/es/web/filosofia-hezkuntza-zientziak/didaktika-etaeskola-antolakuntza-saila-d.e.a/-/asset_publisher/h49J/content/proyectos_dept_doe_2011_3
- Bonals, J., & Sánchez, M. (2007). *Manual de asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona, España: Grao.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bulnes, A., Bográn, A., & Hernández, M. (2011). *Discapacidad Motora en niños*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/48136629/Discapacidad-Motora-en-ninos-INFORME-Final3>

- Cabero, J., Córdoba, M., & J, F. (2007). *Las TIC para la igualdad, Nuevas Tecnologías y atención a la diversidad*. Madrid, España: MAD.
- Castejón, J., & Navas, L. (2009). *Unas Bases psicológicas de la educación especial*. Alicante, España: Club Universitario.
- Castellanos, G., Rodríguez, R., & Castellanos, C. (2007). Definición y clasificación de la parálisis cerebral. *Revista de Neurología*, 45(2), 110-117. Obtenido de <http://psiqu.com/2-14125>
- Fenichel, G. (2007). *Neonatal Neurology*. Nashville, Estados Unidos: Churchill Livingstone.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Londres: Addison-Wesley series in social psychology.
- Gómez, J. (2005). Pautas y estrategias para entender. *Pulso*, 28, 199-214. Obtenido de <http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/60/38>
- Marchesi, A., Blanco, A., & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, España: OEI.
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2013). *Discapacidad física motora- Estudio de caso. Compresión de la discapacidad*. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.
- Muñoz, J., & Betanzos, J. (2008). Diagnóstico de las necesidades educativas en alumnos con parálisis cerebral. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 186-204. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230779006.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*. (OMS, Ed.) Ginebra: Suiza.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid, España: CINCA.
- Pérez, S. (2007). Tratamiento y evaluación de las deficiencias motoras en el aula. Guía práctica para padres. *Revista Iberoamericana de Fisioterapia y Kinesiología*, 10(2), 55-64. doi:[http://www.doi.org/10.1016/S1138-6045\(07\)73667-5](http://www.doi.org/10.1016/S1138-6045(07)73667-5)
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rodríguez, M., León, H., Alcázar, Z., & Velasco, A. (2013). *Rutas del aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes?* Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Turriago, C. (2005). *Ortopedia infantil*. Colombia: Panamericana.

Revisión de instrumentos de medida de apoyo social

Revision of social support measurement instruments

Iker Izar de la Fuente, Arantzazu Rodríguez Fernández y Naiara Escalante
Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

El apoyo social es una de las variables más estudiadas desde finales del siglo XX por lo que se ha creado una gran diversidad conceptual con maneras muy diferentes de entenderlo y de evaluarlo, lo que ha derivado en una gran cantidad y heterogeneidad de instrumentos de medida. El objetivo de esta investigación es revisar y clasificar diferentes instrumentos de medida del apoyo social bajo dos criterios: las fuentes y el tipo de apoyo que miden. Tras un análisis de 35 instrumentos de medida se concluye que no hay un cuestionario adecuado. Se discuten las posibles causas de tal diversidad a la hora de operativizar la variable destacándose los diferentes planteamientos teóricos, así como extracciones de análisis factoriales exploratorios no previstas a nivel teórico. Para finalizar se plantea un listado de ítems fundamentados en los criterios fuentes (familia, amigos y profesorado) y tipos de apoyo (emocional, material e informacional).

Palabras clave: apoyo social, cuestionarios, instrumentos de medida, ítems, revisión

Abstract

Social support is one of the most studied variables since the end of the 20th century and consequently a great conceptual diversity has been created with very different ways of understanding and evaluating it, which has resulted in a large number and heterogeneity of measurement instruments. The objective of this research is to review and classify different measurement instruments of social support under two criteria: the sources and the type of support measured. After an analysis of 35 measuring instruments, it is concluded that there is not an adequate questionnaire. The possible causes of such diversity in the process of making the variable operative are discussed, highlighting the different theoretical approaches as well as extractions of exploratory factor analyses not planned at theoretical level. Finally, a list of items based on the source (family, friends and teachers) and type of support (emotional, material and informational) criteria is presented.

Keywords: social support, questionnaire, measurement instruments, items, revision

Introducción

El concepto de apoyo social

El apoyo social percibido es una de las variables que se ha estudiado en mayor profundidad durante las últimas décadas del siglo XX (Gracia, Herrero y Musitu, 2002). El constructo se ha convertido en objeto de estudio para investigaciones de diferente índole como las ciencias sociales, biomédicas y del comportamiento (Trujillo, Martos y González-Cabrera, 2012), abarcando así una amplia interdisciplinariedad (Alemán, 2013). En consecuencia, actualmente no existe unanimidad conceptual y las formas de entender y evaluar la variable son muy variadas (Azpiazu, 2016).

En la década de los setenta los estudios de Cassel (1974a, 1974b), Cobb (1976) y Caplan (1974) fijaron el apoyo social como objeto de estudio, considerándose así los fundadores del constructo. En sus inicios el apoyo social percibido, al igual que otras variables, se analizó desde el modelo médico tradicional a modo de perturbación psicológica, pero más tarde la óptica cambió hacia el desarrollo positivo del ser humano (Ramos, 2015).

Desde los años setenta cada investigación se ha basado en una definición propia (Terol et al., 2004; Gracia, Herrero y Musitu, 1995), lo que ha generado una multitud de definiciones e impedido la creación de una consensuada (Martínez-Pérez y Osca, 2002; Barrón y Sánchez, 2001). En consecuencia, el apoyo social continúa siendo ambiguo y confuso (Sarason y Sarason, 2009), pero como punto de partida, se puede entender de manera sencilla y genérica como el conjunto de recursos proporcionados entre las personas (Cohen, Mermelstein, Kamarck y Hoberman, 1985). Éste constituye un proceso dinámico que evoluciona y cambia mediante las relaciones establecidas (Alemán, 2013), lo que lo convierte en un metaconcepto multidimensional (Wilcox y Vernberg, 1985) y multinivel (Barrón y Sánchez, 2001).

De todas las formas de entender el constructo, hay dos definiciones que posiblemente sean las más utilizadas en las investigaciones, éstas son las realizadas por Tardy (1985) y por Lin (1986). Pese a las diferencias entre los dos modelos, ambos autores consideraron lo que posteriormente se ha denominado *fuentes de apoyo* (Trujillo et al., 2012; Herrero, 2004; González y Landero, 2014) y *contenido o tipos de apoyo recibidos* como los dos ejes principales de sus modelos. Respecto a las *fuentes de apoyo*, Tardy (1985) consideró la familia, amigos, vecinos, compañeros, profesionales y la comunidad. Lin (1986), por el contrario, estructuró esa dimensión en tres contextos ordenados de menos a más cercanos: comunitario, redes sociales y relaciones más íntimas y de confianza. Respecto al *tipo de apoyo*, Tardy (1985) destacó cuatro tipos de apoyo: emocional, instrumental, informacional y valorativo. Lin (1986), en cambio, clasificó el apoyo en dos categorías: instrumental y expresivo.

De cualquier modo, de todas las clasificaciones existentes de tipos de apoyo, la más aceptada es la propuesta por Schaefer, Coyne y Lazarus (1981), quienes diferenciaron el apoyo en tres tipos: (1) *Apoyo emocional* (relacionado con el ámbito afectivo: disponibilidad de conductas, expresiones y muestras de apego, consuelo, confianza, cariño, aceptación, etc.); (2) *Apoyo material/instrumental* (involucra la ayuda material directa o los servicios que sirven para la resolución de problemas o para la realización de tareas cotidianas: donaciones de dinero, cuidados, etc.); (3) *Apoyo informacional* (se refiere a la disponibilidad de consejos e información para resolver problemas así como al feedback sobre cómo se está actuando).

La mayoría de estudios no diferencian las fuentes de apoyo social dentro de las dimensiones del constructo (Hombrados y Castro, 2013), aspecto especialmente relevante. En la adolescencia, estas fuentes de apoyo se consideran un componente vital

a pesar de que los cambios y evoluciones en las redes sociales son continuos (Cohen, 2004). Es por ello que resulta necesario analizarlas de manera independiente (Mendoza, Carrasco y Mendoza, 2000) para poder comprender adecuadamente la experiencia real de apoyo social (Hombrados y Castro, 2013).

Actualmente, los pocos estudios que han diferenciado las fuentes de apoyo social se han centrado en la familia y los amigos (Ramos, 2015), pero los modelos ecológicos destacan la importancia de la escuela como un contexto social de gran relevancia (Hombrados y Castro, 2013); los adolescentes permanecen muchas horas en el instituto siendo influenciados por el profesorado, con quien pasan gran parte del tiempo (Eccles y Roeser, 2003). Este punto de vista coincide con las afirmaciones de Vieno, Santinello, Galbiati y Mirandola (2004) quienes señalan que son el apoyo social de la familia, los iguales y el profesorado los más significativos durante el periodo académico. La familia es el principal grupo de apoyo (Alonso, Menéndez y González, 2013) y su apoyo se relaciona directamente con la calidez, los cuidados, la aceptación y el cariño (Ramos, 2015). El apoyo de los iguales protege de los desajustes, por lo que contar con un grupo de amistades ayuda a crecer y desarrollarse adaptándose de manera adecuada (Azpiazu, 2016). Por último, el apoyo de los profesores se considera un elemento clave para adaptarse correctamente en la escuela (Vieno, Santinello, Galbiati y Mirandola, 2004). Este apoyo implica que el alumnado se sienta estimado, respaldado y respetado por el profesor, esto es, que los profesores se involucren y preocupen por los estudiantes (Klem y Connell, 2004).

Instrumentos de medida de apoyo social

El apoyo social tiene un destacado efecto protector sobre una gran variedad de adversidades, especialmente sobre las relacionadas con la salud psicosocial (WHO, 2007). Siguiendo esta misma línea, numerosos estudios han evidenciado que el apoyo social es vital para favorecer un desarrollo saludable (Demaray y Malecki, 2002). En consecuencia, es fundamental disponer de instrumentos de medida válidos y fiables que permitan evaluar la percepción de apoyo social de manera precisa en la adolescencia y en un entorno educativo. De esta forma, sería posible detectar y prevenir diferentes desajustes y fomentar un desarrollo saludable entre el alumnado.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, han sido muy numerosas las investigaciones sobre el apoyo social, pero no se han caracterizado por la unanimidad de criterios (Laireiter y Baumann, 1992). Esta disparidad junto con la complejidad conceptual y de interés práctico ha derivado en una gran cantidad y heterogeneidad de instrumentos de medida de apoyo social (Alemán, 2013). Además, pese a esa gran variedad de instrumentos de evaluación, los referidos a la etapa adolescente constituyen una minoría (Pastor, Quiles y Pamies, 2012).

Como consecuencia de esa situación resulta necesaria la creación de un nuevo instrumento de medida de apoyo social percibido que esté destinado a una población estudiante y que evalúe las fuentes de apoyo (familia, iguales y profesorado) así como el tipo de apoyo (emocional, material e informacional) que provee cada una dado que la combinación de ambos formatos, lejos de ser excluyente “puede ayudar a evaluar con mayor detalle el apoyo social” (Terol et al., 2004, p. 26). Partiendo de esos criterios establecidos el objetivo principal de esta investigación se centra en revisar y clasificar los instrumentos de medida de apoyo social.

Método

Instrumentos de medida

Se han revisado un total de 35 instrumentos de medida de apoyo social comprendidos entre los años 1981 y 2014. Se consultaron las bases de datos Web of Science, Scopus, Dialnet y Eric, y los descriptores utilizados fueron: *social support, scale, validation, psychometric properties* y *questionnaire* (se utilizó la traducción de los mismos para las bases de datos en castellano). Se seleccionaron para analizar aquellos instrumentos que hubieran publicado el listado de ítems definitivo para así poder analizarlos. Aparte del nombre del cuestionario, los autores, el idioma de validación y el número de ítems, las categorías principales para la clasificación han sido las fuentes del apoyo social empleadas y el tipo de apoyo o los constructos sobre los que se construyen dichos ítems. Clasificar los instrumentos de medida bajo esos dos criterios permite destacar la disparidad de criterios y la falta de uniformidad en el desarrollo de cuestionarios sobre el constructo apoyo social.

Resultados

Clasificación de los instrumentos de medida

En la Tabla 1 se recogen los cuestionarios analizados clasificados por dos criterios: fuentes de apoyo y tipos de apoyo o constructos en los que se basan los ítems.

Tabla 1

Clasificación de instrumentos de medida de apoyo social

| NOMBRE DEL CUESTIONARIO | AUTORES | IDIOMA | FUENTES DEL APOYO | Nº DE ÍTEMS | TIPO DE APOYO / CONSTRUCTOS SOBRE LOS QUE SE CONSTRUYEN LOS ÍTEMS |
|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Escala de apoyo social familiar y de amigos (AFA-R) | González y Landero, 2014 | Castellano | <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Amistades | 14 | <input type="checkbox"/> Apoyo estructural <input type="checkbox"/> Apoyo funcional <input type="checkbox"/> Valoración del apoyo |
| Relational Support Inventory (RSI) | Scholte, van Lieshout y van Aken, 2001 | Inglés | <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Hermano/a especial <input type="checkbox"/> Mejor amigo/a | 27 | <input type="checkbox"/> Apoyo emocional <input type="checkbox"/> Respeto por la autonomía <input type="checkbox"/> Apoyo informacional <input type="checkbox"/> Convergencia en objetivos <input type="checkbox"/> Aceptación |
| The Network of Relationships Inventory: Behavioural Systems Version (NRI-BSV) | Furman y Buhrmester, 2009 | Inglés | <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Amigo/a del mismo sexo <input type="checkbox"/> Amigo/a de otro sexo <input type="checkbox"/> Pareja | 24 | <input type="checkbox"/> Búsqueda de un refugio seguro <input type="checkbox"/> Búsqueda de una base segura <input type="checkbox"/> Aportar un refugio seguro <input type="checkbox"/> Aportar una base segura <input type="checkbox"/> Compañerismo <input type="checkbox"/> Conflicto <input type="checkbox"/> Crítica <input type="checkbox"/> Antagonismo |
| The Social Support Scale for Children (SSSC) | Harter, 1985 | Inglés | <input type="checkbox"/> Padres y madres <input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as de clase <input type="checkbox"/> Amigos/as íntimos | 24 | <input type="checkbox"/> Apoyo social recibido <input type="checkbox"/> Apoyo disponible <input type="checkbox"/> Apoyo descrito <input type="checkbox"/> Apoyo emocional <input type="checkbox"/> Apoyo de las redes de amigos íntimos, compañeros de clase, profesores y padres |

| | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| The Social Support Scale for Children (SSSC) ADAPTACIÓN CASTELLANO | Pastor, Quiles y Pamies, 2012 | Castellano | <input type="checkbox"/> Padres y madres <input type="checkbox"/> Profesores/as <input type="checkbox"/> Compañeros/as de clase <input type="checkbox"/> Amigos/as íntimos | 24 | <input type="checkbox"/> Apoyo social recibido <input type="checkbox"/> Apoyo disponible <input type="checkbox"/> Apoyo descrito <input type="checkbox"/> Apoyo emocional <input type="checkbox"/> Apoyo de las redes de amigos íntimos, compañeros de clase, profesores y padres |
| The Social Support Questionnaire for Children (SSQC) | Gordon-Hollingsworth et al., 2015 | Inglés | <input type="checkbox"/> Padres y madres <input type="checkbox"/> Familiares <input type="checkbox"/> Adultos no familiares <input type="checkbox"/> Hermanos/as <input type="checkbox"/> Iguales | 50 | <input type="checkbox"/> Apoyo emocional <input type="checkbox"/> Apoyo instrumental <input type="checkbox"/> Apoyo informacional <input type="checkbox"/> Apoyo evaluativo / valorativo |
| The Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) | Zimet, Dahlem, Zimet y Farley, 1988 | Inglés | <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Amigos/as <input type="checkbox"/> Persona significativa / pareja | 12 | <input type="checkbox"/> Apoyo social percibido |
| The MOS social support survey (MOS-SSS) CLÍNICO | Sherbourne y Stewart, 1991 | Inglés | * No se tiene en cuenta la fuente del apoyo | 19 | <input type="checkbox"/> Apoyo emocional <input type="checkbox"/> Apoyo informacional <input type="checkbox"/> Apoyo tangible / instrumental <input type="checkbox"/> Interacción social positive <input type="checkbox"/> Apoyo afectivo |
| The MOS social support survey - 6 ITEM (MOS-SSS-6) CLÍNICO | Holden, Lee, Hockey, Ware y Dobson, 2014 | Inglés | * No se tiene en cuenta la fuente del apoyo | 6 | <input type="checkbox"/> Apoyo social funcional global |
| The eight-item modified MOS Social Support Survey (mMOS-SS). CLÍNICO | Moser, Stuck, Silliman, Ganz y Clough-Gorr, 2012 | Inglés | * No se tiene en cuenta la fuente del apoyo | 8 | <input type="checkbox"/> Apoyo emocional <input type="checkbox"/> Apoyo instrumental / tangible |
| The Norbeck Social Support Questionnaire (NSSQ) | Norbeck, Lindsey y Carrieri, 1981 | Inglés | * Elegir 20 miembros de su red: <input type="checkbox"/> Conyugue / acompañante <input type="checkbox"/> Familiares / parientes <input type="checkbox"/> Amigos <input type="checkbox"/> Compañeros de trabajo / escuela <input type="checkbox"/> Vecinos <input type="checkbox"/> Profesionales de la salud <input type="checkbox"/> Terapeuta /consejero <input type="checkbox"/> Cura <input type="checkbox"/> Otros | 9 | <input type="checkbox"/> Afecto <input type="checkbox"/> Afirmación <input type="checkbox"/> Ayuda <input type="checkbox"/> Tamaño de la red <input type="checkbox"/> Estabilidad/duración de la relación <input type="checkbox"/> Disponibilidad/frecuencia de contactos <input type="checkbox"/> Perdas recientes de relaciones |
| The Duke-UNC Functional Social Support Questionnaire (DUFSS) CLÍNICO | Broadhead, Gehlbach, Degruy y Kaplan, 1988 | Inglés | * No especifica la fuente del apoyo | 11 | <input type="checkbox"/> Apoyo confidencial <input type="checkbox"/> Apoyo afectivo |

| | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cuestionario de apoyo social CAS | Alemán y Calvo, 2006 | Castellano | <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Amigos | 20 | <input type="checkbox"/> Calidad de relación de pareja <input type="checkbox"/> Disponibilidad y frecuencia de contactos <input type="checkbox"/> Frecuencia y esfuerzo para buscar apoyo <input type="checkbox"/> Calidad de las relaciones con compañeros <input type="checkbox"/> Frecuencia de agrupaciones <input type="checkbox"/> Percepción de soledad |
| Multidimensional Social Support Questionnaire MSSQ | Hardesty y Richardson, 2012 | Inglés | <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Amigos | 33 | <input type="checkbox"/> Fuente del apoyo social <input type="checkbox"/> Identidad social apoyada <input type="checkbox"/> Rechazo |
| Cuestionario de Apoyo Social Percibido CASPE | Calvo y Díaz, 2004 | Castellano | <input type="checkbox"/> Familia / allegados <input type="checkbox"/> Amigos / compañeros <input type="checkbox"/> Pareja / asociacionismo | 9 | <input type="checkbox"/> Existencia de pareja y calidad de la relación <input type="checkbox"/> Relaciones familiares en sus aspectos cuantitativos y cualitativos <input type="checkbox"/> Relaciones de amistad y compañerismo en sus aspectos cuantitativos y cualitativos <input type="checkbox"/> Participación en organizaciones socioculturales |
| The Social Support Questionnaire (SSQ) | Sarason, Levine, Basham, y Sarason, 1983 | Inglés | * Puede nombrar hasta un máximo de 9 personas por cada ítem | 27 | <input type="checkbox"/> Sentimientos <input type="checkbox"/> Consejo <input type="checkbox"/> Ayuda material <input type="checkbox"/> Retroalimentación |
| The Social Support Questionnaire 3 ítem (SSQ3) | Sarason, Sarason, Shearin y Pierce, 1987 | Inglés | * Puede nombrar hasta un máximo de 9 personas por cada ítem | 3 | <input type="checkbox"/> Sentimientos <input type="checkbox"/> Consejo <input type="checkbox"/> Ayuda material <input type="checkbox"/> Retroalimentación |
| The Social Support Questionnaire 6 ítem (SSQ6) | Sarason, Sarason, Shearin y Pierce, 1987 | Inglés | * Puede nombrar hasta un máximo de 9 personas por cada ítem | 6 | <input type="checkbox"/> Sentimientos <input type="checkbox"/> Consejo <input type="checkbox"/> Ayuda material <input type="checkbox"/> Retroalimentación |
| Scales of Perceived Social Support (SPSS) | Macdonald, 1998 | Inglés | <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Amigos | 56 | <input type="checkbox"/> Apoyo emocional <input type="checkbox"/> Apoyo apreciativo <input type="checkbox"/> Apoyo informacional <input type="checkbox"/> Apoyo instrumental |
| Perceived Social Support from Friends (PSS – Fr) | Procidano y Heller, 1983 | Inglés | <input type="checkbox"/> Amigos | 20 | <input type="checkbox"/> Apoyo general <input type="checkbox"/> Apoyo informacional <input type="checkbox"/> Feedback |
| Perceived Social Support from Family (PSS – Fa) | Procidano y Heller, 1983 | Inglés | <input type="checkbox"/> Familia | 20 | <input type="checkbox"/> Apoyo general <input type="checkbox"/> Apoyo informacional <input type="checkbox"/> Feedback |
| Perceived Social Support from Friends (PSS – Fr) ADAPTACIÓN CASTELLANO | Domínguez, Salas, Contreras y Procidano, 2011 | Castellano | <input type="checkbox"/> Amigos | 12 | <input type="checkbox"/> Apoyo general <input type="checkbox"/> Apoyo informacional <input type="checkbox"/> Feedback |
| Perceived Social Support from Family (PSS – Fa) | Domínguez, Salas, Contreras y Procidano, | Castellano | <input type="checkbox"/> Familia | 16 | <input type="checkbox"/> Apoyo general <input type="checkbox"/> Apoyo informacional <input type="checkbox"/> Feedback |

| | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ADAPTACIÓN CASTELLANO | 2011 | | | | |
| The Perceived Available Support in Sport Questionnaire (PASS-Q) DEPORTIVO | Freeman, Coffee y Rees, 2011 | Inglés | <input type="checkbox"/> Familia <input type="checkbox"/> Amigos <input type="checkbox"/> Compañeros de equipo <input type="checkbox"/> Entrenadores | 16 | <input type="checkbox"/> Apoyo emocional <input type="checkbox"/> Apoyo valorativo <input type="checkbox"/> Apoyo informacional <input type="checkbox"/> Apoyo tangible |
| The Social Support Survey Clinical Form (SSS-C) CLÍNICO | Richman, Rosenfeld y Hardy, 1993 | Inglés | * No especifica la fuente del apoyo | 32 | <input type="checkbox"/> Apoyo de escucha <input type="checkbox"/> Apoyo emocional <input type="checkbox"/> Apoyo en retos emocionales <input type="checkbox"/> Apoyo en confirmación de realidad <input type="checkbox"/> Apoyo de aprecio en los esfuerzos <input type="checkbox"/> Apoyo en los retos laborales <input type="checkbox"/> Apoyo de ayuda real (dinero, productos, etc.) <input type="checkbox"/> Apoyo de ayuda personal |
| Social Support List-Interactions (SSL-I) | Bridges, Sanderman y van Sonderen, 2002 | Inglés | * No especifica, se refiere a la gente en general. | 34 | <input type="checkbox"/> Apoyo emocional diario <input type="checkbox"/> Apoyo emocional sobre problemas <input type="checkbox"/> Estima <input type="checkbox"/> Apoyo instrumental <input type="checkbox"/> Compañerismo social <input type="checkbox"/> Apoyo informacional |
| Social Support List-Interactions 12 items (SSL12-I) | Kempen y Vaneijk, 1995 | Inglés | * No especifica, se refiere a la gente en general. | 12 | <input type="checkbox"/> Apoyo social diario <input type="checkbox"/> Apoyo en situaciones problemáticas <input type="checkbox"/> Apoyo de estima |
| Brief instrument for the measurement of perceived social support in epidemiologic contexts (F-SozU K-6) | Kliem et al., 2015 | Inglés | * No especifica | 6 | <input type="checkbox"/> Apoyo social general |
| Interpersonal Support Evaluation List (ISEL) | Cohen y Hoberman, 1983 | Inglés | * No específica | 48 | <input type="checkbox"/> Apoyo tangible <input type="checkbox"/> Pertenencia <input type="checkbox"/> Autoestima <input type="checkbox"/> Aprecio |
| Interpersonal Support Evaluation List (ISEL) ADAPTACIÓN CASTELLANO | Trujillo et al., 2012 | Castellano | * No específica | 40 | <input type="checkbox"/> Instrumental <input type="checkbox"/> Pertenencia <input type="checkbox"/> Autoestima <input type="checkbox"/> Informativo |
| The Inventory of Socially Supportive Behaviours (ISSB) | Barrera, Sandler y Ramsay, 1981 | Inglés | *No específica (personas) | 40 | <input type="checkbox"/> Apoyo emocional <input type="checkbox"/> Apoyo instrumental <input type="checkbox"/> Apoyo informacional <input type="checkbox"/> Apoyo social / guía |
| The Social Provisions Scale (SPS) | Cutrona y Russell, 1987 | Inglés | *No específica (amigos, familiares, compañeros vecinos, etc.) | 24 | <input type="checkbox"/> Orientación <input type="checkbox"/> Consuelo <input type="checkbox"/> Integración social |

| | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | | | <input type="checkbox"/> Apoyo emocional, apego <input type="checkbox"/> Posibilidad de crianza <input type="checkbox"/> Ayuda tangible |
| Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS) | Malecki y Demaray, 2002 | Inglés | <input type="checkbox"/> Padres <input type="checkbox"/> Profesores <input type="checkbox"/> Compañeros de clase <input type="checkbox"/> Amigos | 40 | <input type="checkbox"/> Apoyo emocional <input type="checkbox"/> Apoyo informacional <input type="checkbox"/> Apoyo valorativo <input type="checkbox"/> Apoyo instrumental |
| Arizona Social Support Interview Schedule (ASSIS) | Barrera, 1980 | Inglés | * No especifica | 30 | <input type="checkbox"/> Sentimientos afectivos <input type="checkbox"/> Ayuda material <input type="checkbox"/> Consejo <input type="checkbox"/> Feedback o refuerzo positivo <input type="checkbox"/> Acompañamiento <input type="checkbox"/> Participación social |
| Health Behaviour in School-aged Children (HBSC-2010) Escala Apoyo del profesorado | Moreno et al., 2012 | Castellano | <input type="checkbox"/> Profesorado | 8 | * No específica (sentimientos afectivos, apoyo informativo, consejo, refuerzo positivo, entendimiento) |

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, los instrumentos de medida consultados son muy dispares entre sí. En primer lugar, respecto a las fuentes de apoyo social, tal y como se ha podido comprobar, un 31.42% de los instrumentos examinados no las analizan (Barrera, 1980; Cutrona y Russell, 1987; Barrera et al., 1981; Trujillo et al., 2012; Cohen y Hoberman, 1983; Kliem et al., 2015; Kempen y Van Eijk, 1995; Bridges et al., 2002; Sarason et al., 1987; Sarason et al., 1983; Norbeck et al., 1981). Otros instrumentos, el 17.14%, además están destinados a áreas muy específicas como por ejemplo la clínica (Richman et al., 1993; Sherbourne y Stewart, 1991; Holden et al., 2014; Moser et al., 2012; Broadhead et al., 1988) o la deportiva (Freeman et al., 2011).

Los instrumentos de medida que analizan las fuentes de apoyo social constituyen el 48.57% de los cuestionarios consultados y además, de estos, el 17.65% las evalúa por separado, analizando de un lado el apoyo familiar y de otro el de las amistades (Procidano y Heller, 1983; Domínguez et al., 2011) o evaluando únicamente el apoyo del profesorado (Moreno et al., 2012). Otros cuestionarios, el 23.53%, en cambio, analizan únicamente dos de las fuentes, los iguales y la familia en concreto (González y Landero, 2014; Hardesty y Richardson, 2012; Alemán y Calvo, 2006; Macdonald, 1998).

Respecto a los instrumentos de medida consultados que analizan el apoyo familiar, el 26.66% incluyen los hermanos (Scholte et al., 2001) o la pareja sentimental (Furman y Buhrmester, 2009; Zimet et al., 1988; Calvo y Díaz, 2004) a pesar de que no se consideran fuentes principales en esta etapa (Hombrados y Castro, 2013). Asimismo, suelen ser demasiado extensos (50 ítems) (Gordon-Hollingsworth et al., 2015).

Existe una pequeña cantidad de cuestionarios (8.57%) que miden las tres dimensiones del apoyo social (familia, iguales y profesores) a la vez, pero lo hacen junto con otras fuentes (alumnado, abuelos, mejor amigo, etc.) alargándose en exceso (40 ítems) (Malecki y Demaray, 2002) o sus ítems no encajan correctamente con la concepción teórica de apoyo social (Harter, 1985; Pastor et al., 2012).

En segundo lugar, teniendo en cuenta el tipo de apoyo o los constructos en los que se basan los ítems se puede observar que, de nuevo, no existe unanimidad de criterios. A pesar de que la propuesta de Schaefer et al. (1981) de *apoyo emocional, material e*

informacional es la más aceptada, tal y como puede observar en la tabla, ningún instrumento de medida analizado se ha ceñido a ella. Un 20% de los cuestionarios si han incluido los tres tipos de apoyo establecidos teóricamente (Gordon-Hollingsworth et al., 2015; Sherbourne y Stewart, 1991; Macdonald, 1998; Barrera et al., 1981; Malecki y Demaray, 2002) o bien han utilizado términos sinónimos para referirse a ellos (sentimientos o consejo) (Sarason et al., 1983; Sarason et al., 1987), pero han incluido otros tipos de apoyo que se alejan considerablemente de los planteamientos teóricos (interacción social positiva, retroalimentación o apoyo apreciativo). El 34.28% de los instrumentos consultados únicamente diferencian alguno de los tres tipos de apoyo de referencia (Scholte et al., 2001; Harter, 1985; Pastor et al., 2012; Moser et al., 2012; Broadhead et al., 1988; Procidano y Heller, 1983; Domínguez et al., 2011; Freeman et al., 2011; Richman et al., 1993; Bridges et al., 2002; Barrera, 1980; Trujillo et al., 2012) y lo hacen de manera conjunta a otros tipos de apoyo (respeto por la autonomía, aceptación, apoyo disponible, apoyo descrito, apoyo confidencial, apoyo en retos laborales, estima, acompañamiento, etc.). Por último, resulta llamativo que el 37.14% de cuestionarios no diferencien ninguno de los tres tipos de apoyo destacados (González y Landero, 2014; Furman y Buhrmester, 2009; Zimet et al., 1988; Holden et al., 2014; Norbeck et al., 1981; Alemán y Calvo, 2006; Hardesty y Richardson, 2012; Calvo y Díaz, 2004; Kempen y Vaneijk, 1995; Kliem et al., 2015; Cohen y Hoberman, 1983; Cutrona y Russell, 1987; Moreno et al., 2012) y basan sus ítems en otros constructos como por ejemplo: el compañerismo, los conflictos, las críticas, el tamaño de la red de amistades, la estabilidad de las relaciones, la percepción de soledad, el rechazo, la integración social, la frecuencia de agrupaciones, etc.

Discusión

El objetivo principal de esta investigación era revisar y clasificar instrumentos de medida de apoyo social percibido bajo dos criterios principales: las fuentes de apoyo y el tipo de apoyo analizado. Tras un exhaustivo análisis de 35 instrumentos para medir el apoyo social tanto a nivel nacional como internacional se concluye que no existe hoy por hoy un cuestionario adecuado.

Pese a que algunos instrumentos de medida se ciñen parcialmente al criterio de las tres fuentes (familia, amigos y profesorado) y de los tres tipos de apoyo (emocional, material e informacional), en general, existe una gran diversidad en cada estudio. A menudo, la variabilidad en cuanto a las fuentes de apoyo analizadas viene condicionada desde el planteamiento teórico, ya que, dependiendo del modelo teórico utilizado, se evalúan unas fuentes u otras. Por ejemplo, los estudios que se basan en el modelo de Tardy (1985) consideran además de la familia y los amigos, los vecinos, compañeros, profesionales y la comunidad. En el caso de Lin (1986), al estructurarse en contextos, las opciones pueden variar mucho más.

Respecto a la amplia variabilidad encontrada en los tipos de apoyo analizados, a diferencia de las fuentes de apoyo, no resulta sencillo encontrar un respaldo teórico. Es cierto que los tipos de apoyo planteados por Tardy (1985) (emocional, instrumental, informacional y valorativo), Lin (1986) (instrumental y expresivo) y Schaefer et al. (1981) (emocional, material/instrumental e informacional) varían, pero los constructos sobre los que se construyen los ítems son similares. Esta similitud resulta inexistente en algunos de los cuestionarios consultados (Furman y Buhrmester, 2009; Alemán y Calvo, 2006; Calvo y Díaz, 2004) derivados de estas teorías en los que se llegan a citar hasta ocho tipos de apoyo diferentes tan variados como el aprecio en los esfuerzos, el apoyo en los retos laborales, la frecuencia de agrupaciones o la participación en organizaciones socioculturales. Dicha diversidad de apoyos permite divisar la causa en extracciones de

análisis factoriales exploratorios no previstas a nivel teórico. Pese a que en un principio se planteen unos ítems para ciertos tipos de apoyo, como la extracción final no cuadra con ese planteamiento se improvisan otros tipos de apoyo que den sentido a esa estructura final.

Es vital contar con cuestionarios que evalúen el apoyo social de manera precisa en la adolescencia y en un ámbito educativo para así poder fomentar un desarrollo saludable de los estudiantes. Por ese motivo, y tras el análisis y clasificación de instrumentos de medida, se plantea a continuación un listado de ítems fundamentados en los dos criterios teóricos principales mencionados anteriormente: las fuentes de apoyo social (familia, amigos y profesorado) y los tipos de apoyo (emocional, material e informacional):

1. Familia

Emocional

- Mi familia me demuestra cariño y afecto.
- Mi familia me acepta tal y como soy.
- Mi familia me da ánimos.
- Siento que soy importante para mi familia.
- Mi familia se preocupa por mí.
- Mi familia se siente orgullosa de mí.

Material

- Si pido un favor, mi familia me lo hace.
- Cuando necesito dinero mi familia me lo proporciona.
- Mi familia me ayuda con las tareas escolares siempre que puede.
- Mi familia me facilita los recursos materiales que necesito (ropa, etc.).
- Mi familia siempre está ahí si lo necesito.
- Si necesito ayuda para sacar adelante una tarea, puedo contar con mi familia.

Informacional

- Mi familia me explica cómo hacer las cosas que no sé.
- Mi familia me explica por qué una cosa está bien o está mal.
- Cuando necesito consejo, mi familia me lo da.
- Mi familia me da su opinión sobre cómo afronto mis problemas.
- Cuando hago algo mal mi familia me lo dice.
- Cuando hago las cosas bien, mi familia me felicita.

2. Iguales

Emocional

- Mis amigos/as me demuestran que me quieren.
- Mis amigos/as me aceptan como soy.
- Mis amigos/as me ayudan a sacar lo mejor de mí mismo.
- Siento que encajo en mi grupo de amigos/as.
- Mis amigos/as me aprecian.
- Mis amigos/as me consuelan si tengo algún problema personal.

Material

- Mis amigos/as me dejan sus cosas cuando las necesito.
- Cuando necesito un favor, mis amigos/as me ayudan.
- Mis amigos/as están ahí cada vez que lo necesito.

- Si necesito dinero para una urgencia mis amigos/as me lo prestan.
- Si estoy en una situación complicada, sé que puedo contar con mis amigos/as.
- Si necesito ayuda para terminar algo, mis amigos/as me ayudan.

Informacional

- Mis amigos/as me explican las cosas que no entiendo.
- Mis amigos/as me dicen lo que harían si estuviesen en mi situación.
- Mis amigos/as me aconsejan sobre lo que debo hacer y lo que no.
- Mis amigos/as me explican lo que piensan sobre lo que he hecho.
- Mis amigos/as me recomiendan soluciones si tengo un problema.
- Cuando hago las cosas bien, mis amigos/as me felicitan.

3. Profesorado

Emocional

- Mis profesores/as me demuestran cariño.
- Mis profesores/as me animan en mis tareas escolares.
- Siento que mis profesores/as me entienden.
- Mis profesores/as hablan conmigo sobre lo que me preocupa.
- Mis profesores/as me felicitan cuando hago las cosas bien.
- Mis profesores/as me preguntan sobre lo que me interesa.

Material

- Si lo necesito, mis profesores/as me ofrecen recursos extra (libros, webs, etc.).
- Si se me olvida el material escolar, mis profesores/as me lo prestan.
- Si me pongo enfermo, mis profesores/as se encargan de que alguien me atienda.
- Mis profesores/as me facilitan material para aprender.
- Si necesito ayuda, sé que mis profesores/as me la darán.
- Si tengo un problema, mis profesores/as me ayudarán.

Informacional

- Mis profesores/as me explican cómo hacer las cosas.
- Mis profesores/as me explican cómo mejorar las tareas escolares.
- Si no entiendo algo, mis profesores/as me lo explican más veces.
- Mis profesores/as me dicen cómo voy en mi proceso de aprendizaje.
- Mis profesores/as me guían sobre cómo resolver las tareas escolares.
- Siempre que hago una tarea, mis profesores/as me devuelven el feedback.

Referencias

- Alemán, I. L. (2013). *Desarrollo y validación del cuestionario de apoyo social V.I.D.A. (vínculos interpersonales de apoyo)*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Alemán, I., y Calvo, F. (2006). Validación del cuestionario de apoyo social (CAS): Estudio preliminar. *Ansiedad y Estrés*, 12(1), 63-74.
- Alonso, A., Menéndez, M., y González, L. (2013). Apoyo social: Mecanismos y modelos de influencia sobre la enfermedad crónica. *Cuadernos de Atención Primaria*, 19(1), 118-123.
- Azpiazu, L. (2016). *El ajuste escolar: Un modelo explicativo en función de variables contextuales y personales*. Tesis doctoral. Lejona: UPV/EHU.

- Barrera, M. (1980). A method for the assessment of social support networks in community survey research. *Connections*, 3(3), 8-13.
- Barrera, M., Sandler, I., y Ramsay, T. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9(4), 435-447. doi: 10.1007/BF00918174
- Barrón, A., y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Bridges, K. R., Sanderman, R., y van Sonderen, E. (2002). An English language version of the social support list: Preliminary reliability. *Psychological Reports*, 90(3), 1055-1058. doi: 10.2466/PR0.90.3.1055-1058
- Broadhead, W. E., Gehlbach, S. H., De Gruy, F. V., y Kaplan, B. H. (1988). The Duke-UNC functional social support questionnaire: Measurement of social support in family medicine patients. *Medical Care*, 26(7), 709-723.
- Calvo, F., y Díaz, M. D. (2004). Perceived social support: Psychometric properties of CASPE questionnaire in urban not institutionalized elderly population. *Psicothema*, 16(4), 570-575.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures in concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Cassel, J. C. (1974a). Psychiatric epidemiology. En G. Caplan (Ed.), *Americans handbook of psychiatry* (pp. 401-411). New York: Basic Books.
- Cassel, J. C. (1974b). Psychosocial process and "stress": Theoretical formulations. *International Journal of Health Services*, 4(3), 471-482. doi: 10.2190/WF7X-Y1L0-BFKH-9QU2
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314. doi: 10.1097/00006842-197609000-00003
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676-684.
- Cohen, S., y Hoberman, H. M. (1983). Positive events and social supports as buffers of life change stress. *Journal of Applied Social Psychology*, 13(2), 99-125.
- Cohen, S., Mermelstein, R., Kamarck, T., y Hoberman H. M. (1985). Measuring the functional components of social support. En I. G. Sarason y B. R. Sarason (Eds.), *Social support: Theory, research and applications* (pp. 73-94). Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- Cutrona, C., y Russell, D. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. En W. Jones y D. Perlman (Eds.), *Advances in personal relationships* (pp. 37-67). Greenwich: JAI Press.
- Demaray, M., y Malecki, C., (2002a). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241.
- Domínguez, A., Salas, I., Contreras, C., y Procidano, M. (2011). Validez concurrente de la versión mexicana de las escalas de Apoyo Social Percibido de la Familia y los Amigos (PSS-Fa y PSS-Fr). *Revista Latinoamericana De Psicología*, 43(1), 125-137.
- Eccles, J. S., y Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. En G. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp.129-148). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Freeman, P., Coffee, P., y Rees, T. (2011). The PASS-Q: The Perceived Available Support in Sport Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33(1), 54-74. doi:10.1123/jsep.33.1.54

- Furman, W., y Buhrmester, D. (2009). The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development*, 33(5), 470-478.
- González, M. T., y Landero, R. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de apoyo social familiar y de amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1464-1480.
- Gordon-Hollingsworth, A. T., Thompson, J. E., Geary, M. A., Schexnaildre, M. A., Lai, B. S., y Kelley, M. L. (2015). Social support questionnaire for children: Development and initial validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49(2), 122-144.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos estresores y psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Hardesty, P. H., y Richardson, G. B. (2012). The structure and validity of the multidimensional social support questionnaire. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 181-196. doi: 10.1177/0748175612441214
- Harter, S. (1985). *Manual for the social support scale for children. Manual and questionnaires*. Denver: University of Denver.
- Herrero, J. (2004). Redes sociales y apoyo social. En G. Musitu, J. Herrero, L. Cantera, y M. Montenegro (Eds.), *Introducción a la psicología comunitaria* (pp. 116-140). Barcelona: Editorial UOC.
- Holden, L., Lee, C., Hockey, R., Ware, R. S., y Dobson, A. J. (2014). Validation of the MOS Social Support Survey 6-item (MOS-SSS-6) measure with two large population-based samples of Australian women. *Quality of Life Research*, 23(10), 2849-2853.
- Hombrados, I., y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122.
- Kempen, G., y Van Eijk, L. M. (1995). The psychometric properties of the SSL12-I, a short scale for measuring social support in the elderly. *Social Indicators Research*, 35(3), 303-312.
- Klem, A. M., y Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Kliem, S., Mößle, T., Rehbein, F., Hellmann, D. F., Zenger, M., y Brähler, E. (2015). A brief form of the perceived social support questionnaire (F-SozU) was developed, validated, and standardized. *Journal of Clinical Epidemiology*, 68(5), 551-562.
- Laireiter, A., y Baumann, U. (1992). Network structures and support functions: Theoretical and empirical analyses. En H. Veiel y U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support. The series in clinical and community psychology* (pp. 33-55). Washington, DC: Hemisphere.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean, y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). New York: Academic Press.
- Malecki, C., y Demaray, M. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.
- Macdonald, G. (1998). Development of a social support scale: An evaluation of psychometric properties. *Research on Social Work Practice*, 8(5), 564-576.

- Martínez-Pérez, M. D., y Osca, A. (2002). Análisis psicométrico del Inventario de Apoyo Familiar para Trabajadores. *Psicothema*, 14(2), 310-316.
- Mendoza, M.I., Carrasco, A.M. y Mendoza, R. (2000). Bienestar percibido y percepción del apoyo parental y de los amigos en los adolescentes españoles. En J. Fernández del Valle, J. Herrero y A. Bravo (Eds.), *Intervención psicosocial y psicología comunitaria* (pp. 105-111). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moser, A., Stuck, A. E., Silliman, R. A., Ganz, P. A., y Clough-Gorr, K. M. (2012). The eight-item modified medical outcomes study social support survey: Psychometric evaluation showed excellent performance. *Journal of Clinical Epidemiology*, 65(10), 1107-1116.
- Norbeck, J., Lindsey, A., y Carrieri, V. (1981). The development of an instrument to measure social support. *Nursing Research*, 30(5), 264-269.
- Pastor, Y., Quiles, Y., y Pamies, L. (2012). Social support in adolescence: Adaptation and psychometric properties of the social support scale for children by Harter (1985). *Revista de Psicología Social*, 27(1), 39-53. doi: 10.1174/021347412798844060
- Procidano, M. E., y Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1-24. doi: 10.1007/BF00898416
- Ramos, E. (2015). *Resiliencia y ajuste psicosocial en la adolescencia*. Tesis doctoral. Lejona: UPV/EHU.
- Richman, J. M., Rosenfeld, L. B., y Hardy, C. J. (1993). The social support survey: A validation study of a clinical measure of the social support process. *Research on Social Work Practice*, 3(3), 288-311. doi: 10.1177/104973159300300304
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., y Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.127
- Sarason, I. G., y Sarason, B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113-120. doi: 10.1177/0265407509105526
- Sarason, I. G., Sarason, B. R., Shearin, E. N., y Pierce, G. R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personal Relationships*, 4(4), 497-510. doi: 10.1177/0265407587044007
- Schaefer, C., Coyne, J., y Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406. doi: 10.1007/BF00846149
- Scholte, R., van Lieshout, C., y van Aken, M. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 71-94. doi: 10.1111/1532-7795.00004
- Sherbourne, C. D., y Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32(6), 705-714. doi: 10.1016/0277-9536(91)90150-B
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202. doi: 10.1007/BF00905728
- Terol, M. C., López, S., Neipp, M. C., Rodríguez, J., Pastor, M. A., y Martín-Aragón, M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: Revisión y clasificación. *Anuario de Psicología*, 35(1), 23-45.
- Trujillo, H. M., Martos, F. J., y González-Cabrera, M. J. (2012). Adaptación al español del cuestionario Interpersonal Support Evaluation List (ISEL). *Universitas Psychologica*, 11(3), 969-978.

- Vieno, A., Santinello, M., Galbiati, E., y Mirandola, M. (2004). School setting, school climate and well-being in early adolescence: A comprehensive model. *European Journal of School Psychology*, 2(1), 219-238.
- Wilcox, B. L., y Vernberg, E. M. (1985). Conceptual and theoretical dilemmas facing social support research. En I. G. Saranson y B. R. Saranson (Eds.), *Social support: Theory, Research and Applications* (pp. 3-20). Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- World Health Organization (2007). *Social cohesion for mental well-being among adolescent*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., y Farley, G. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. doi: 10.1207/s15327752jpa5201_2

Observación sistemática de la intervención educativa durante el cambio de pañal en un centro del Consorcio Haurreskolak

Systematic observation of the educative intervention at the time of changing diapers in a centre of the Haurreskolak Partzuergoa Network

Jone Sagastui Aguayo, Elena Herrán Izagirre

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

El incremento de la escolarización temprana en nuestro entorno plantea la necesidad de reflexionar acerca de su respuesta educativa. Esta investigación estudia la intervención de una educadora en una escuela infantil del Consorcio Haurreskolak durante el cambio de pañal, realizado según el modelo educativo Pikler-Lóczy. El objetivo es analizar esta intervención educativa y, en concreto, si es consistente y si sus dimensiones, verbal e instrumental, están relacionadas entre sí. Se utiliza la metodología observacional y se aplica el análisis secuencial de retardos para el análisis de datos. Los resultados obtenidos demuestran la existencia de un patrón de conducta consistente y que sus dimensiones verbal e instrumental se relacionan entre sí. Se concluye que el cambio de pañal así realizado fomenta la participación de la niña o el niño en sus cuidados corporales y se demuestra que es posible adaptar los principios de la pedagogía Pikler-Lóczy en nuestro contexto educativo.

Palabras clave: educación temprana, cambio de pañal, patrón de conducta, metodología observacional, cuidados de calidad Pikler-Lóczy

Abstract

Early childhood schooling is a generalized trend in our societies. Thus, there is a need for an in-depth reflection about its educational response. This research analyses the intervention of an early childhood education provider in a centre of the Haurreskolak Partzuergoa Network at the time of changing diapers, a specific daily routine in the context of Pikler-Lóczy Education. Our main objective is to analyse her educative intervention. More specifically, we assess whether the intervention is consistent and whether its verbal and physical dimensions are inter-connected. We use observational methodology —more concretely lag sequential analysis— to deepen our understanding of the intervention. Our results indicate that there is a consistent behavioural pattern and that the verbal and physical dimensions of the intervention are inter-connected. We posit that the intervention promotes toddler's engagement during a regular child care intervention as well as we demonstrate the adaptability of Pikler-Lóczy education to our educational context.

Key words: early childhood education, diaper change, behavioural pattern, observational methodology, Pikler-Lóczy quality care

Correspondencia: Jone Sagastui Aguayo. Doctoranda en Psicodidáctica (UPV/EHU). jone.sagastui@gmail.com

Introducción

El incremento de la escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) ha sido notable durante las últimas décadas. Así, mientras entre 2005-2006 y 2010-2011 la tasa se situaba en el 24,5 % (Unceta y Luna, 2012), los últimos datos recogidos en 2014-2015 señalan que se ha incrementado hasta el 35,2 % en 0-2 años y el 93,1 % en las aulas de 2 años (ISEI, 2017). Este hecho deja en evidencia la necesidad de encontrar un modelo educativo que promueva el desarrollo integral de bebés y niños pequeños. En el contexto del Consorcio Haurreskolak, entidad que gestiona las escuelas infantiles públicas de 0 a 2 años en la CAPV, existe en la actualidad un gran interés por los principios de la pedagogía Pikler-Lóczy.

Son cuatro los principios fundamentales de esta pedagogía (David y Appell, 1986, 2010; Falk, 2008; Herrán, 2013, 2014): 1) el valor de la actividad autónoma proactiva del bebé y niño pequeño; 2) la estabilidad de las relaciones personales entre la persona adulta de referencia y cada bebé o niño pequeño, que aseguran una relación afectiva privilegiada entre ambos; 3) la necesidad de favorecer en el bebé y niño pequeño la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno y 4) la importancia de un buen estado de salud física, que es origen y a su vez, resultado de la buena aplicación de los principios anteriores.

Estos principios guían el trabajo educativo en todo momento, asegurando que bebés y niños pequeños vivan la experiencia temprana de competencia y confianza en sus propias capacidades (Pikler, 2018). La persona adulta, madre o educadora, garantiza que los niños pequeños tengan la posibilidad de pasar su tiempo en calma, jugando tranquilamente (Tardos, 2014). Así, se respeta el desarrollo motor y la proactividad del niño pequeño y se reconoce su intrínseca necesidad de iniciar actividades que le llevan a descubrir su entorno, bases que constituyen la idea de la autonomía pikleriana (Falk, 2009).

El segundo principio se evidencia durante los cuidados, si bien siempre permanece en el contexto de este modelo educativo. Se trata de cuidados de alta calidad, que dan a su protagonista la oportunidad de conocer y habitar su cuerpo (Falk, 2013, 2018) y aseguran su seguridad afectiva (Falk, 2013). Dichas condiciones dan pie a una relación humana positiva, fundamentada en una adaptación mutua que construye la base de una vida emocional y afectiva más rica y equilibrada (Pikler, 2018).

Para que esto sea posible en un contexto de educación colectiva o escolar, se garantiza la estabilidad de la *educadora referente* de cada niño pequeño. Este término tiene su origen en otro, *cuidadora propia* (Falk y Vincze, 2018), que se usaba para designar a la cuidadora responsable de un máximo de dos niños o niñas cuando Lóczy funcionaba como casa cuna. En la actualidad, la función de la educadora referente consiste en garantizar que cada niño pequeño pueda gozar de una atención individual en las horas que pasa en la escuela infantil (Kallo, 2016).

Dicha atención individual busca, además, fomentar la participación de los niños pequeños en sus propios cuidados corporales. La educadora tiene en cuenta hasta el menor signo de participación del bebé en los cuidados (Hevesi, 2018); se deja guiar por las señales y manifestaciones del bebé; las responde, las refuerza y les da sentido (Falk, 2018). A edades tempranas, se aprovechan los gestos espontáneos del bebé y, poco a poco, el niño pequeño se va haciendo más consciente de esta cooperación (David y Appell, 1986), reafirmando su sentimiento de competencia y fortaleciendo, a la vez, su seguridad afectiva.

Destaca la función socializadora de las educadoras: la relación privilegiada educadora-niña/o será la base que permita una socialización más sana, menos conflictiva, y en ella se asegurará una integración social adecuada (Pikler, 2018). Por consiguiente, establecerán las condiciones idóneas para favorecer el *aprendizaje cultural* (Tomasello, 2007), aprendizaje inherente a la primera infancia.

En la educación Pikler-Lóczy, se habla de la *coreografía* (Herrán, 2013, 2014) en los momentos de cuidado corporal, de manera que se garantiza cierta estabilidad en la atención corporal, pero, al mismo tiempo, la intervención se ajusta a cada situación y a cada bebé. Asimismo, cobra una relevancia mayor la anticipación de las acciones a realizar, de manera que la educadora comunica verbalmente lo que le va a hacer al niño pequeño antes de realizarlo (Herrán, 2013, 2014).

Es, precisamente, esta estabilidad de los momentos de cuidado la que posibilita el cumplimiento de los principios básicos de la pedagogía Pikler-Lóczy: el comportamiento personalizado dentro de un marco estandarizado, la repetición de situaciones y la estabilidad en el tiempo, el espacio y el terreno personal (Mózes, 2016).

Por ello, el estudio de la cotidianeidad en el marco de esta pedagogía puede aportar información concreta y de gran valor. Los cuidados corporales representan episodios de repetición diaria y, además, las educadoras respetan las pautas marcadas por la coreografía de cada uno de los momentos de cuidado.

Será la observación del quehacer cotidiano en un contexto como el que nos ocupa la que permita descubrir los detalles de dicha realidad. Según Anguera (2003), la observación en sí misma nos permite describir objetivamente la realidad para analizarla. Precisamente, la observación del comportamiento humano tal cual ocurre permite obtener información altamente valorable, ya que se capta directamente la parcela de realidad que interesa en el transcurrir cotidiano (Anguera, 2010).

Así, se observa la intervención educativa de la educadora durante uno de los momentos de cuidado corporal, el cambio de pañal, en un centro del Consorcio Haurreskolak que trabaja siguiendo el modelo educativo pikleriano. El objetivo general de este estudio es confirmar si el modo de intervenir de la educadora durante el cambio de pañal se ajusta a la coreografía del modelo. Los objetivos específicos son, en primer lugar, demostrar la existencia de los patrones de conducta instrumental y verbal durante el cambio de pañal y, en segundo lugar, analizar cómo se relacionan ambas conductas, verbal e instrumental, mientras lo realiza. De manera que se espera encontrar en la educadora observada un patrón de cambio de pañal estable y consistente, cumpliendo con uno de los principios básicos de esta pedagogía, así como que las conductas de tipo verbal e instrumental sean consecutivas porque, sistemáticamente, antes de tener que hacerle o proponerle cualquier actividad o movimiento la educadora informa verbalmente al niño pequeño para proseguir con el cambio.

Metodología

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, se ha empleado la Metodología Observacional. Esta metodología permite estudiar el comportamiento en contextos naturales y es flexible y adaptable a las condiciones de cada comportamiento y de cada contexto (Anguera, 2010).

La metodología observacional plantea una relación de complementariedad entre las opciones procedimentales cuantitativa y cualitativa (Anguera, 2003, 2010): se capta la riqueza de toda la información mediante la elaboración del instrumento *ad hoc* con el que se prepara la pertinente codificación y se realiza un registro adecuado para,

posteriormente, obtener los resultados con el máximo rigor gracias a las técnicas analíticas.

Diseño

El diseño de esta investigación es de *seguimiento*, *idiográfico* y *multidimensional* (S/I/M) y según la clasificación de diseños de la Metodología Observacional se sitúa en el cuadrante I de la Figura 1 (Anguera, 2003). Es un estudio de seguimiento, ya que se observan sesiones a lo largo del tiempo, idiográfico, puesto que se focaliza toda la atención en una única educadora, y multidimensional, porque son varios los niveles de respuesta que se evalúan de manera simultánea.

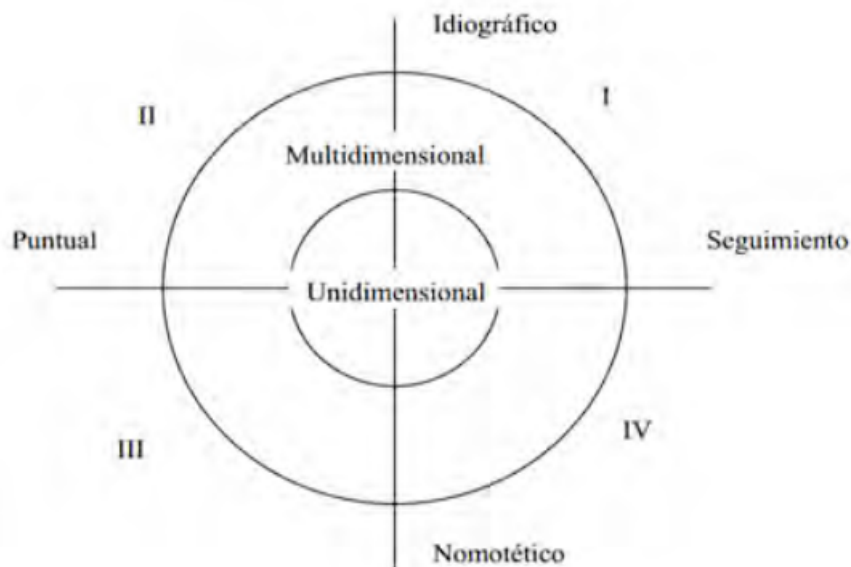


Figura 1. Diseños observacionales (Anguera, 2003)

Participantes

La participante de este estudio ha sido una educadora de la Haurreskola de San Ignacio de Bilbao, elegida porque cuenta con una amplia experiencia realizando los cuidados propios de la educación Pikler-Lóczy. En su grupo de 1-2 años están matriculados un total de 13 niñas y niños, nacidos entre los meses de enero y agosto de 2016. Son cinco los que participan en la investigación ya que, una vez informadas, sus familias dieron el permiso correspondiente.

Instrumentos

Instrumento de observación

Teniendo en cuenta que tanto las conductas que se estudian mediante la Metodología Observacional como los contextos en los cuales tienen lugar son sumamente heterogéneos, resulta imprescindible contar con un instrumento de una especificidad singularizada (Anguera, Magnusson y Jonsson, 2007). Con lo cual, la existencia previa de un instrumento estándar es, en la mayoría de los casos, imposible (Anguera, 2003). En consecuencia, para realizar esta investigación se ha diseñado un instrumento *ad hoc*. Así, se pretendía tener en cuenta la particularidad de las situaciones a estudiar.

En este caso se ha empleado el *formato de campo*. Un formato de campo es un instrumento que contempla una serie de conductas perceptibles, organizadas en

macrocriterios y criterios, permitiendo, así, registrar el comportamiento en base a los códigos recogidos en él, para su posterior procesamiento y estudio (Anguera, 2003).

En el caso que nos ocupa, se ha creado el formato de campo “El cambio de pañal en la Haurreskola de San Ignacio” con dos macrocriterios: niño/as participantes y acción de la educadora, tal y como se muestra en la tabla 1. El primer macrocriterio, solo incluye un criterio: *participantes niño/as* —los cinco niños pequeños que participan en todos y cada uno de los cambios (A). El segundo macrocriterio incluye seis criterios que están relacionados con la acción de la educadora o la condicionan de alguna manera: postura del niño en cuestión (B), el lugar donde se desarrollan los acontecimientos (C), la conducta verbal (D) y la conducta instrumental (E) de la educadora y la indumentaria utilizada (F) e instrumentos propios del cambio (G) que aparecen en determinadas situaciones. De manera que el formato lo forman dos macrocriterios, siete criterios y 136 conductas.

Tabla 1

Macro criterios y criterios del formato de campo

| Formato de campo_ El cambio de pañal en la Haurreskola de San Ignacio | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------|------------------------|------------------------------|---------------------|---------------------|
| Participantes niños/as | Acción de la educadora | | | | | |
| A | B | C | D | E | F | G |
| <i>Niño/a</i> | <i>Postura del niño/a</i> | <i>Espacio - equipamiento</i> | <i>Conducta verbal</i> | <i>Conducta instrumental</i> | <i>Indumentaria</i> | <i>Instrumentos</i> |

Cada criterio incorpora un exhaustivo catálogo de conductas. Al ser la conducta verbal e instrumental las que se han querido estudiar de forma más exhaustiva en esta investigación, son estos criterios los que más conductas recogen y por ello, se han dividido en tres fases o momentos: *preparación para el cambio, limpieza y vestir propiamente y finalización*.

Instrumento de registro y análisis

El software de análisis utilizado para el registro y análisis de las sesiones ha sido SDIS-GSEQ (Bakeman y Jordana, 1996) en su versión 5.1. Parte del análisis se ha llevado a cabo, además, con el programa HOISAN 1.6.3.2.

Procedimiento

Decisiones iniciales

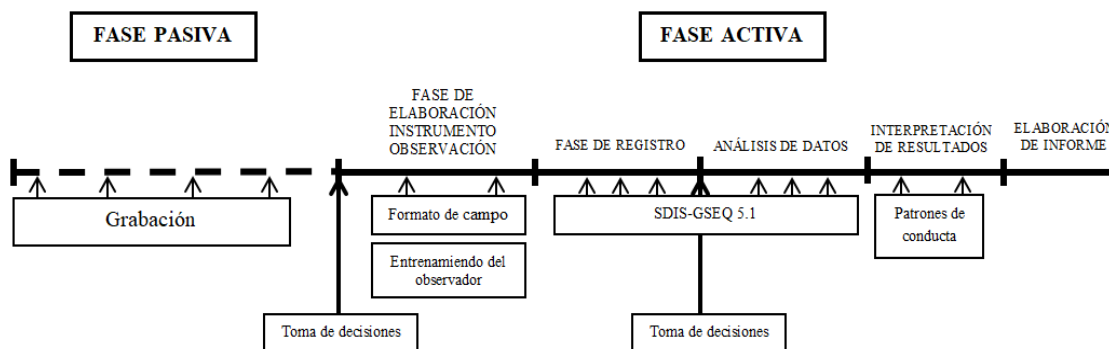
La primera decisión a tomar fue la de acotar el tema de estudio. Como se pretendía observar la vida cotidiana en un aula del primer ciclo de Educación Infantil, se contactó con un centro del Consorcio Haurreskolak en Bilbao: la escuela infantil situada en el barrio de San Ignacio. Después de hablar con la coordinadora del centro, se tomó la decisión de que sería un aula de 1-2 años en la que se llevarían a cabo las observaciones, dada la experiencia de una de sus educadoras en la educación Pikler-Lóczy.

El siguiente paso fue conseguir el permiso de las familias para realizar las observaciones a sus hijos e hijas mediante el consentimiento informado, garantizando, así, el respeto a la Ley de Protección de Datos Personales (Ley Orgánica LOPD

15/1999). Del total del grupo (13 niñas/os) fueron 5 los que finalmente participaron en el estudio.

Temporalización

Figura 2. Temporalización de la investigación, desde su inicio hasta su finalización.



La temporalización del estudio incluye dos fases generales. En la *fase pasiva*, se realizaron las grabaciones del cambio de pañal. Junto con las educadoras, se estableció un periodo de cuatro semanas en el que realizar las observaciones, empezando la segunda semana de enero de 2018. Estas se grabaron para su posterior registro y análisis. Se respetó la misma franja horaria diariamente, de diez a once de la mañana. Los 20 días en los que, en principio, se iba a acudir al centro a realizar las grabaciones, por motivos tanto del personal como de la investigación, se redujeron a 17.

Se trata de un *muestreo de eventos* (Anguera, 2003), ya que la investigación se centra únicamente en los momentos de cambio de pañal que se dieron cada día dentro de ese periodo de tiempo. La muestra final la componen 50 unidades en las que participan cuatro niñas y un niño.

Finalizada esta fase, se diseñó el formato de campo “El cambio de pañal en la Haurreskola de San Ignacio”, dando comienzo a la *fase activa* de la investigación. Se tuvo en cuenta que las conductas fueran exhaustivas y mutuamente excluyentes, para que se incluyeran todas las conductas perceptibles y cada una sólo se pudiera ubicar en uno de los criterios contemplados en el instrumento.

A continuación, se comenzó a registrar. El registro consiste en la transcripción de la representación de la realidad por parte de la persona que observa mediante la utilización de códigos alfanuméricos (Anguera, 2001). En esta fase, por tanto, las conductas observadas y tratadas de manera cualitativa se tradujeron en una serie de códigos que permiten su tratamiento cuantitativo posterior (Anguera, 2010).

Resultados

Control de calidad del dato

Para realizar el control de calidad del dato, se ha calculado la concordancia canónica intraobservador de Krippendorff (1980) con el programa HOISAN 1.6.3.2. Para ello, se seleccionaron aleatoriamente un 10% de las unidades que forman el total de la muestra y se registraron una segunda vez en un momento posterior. Del cálculo, se obtuvo un valor de concordancia del 0,91 (0-1) (Anguera, 2003).

Análisis de datos

Una vez realizado el registro se pudo dar comienzo al análisis de los datos con el programa SDIS-GSDQ en su versión 5.1.

Análisis secuencial de retardos

El análisis secuencial de retardos permite detectar las relaciones, asociaciones o dependencias secuenciales entre unidades de conducta con mayor probabilidad que la esperada por efecto del azar (Bakeman, y Gottman, 1989). Entre todas las conductas, se seleccionan aquellas que muestran residuos ajustados con valores significativos ($>1,96$).

Resultados del patrón de conducta verbal

En un primer análisis, se introdujeron los datos correspondientes al registro de la totalidad de la muestra. El objetivo era realizar un *análisis secuencial de retardos* teniendo en cuenta las conductas verbales encontradas en esta investigación. Para obtener el patrón, en cada retardo se seleccionó aquella conducta con mayor coocurrencia con la conducta *criterio*.

Se eligió como conducta criterio la D18, *anuncia que le va a limpiar*, ya que representa la anticipación verbal de la acción principal en el cambio de pañal: la limpieza.

Se seleccionaron los retardos necesarios para cubrir la totalidad del cuidado. El patrón de conducta verbal incluye un total de treinta y dos retardos, del -17 al 14, tal como aparecen en la tabla 2. Estos representan la secuencia de elementos verbales que la educadora emplea durante el cambio. Para facilitar la comprensión de la tabla, se indica el retardo al que corresponde cada una de las conductas en una fila superior.

Tabla 2

Patrón de conducta verbal para la conducta criterio D18 en sus tres fases.

| Preparación | | | | | | | | | | | Limpieza | | | | | | | | | | | Vestir y finalización | | | | | | | | | | |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| -17 | -16 | -15 | -14 | -13 | -12 | -11 | -10 | -9 | -8 | -7 | -6 | -5 | -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | |
| D0 | D0 | D0 | D0 | D0 | D0 | D2 | D0 | D0 | D0 | D0 | D1 | D1 | D1 | D1 | D1 | D1 | D1 | D1 | D2 | D2 | D2 | D2 | D1 | D2 | D2 | D2 | D2 | D3 | D2 | D3 | D3 | D2 |
| 2 | 3 | 8 | 4 | 5 | 8 | 1 | 9 | 9 | 7 | 7 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 6 | 8 | 0 | 5 | 5 | 6 | 0 | 5 | 9 | 2 | 8 | 1 | 2 | 2 | 5 | 9 | |

La primera fase —*preparación para el cambio*— la componen once retardos. Comienza por *informar a la niña o niño de que le va a cambiar* (D02) y, posteriormente, se da esta secuencia de conductas: *le propone subir* (D03), *le pregunta cómo quiere colocarse* (D08), *pregunta si necesita ayuda* (D04), *le anuncia que le va a colocar bien* (D05), *le pregunta cómo quiere colocarse* (D08), *nombra partes de cuerpo* (D21), *le anuncia que le va a quitar (indumentaria)* (D09), *le anuncia que le va a quitar (indumentaria)* (D09), *le informa de que se va a poner el guante* (D07), *le informa de que se va a poner el guante* (D07).

Alguna de ellas aparece en más de una ocasión y, en algún caso, en retardos consecutivos. Por tanto, los once retardos que se dan en esta fase lo forman ocho conductas diferentes ordenadas como se ha explicado.

La segunda fase, formada por catorce retardos, constituye el momento propio de la limpieza. Se da esta secuencia de conductas: la educadora le *anuncia que va a soltarle* (D14), *le pregunta si ha hecho pis o cacas* (D12), *le informa de que va a coger (toallita)* (D15), le reitera el *anuncio de que va a soltarle* (D14) dos veces, *le informa si tiene pis o cacas* (D16) y *le anuncia que le va a limpiar* (D18). A continuación, *nombra*

las partes íntimas (D20), anuncia que le va a poner el pañal limpio (D25), vuelve a anunciar que le va a poner el pañal limpio (D25), describe el pañal (D26), le pide que suba las piernas (D10), le anuncia que le va a poner el pañal limpio (D25) y cuenta 1, 2, 3 (D29).

La tercera fase corresponde al momento de vestir y finalizar el cambio. La forman siete retardos. La educadora: nombra la indumentaria (D22), le agradece (D28), le anuncia que le va a poner (D31), nombra la indumentaria (D22), le informa que han acabado (D32), le propone llevarle en brazos (D35) y cuenta 1, 2, 3 (D29).

Resultados del patrón de conducta instrumental

En cuanto a la conducta instrumental de la educadora, se tomó *limpia con la toallita* (E23) como conducta criterio. Se obtuvo un patrón de 33 retardos, del -15 al 17, que se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Patrón de conducta instrumental para la conducta criterio E23 en sus tres fases.

| Preparación | | | | | | | | | | Limpieza | | | | | | | | Vestir y finalización | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|----|----------|----|----|----|----|----|----|----|-----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| -15 | -14 | -13 | -12 | -11 | -10 | -9 | -8 | -7 | -6 | -5 | -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | |
| E0 | E1 | E1 | E1 | E1 | E1 | E1 | E1 | E1 | E1 | E2 | E2 | E2 | E2 | E2 | E2 | E2 | E2 | E2 | E2 | E3 | E3 | E3 | E3 | E3 | E3 | E3 | E3 | E3 | E3 | E3 | E3 | E3 | E4 |
| 3 | 0 | 0 | 6 | 3 | 6 | 6 | 6 | 7 | 8 | 0 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 | 5 | 6 | 6 | 8 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 8 | 3 | |

Al igual que en el caso anterior, el patrón de conducta instrumental también se ha dividido en tres fases. En primer lugar, la preparación, comienza cuando *le lleva en brazos* (E03) y, posteriormente: *le tumba en el cambiador* (E10), *le tumba en el cambiador* (E10), *quita (indumentaria)* (E16), *le sujeta la cabeza* (E13), *quita (indumentaria)* (E16), *quita (indumentaria)* (E16), *quita (indumentaria)* (E16) y *recoge (indumentaria)* (E17). Son un total de nueve retardos formados por cinco conductas diferentes.

En segundo lugar, la limpieza, es la fase que más se extiende. La forman dieciséis retardos, que recogen los pasos correspondientes a las siguientes acciones: *suelta los clips del body* (E18), *sube el body* (E20), *coge (toallita)* (E22), *suelta el pañal* (E21), *suelta el pañal* (E21), *limpia con la toallita* (E23), *limpia con la toallita* (E23), *retira el pañal* (E25), *recoge el pañal para tirar* (E26), *recoge el pañal para tirar* (E26), *le muestra el pañal limpio* (E28), *se lo coloca* (E30), *se lo coloca* (E30), *revisa su colocación/ata* (E31), *revisa su colocación/ata* (E31), *revisa su colocación/ata* (E31).

En tercer lugar, la fase de vestir propiamente y finalización vuelve a ser la más breve. Los retardos que la forman son ocho. Recogen, en concreto, cinco conductas diferentes. Empieza por *bajar el body* (E33), en los siguientes tres retardos *ata el body* (E34), los posteriores dos consisten en *poner (indumentaria)* (E35) y, finalmente, *le baja del cambiador* (E38) y *le deja en el suelo* (E43).

Resultados de la coocurrencia de conductas verbales e instrumentales

En lo que respecta al segundo objetivo de la investigación —conocer la coocurrencia de la conducta verbal e instrumental— las conductas respectivas al aspecto verbal se han tenido como *criterio* y las correspondientes a la conducta instrumental como *apareo*. De esta manera, se podría observar la significatividad entre las conductas verbales e instrumentales.

En la tabla 4 se presentan los residuos ajustados que han mostrado valores más significativos entre conductas verbales e instrumentales.

Tabla 4

Residuos ajustados correspondientes al análisis secuencial de retardos (0) para la coocurrencia de conducta verbal e instrumental

| Conducta criterio | Conductas de apareo | | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|-------------------|--------------|-----------------------|------------------------|-------------|---------------|-------------------------|---------------------------|
| | E08 Saca escalera | E14 Se pone | E16 Quita | E18 Suelta body | E21 Suelta pañal | E22 Coge | E23 Limpia | E28 Muestra pañal | E29 Muestra dibujos |
| D07 Informa guante | | 22,9 | | | | | | | |
| D09 Anuncia quitar | | | 20,4 | | | | | | |
| D14 Anuncia soltar | | | | 24,4 | 21,4 | | | | |
| D15 Informa coger | | | | | | 27,4 | | | |
| D18 Anuncia limpiar | | | | | | | 21,6 | | |
| D25 Anuncia poner | | | | | | | | 20,5 | |
| D26 Describe | | | | | | | | | 20,2 |
| D34 Propone bajar | 21,0 | | | | | | | | |

Las coocurrencias con mayor significatividad se dan entre acciones instrumentales y conductas verbales que pertenecen a la misma fase del cambio. La coocurrencia más significativa ha sido *le informa de que va a coger la toallita* (D15) con *coge (toallita)* (E23). Le siguen *le anuncia que va a soltarle* (D14) con *suelta los clips del body* (E18), *le informa de que se va a poner el guante* (D07) con *se pone (el guante)* (E14), *le anuncia que le va a limpiar* (D18) con *limpia con la toallita* (E23) y *le anuncia que va a soltarle* (D14) con *suelta el pañal* (E21), *le propone bajar* (D34) con *saca (escalera)* (E08), *anuncia que le va a poner* (D25) con *muestra el pañal limpio* (E25), *anuncia que le va a quitar* (D09) con *quita* (E16) y *describe el pañal limpio* (D26) con *muestra los dibujitos* (E29), en este orden.

Discusión

Los resultados obtenidos muestran los detalles de la intervención estudiada y aportan información minuciosa acerca de sus características. Además, han servido para comprender cómo realiza esta educadora el cambio de pañal con los cinco niños pequeños de la muestra.

En el análisis del primer objetivo se ha podido perfilar el patrón de conducta — verbal e instrumental— que la educadora sigue de manera sistemática. La significatividad de los resultados obtenidos demuestra la gran consistencia del patrón. Pero, aun así, conviene realizar una reflexión sobre su orden. Si bien el patrón es consistente en cuanto a su significatividad, algunas de las conductas, tanto verbales como instrumentales, se reiteran a lo largo de este.

En esta pedagogía la participación del bebé y niño pequeño en sus momentos de cuidado es fundamental. Es un proceso de aprendizaje en el que la niña o el niño, mediante la experiencia repetida de que la persona adulta, ante su gesto, le alivia una tensión desagradable, aprende a expresar sus necesidades (Falk, 2013). Es decir, cuando

se da la oportunidad al niño pequeño de colaborar activamente en su cuidado corporal, hay que cumplir su premisa fundamental: atender a sus señales, de forma que se sienta verdaderamente comprendido y viva el sentimiento de competencia que esta manera de educar pretende preservar en él.

La reiteración de las conductas a lo largo del patrón indica que, en ocasiones, es preciso repetir una demanda al niño o a la niña para que simplemente responda o la cumpla. En cualquier caso, esto también indica que se espera, y la espera es real; se espera el tiempo necesario para que la participación sea realmente activa en cada fase de su cuidado. Es decir, aunque no responda la primera vez que se le pide algo, esta solicitud se reitera, con intención de que sea él o ella quien realice la acción. Se busca una y otra vez la cooperación con los niños pequeños, de manera que sean verdaderos participantes activos del momento de cuidado corporal.

Este primer patrón incluye el total de la muestra estudiada, por lo que el patrón obtenido se interpreta como la *tendencia de conducta* de la educadora en esta tarea específica. Es decir, poniendo bajo control el efecto del azar, demuestra que el orden de sus conductas es sistemático.

En lo que respecta al estudio de la coocurrencia de conductas verbales e instrumentales, es la fase de la limpieza la que muestra los valores más significativos. En este tipo de intervenciones lo que la educadora expresa verbalmente anticipa una acción que va a realizar inmediatamente con un objeto o acción concreta. De esta manera, garantiza que a la explicación verbal se añada la presentación del objeto que va a ser utilizado (David y Appell, 1986). Y es, precisamente, en el momento más íntimo, en la limpieza propiamente dicha, cuando la educadora dice con palabras, en mayor medida, lo que hace.

De esta manera, se cumple con una de las premisas fundamentales de los cuidados propios de la educación Pikler-Lóczy: la persona adulta se acerca a la niña o el niño con atención y delicadeza, le comunica siempre de antemano lo que le va a hacer y lo que le pasará (Falk, 2018), fundamentando así una relación profunda, cálida y reaseguradora. A través de esta intervención en la que los gestos se repiten constantemente en el mismo orden y las palabras que acompañan a estos gestos también son constantes, el niño pequeño aprende a prepararse para los sucesos inmediatos (Falk, 2013).

Así, se afianza la base sobre la que el niño pequeño se va a sentir seguro y con ganas de participar en sus cuidados: la persona adulta —la educadora referente en este caso— hace posible que la niña o el niño, sea cual sea su edad, intervenga en el proceso de los cuidados y en la manera de satisfacer sus propias necesidades (Falk, 2018). Asimismo, este tipo de relación tiene como objetivo fundamental el esfuerzo hacia un acto conjunto, de manera que el niño pequeño se convierta en un compañero activo (Hevesi, 2018) del momento de cuidado.

En consecuencia, lo que se consigue a través de este tipo de intervenciones es garantizar que se considera al niño pequeño como un ser humano inteligente y capaz: se le habla y se le hace ver que también se esperan sus respuestas; a medida que se hace mayor se le da oportunidades de elegir, de independizarse (Eröss, 2018). Todo ello contribuye a que se forme una base sólida en la confianza educadora-niña/o, de manera que le ayude a sentirse parte activa del cuidado, autónoma y competente.

A través de la participación en procesos como este, que forman una rutina diaria repetida en varios momentos, los niños pequeños desarrollan la comprensión del mundo en base a la comprensión de los demás de su entorno próximo. Los procesos de atención conjunta como el que se produce en el cambio de pañal engranan el aprendizaje cultural (Tomasello, 2007).

Este estudio deja claro que el modelo educativo temprano estudiado, a través del respeto hacia la competencia de niños pequeños, trabaja a favor de su desarrollo integral. Más concretamente, se ha visto que el tipo de intervenciones que se promueven, como el cambio de pañal, cobran una gran trascendencia en este aspecto. No solo dan la posibilidad a bebés y niños pequeños de vivir y habitar su cuerpo y saber qué se va a hacer con ellos en cada momento, sino que, además, fomentan su participación y cooperación.

Otra conclusión de este estudio es que se ha confirmado que es posible realizar intervenciones guiadas por los principios de la educación Pikler-Lóczy en nuestro entorno y que pueden ser realmente satisfactorias. Se ha visto que existe coreografía en el modo de intervenir de la educadora, y que se adapta también a cada niño pequeño o situación.

Los objetivos de este estudio acarrear su propia limitación: centrarse en la conducta de la educadora y no en la de los niños. Para ello hubiera sido imprescindible haber recogido la muestra desde otra perspectiva que incluyera a ambos partícipes de la interacción educativa, estudio que puede plantearse en un futuro.

En este sentido, se podría plantear ampliar este estudio a una muestra de educadoras mayor. Los pasos seguidos en este trabajo servirían de guía para establecer posibles estudios con otras educadoras del Consorcio Haurreskolak que lleven a cabo los cuidados propios de la educación Pikler-Lóczy. Un estudio de los cuidados realizados en el centro, como entidad, aportaría datos de interés para conocer los detalles de lo que se está realizando y proceder a su evaluación. Así, se podría concluir si la totalidad de los profesionales que trabajan en el centro sigue la misma línea educativa o si, por el contrario, se trata, todavía, de un caso aislado o si habría cuestiones a mejorar.

En definitiva, una investigación como esta ha de tomarse como punto de partida para la reflexión, tanto de educadoras como de cualquier profesional de la educación temprana, sobre su itinerario y aspectos a mejorar. El propósito sería en todo momento hacer un esfuerzo por saber más acerca de la educación en la primera infancia y, así, apostar por las claves que garanticen un modelo educativo de calidad en nuestro contexto.

Referencias

- Anguera, M. T. (2001). Cómo apresar las competencias del bebé mediante una aplicación de la metodología observacional. *Contextos educativos: Revista de educación*, 4, 13-34.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M. T. (2010). Posibilidades y relevancia de la observación sistemática por el profesional de la psicología. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 122-130.
- Anguera, M. T., Magnusson, M. y Jonsson, G. K. (2007). Instrumentos no estándar: planteamiento, desarrollo y posibilidades. *Avances en medición*, 5, 63-82.
- Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata
- David, M. y Appell, G. (1986). *La educación de los niños de 0 a 3 años*. Madrid: Narcea Ediciones.
- David, M. y Appell, G. (2010). *Lóczy, una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.

- Eröss, M. (2018). Iniciativa, independencia, voluntad. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy. Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp.197-203). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J. (2008). Cuidado personal y prevención. En J. Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 11-20). Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía. *Infancia, 116*, 22-31.
- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé. En J. Falk (Ed.), *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (pp. 7-16). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J. (2018). Los fundamentos de una verdadera autonomía en el niño pequeño. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy. Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 89-114). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Falk, J. y Vincze, M. (2018). El desarrollo del control de esfínteres y el interés del niño pequeño hacia sus funciones corporales. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy. Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 277-344). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Herrán, E. (2013). La Educación Pikler-Lóczy: Cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 2*(3), 37-56.
- Herrán, E. (2014). Pikler-Lóczy eredua: zaintzea denean hezkuntzaren abiapuntua. *Tantak, 26*(2), 77-100.
- Hevesi, K. (2018). Verdadera cooperación con el bebé. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy. Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp.189-196). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI). (2017). *El primer ciclo de Educación Infantil en Euskadi. Estudio 2016 de los centros del Consorcio Haurreskolak*. Bilbao: ISEI-IVEI.
- Kallo, E. (2016). Sobre la unidad de los cuidados y la educación, una vez más. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5*(3), 15-21.
- Mózes, E. (2016). La observación en la pedagogía Pikler. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 5*(3), 27-35.
- Pikler, E. (2018). La competencia del bebé. En E. Herrán (Ed.), *Claves de la educación Pikler-Lóczy. Compilación de 20 artículos escritos por sus creadoras* (pp. 59-72). Budapest: Asociación Pikler-Lóczy de Hungría.
- Tardos, A. (2014). *El adulto y el juego del niño*. Barcelona: Octaedro.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Madrid: Amorrortu editores.
- Unceta Satrústegui, A. y Luna García, A. (2012). Educación. En Instituto Vasco de Estadística (Ed.), *Informe Socioeconómico de la C.A. de Euskadi 2012* (pp. 129-170). Vitoria-Gasteiz: Instituto Vasco de Estadística.

Resiliencia de jóvenes deportistas guipuzcoanas

Resilience of young Guipuzcoan sportswomen

Arkaitz Zubizarreta Cortadi

Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar los niveles de resiliencia con sus dos dimensiones, "Aceptación de uno mismo y de la vida" (AUM) y "Competencia Personal" (CP), en deportistas federadas Guipuzcoanas. Se investigaron posibles diferencias significativas en cuanto al deporte practicado (en función de su carácter individual y colectivo) y en función del nivel competitivo. Se realizaron comparaciones inter e intragrupo y en función del nivel competitivo. Un total de 135 deportistas cumplieron un cuestionario socio-demográfico y La Escala de Resiliencia (Wagnild y Young, 1993). Los resultados señalan que quienes practican deportes de carácter individual obtienen valores medios de la dimensión CP superiores a los obtenidos por deportistas que lo hacen de forma colectiva ($p < .05$). En cuanto al nivel competitivo, la tendencia es que, a mayor nivel competitivo, mayor puntuación media de resiliencia y valores significativamente mayores en la dimensión CP ($p < .05$). Los resultados muestran la imagen del deportista resiliente como una joven practicante de deporte de carácter individual y de alto nivel competitivo.

Palabras clave: Resiliencia, modalidad deportiva, nivel competitivo

Abstract

The objective of this study was to determine the levels of resilience with its two dimensions, "acceptance of self and life" (AUM) and "individual competence" (CP), in Guipuzcoan federated sportswomen. Investigating possible differences in terms of practiced sport (Depending on their individual and collective nature) and depending on competitive level. Comparisons depending on competitive level, as well as, intragroup and intergroup comparisons were performed. A total of 135 athletes completed a socio-demographic questionnaire and the Resilience Scale (Wagnild and Young, 1993). The results indicate that those who practise individual sports obtain average values of CP dimension higher than those obtained by athletes who do so collectively ($p < .05$). As for the competitive level, the trend is that at a higher competitive level, higher average resilience score and significantly larger in CP dimension values ($p < .05$). The results show the image of the athlete resilient as a young practitioner of individual character and high-level competitive sport.

Keywords: Resilience, sports mode, competitive level

Introducción

La práctica deportiva continuada y estructurada que se realiza en edades de formación puede tener marcada influencia en el desarrollo de las deportistas Guipuzcoanas. La orientación y el carácter individual o colectivo y las características intrínsecas de los deportes federados practicados no siempre producen resultados deseables en las capacidades que se adquieren para afrontar situaciones de la vida cotidiana. Dentro de las capacidades para afrontar las situaciones de la vida cotidiana, la resiliencia se encuentra entre los aspectos psicológicos más estudiados durante los últimos años. En la actualidad, los investigadores coinciden en definir la resiliencia como, el conjunto de habilidades personales que permiten a un individuo un funcionamiento saludable o la adaptación a un contexto adverso y/o a un acontecimiento disruptivo en la vida diaria (Connor y Davidson, 2003; Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Masten y Obradovic, 2006). Al respecto, Burtona, Pakenhamb y Brown (2010) señalan que la resiliencia es la capacidad que permite enfrentarse, ajustarse o recuperarse del estrés o de la adversidad. Asimismo, Vanistendael (2010, p.11) considera que “la resiliencia es la capacidad que tiene un individuo o un grupo para superar grandes dificultades y crecer”. En esa línea se puede decir que la resiliencia no es absoluta, por el contrario, es una capacidad que se encuentra en proceso de construcción durante toda la vida (Vanistendael, 2010). Por su parte, López Torres (2010, p.2) indican que “la resiliencia nunca se adquiere de una vez y para siempre, es importante la existencia permanente e integrada de una red de apoyos sociales, afectivos y materiales”.

Martinek y Hellison, (1997) defienden que la actividad física al ser activa, interactiva y altamente emocional, permite y facilita, explorar y practicar los diferentes rasgos que conforman la resiliencia. También Lyoka (2011) postula que las actividades físicas pueden aumentar la estabilidad emocional, la autoconfianza, las funciones cognitivas y el trabajo en red social, los cuales son factores de importancia en el desarrollo de la resiliencia. Entre las actividades recreativas más usadas para promover la resiliencia, se encuentran las actividades deportivas, campamentos, actividades al aire libre, actividades de aventura, actividades de fin de semana, voluntariado en la comunidad, programas de artes escénicas, actividades recreativas de noche, juegos y programas después de clases (Beth, Mezei, Bush y Weinstein, 2012; Ewert y Yoshino, 2011; Green, Kleiber y Tarrant, 2000). En la misma línea Leigh y Milgrom (2008) y Lyoka (2011) también coinciden con las diversas publicaciones realizadas en el último decenio, en las que se menciona como actividades que fomentan la resiliencia, los programas de actividad física, de ejercicio, deporte, o recreación. Por su parte, Barquero (2015), realiza un metaanálisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia, encontrado valor significativamente mayor en resiliencia en los grupos experimentales que realizaron algún tipo de actividad física. En otro estudio, Zurita, Castro, Linares y Chacón (2017) concluyeron que hacer deporte, más concretamente el atletismo, aumentaba la resiliencia. Con el fin de profundizar en esta línea de investigación, Chacón-Cuberos et al. (2016) mencionan que sería de gran interés incluir la medición del nivel de ejercicio físico de las actividades que realizan los participantes mediante acelerómetros para conocer la intensidad de la práctica deportiva en función del deporte, modo de práctica y sexo de los participantes.

Según Burgués, Llanes y Guiu (2012), el deporte, en función de su carácter, individual o colectivo, o la modalidad practicada, puede aportar diferentes tendencias. Sin embargo, como explica García (2016), la tendencia actual respecto a las

investigaciones realizada en deportes de carácter colectivo y de carácter individual está equilibrada, siendo escasas las investigaciones comparativas entre ambos (individual o colectivo).

En esta investigación se trata de intentar conocer las variables que puedan tener más peso en el desarrollo de la resiliencia, por un lado, como postula Méndez (2003), los deportes de carácter colectivo, son más susceptibles de generar actitudes que proporcionen el desarrollo de una serie de valores, facilitados por la expresión y relación con los demás, adquiriendo autoconfianza o el sentimiento de pertenencia a un grupo (Mendez, 2003; Usán, Salavera, Murillo y Megías 2015). Este factor de socialización, ha sido estudiado en profundidad por Martínez et al (2018), quienes concluyeron que a medida que el deportista compite a mayor nivel, la importancia que le da al factor de socialización como razón de la práctica deportiva disminuye. Así mismo, se puede pensar que los deportes de carácter individual pueden fomentar la necesidad de autonomía, como concluyeron Gené y Latinjak (2014), al estudiar las Necesidades Psicológicas Básicas y la autodeterminación en deportistas de deportes de carácter individual y colectivo, resultando que la necesidad de autonomía en los deportistas individuales era mayor. Reforzando esta línea de investigación, Fernández, Contreras, García y González, (2010) descubrieron que los deportistas que más entrenan, en especial en las dimensiones físicas, presentan mayores niveles de autoconcepto.

El presente estudio aborda la faceta competitiva del deporte, que se caracteriza por la necesidad de afrontar las sensaciones y percepciones fluctuantes que pueden influir en el incremento de bienestar mental (Fox, 1999; Arruza, Arribas, De Montes, Irazusta, Romero y Cecchini, 2008). Para ello, y teniendo en cuenta que el deporte es considerado de gran potencial para el desarrollo de valores sociales y habilidades personales (Jacobs, Knoppers y Webb, 2013), se considera relevante profundizar en el conocimiento de variables que faciliten el desarrollo de respuestas positivas a situaciones de gran estrés y adversidad.

Esta investigación estudia la resiliencia de las deportistas, en función de la modalidad deportiva y su nivel competitivo.

Método

Diseño

Se trata de un estudio con diseño ex post-facto, de carácter descriptivo e inferencial. El muestreo se realizó por conveniencia.

Participantes / Muestra(PD)

En este estudio participaron 135 deportistas de más de 14 años, que como mínimo llevan 2 años federadas. La muestra está compuesta por mujeres de edades comprendidas entre los 14 y 37 años ($M = 18.69$; $Dt = 4.95$). La participación por modalidad fue del 63% para deportes de carácter individual (51% para atletismo y 34% para natación) y 37% para deportes de carácter colectivo (10% para fútbol y 40% para balonmano). La distribución de la muestra en función del ámbito territorial de competición es la siguiente; el 0.7% de los participantes compite en la misma ciudad, 50.4% en Guipúzcoa, 45.2% en Euskadi y 3.7% en España (tabla 1).

Tabla 1

Distribución de la muestra en función carácter, modalidad deportiva y nivel competitivo.

| Variable | N | % |
|------------------------------|----------|-----------|
| Carácter colectivo | 50 | 37 |
| Fútbol | 10 | 7.4 |
| Balonmano | 40 | 29.6 |
| Carácter individual | 85 | 63 |
| Atletismo | 51 | 37.8 |
| Natación | 34 | 25.2 |
| Nivel de competición. | | |
| Misma urbe | 1 | 0.7 |
| Guipúzcoa | 68 | 50.4 |
| Euskadi | 61 | 45.2 |
| España | 5 | 3.7 |

Instrumentos de evaluación

Wagnild y Young, (1993) crearon la Escala de Resiliencia, uno de los instrumentos más adecuados para la evaluación de la resiliencia en ámbito deportivo. Estos autores elaboran un instrumento de evaluación que convierte este concepto en medible diferenciando dos dimensiones (*Competencia Personal y Aceptación de uno mismo y de la vida*). En este estudio se ha utilizado la versión validada en Castellano (Ruiz, Marcos, Poveda, Serpa, y Rosado, 2012). Las puntuaciones, oscilan en un rango entre 25 y 175, las puntuaciones mayores de 145 indican un nivel elevado de resiliencia, de 121-145 moderados y menores de 121 indican poca capacidad de resiliencia (Ruiz, De la Vega, Poveda, Rosado y Serpa 2012).

Los alpha para la escala total fueron de .808 y para cada una de las dimensiones fueron las siguientes: Competencia personal .765 y .494 para el factor *Aceptación de uno mismo y de la vida*. La escala utilizada ha resultado con un alpha de .832 para la escala total, y .839 para *Competencia personal*, y .518 para *Aceptación de uno mismo y de la vida*.

Procedimiento

Para realizar el muestreo se contactó con las federaciones Guipuzcoanas de Balonmano, Fútbol, Natación y Atletismo, solicitándoles información sobre los 5 clubes Deportivos con mayor número de fichas de la provincia. Una vez recibido el listado de las federaciones, se contactó con cada una de ellas para explicarles la investigación y el proceso de recogida de datos. Tras recibir las autorizaciones pertinentes, los investigadores se personaron para llevar a cabo la toma de datos. El muestreo fue llevado a cabo siguiendo los criterios de conveniencia y siguiendo los dictados de la Comisión de Ética para la Investigación con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU (código de la investigación: M10_2017_187 aprobado en el acta 96/2018).

Análisis de datos

Tras comprobar la normalidad de los datos, mediante la prueba Kolgorov-Smirnov, la homoestabilidad de varianzas con el test de Levene y la linealidad de los datos, se procedió a realizar un estadístico descriptivo para encontrar la media aritmética y su desviación típica (M, DT) en función de las variables estudiadas. Para analizar en más profundidad la diferencia entre variables, se realizaron diferencia de medias mediante prueba T-test y ANOVA de un factor para la variable de más de dos categorías. El análisis de datos se realizó con el programa IBM SPSS v. 24.

Resultados

En este apartado, inicialmente, se realizaron los análisis descriptivos de la muestra según la variable de la resiliencia y sus dos dimensiones, *Aceptación de uno mismo y de la vida* (AUM) y *Competencia Personal* (CP). Como se observa en la tabla 2, los mayores valores en la escala de Resiliencia (rango entre 25 y 175) la muestran las jóvenes que practican deporte individual, 135.99 (Dt=13.08) frente a 131.81 puntos (Dt=16.37) para los deportes colectivos. Centrándonos en los deportes, la media de las atletas fue de 138.28 seguidos de las futbolistas 136.90, las nadadoras 132.68 y por último nos encontramos con las federadas en Balonmano 130.43 (Tabla 2). Todos los grupos presentan valores codificados como moderados en la escala de la Resiliencia (Wagnild y Young, 1993). Observando el nivel competitivo de las participantes, las puntuaciones de quienes compiten en su entorno han sido de 130, las de quienes compiten a nivel provincial (Guipúzcoa) 133.33 (Dt=13.94), a nivel territorial (Comunidad Autónoma Vasca) 134.51 (Dt=14.66) y a nivel estatal (España) 150.00 (Dt=13.10) (Tabla 2).

Tabla 2
Puntuación en la escala de Resiliencia de los participantes en función del carácter y nivel deportivo.

| | Resiliencia | | AUM | CP |
|----------------------------|-------------|-------|-------|--------|
| | M | DT | M | M |
| Carácter colectivo | 131.81 | 16.37 | 39.38 | 92.52 |
| Fútbol | 136.90 | 16.61 | 39.9 | 97.00 |
| Balonmano | 130.43 | 16.26 | 39.24 | 91.19 |
| Carácter individual | 135.99 | 13.08 | 39.83 | 96.16 |
| Atletismo | 138.28 | 12.88 | 40.39 | 97.90 |
| Natación | 132.68 | 12.83 | 39.03 | 93.65 |
| Nivel deportivo | | | | |
| Misma urbe | 130.00 | 0 | 41 | 89 |
| Guipúzcoa | 133.33 | 13.94 | 39.67 | 93.67 |
| Euskadi | 134.51 | 14.66 | 39.37 | 95.12 |
| España | 150.00 | 13.10 | 42.60 | 107.40 |

Valores expresados en media y desviación típica (M, DT).

Una vez realizado el análisis descriptivo, se analizó la relación entre la resiliencia y sus dimensiones, con el nivel competitivo de los deportistas, se han realizado comparaciones de medias mediante ANOVA de un factor. Como se observa en la tabla 3. En relación a variable de la resiliencia, se puede observar que los valores obtenidos muestran una tendencia a mayor nivel competitivo, mayor puntuación media

de resiliencia, siendo las deportistas de nivel estatal las que mayor puntuación obtienen (150.00, Dt=13.10). Aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas. Profundizando en estos análisis, revisando las dimensiones de la resiliencia, los datos muestran que los valores fluctúan en función del nivel competitivo, siendo los de mayor nivel competitivo los que alcanzan un mayor nivel de AUM.

Respecto a la dimensión CP los deportistas de mayor nivel competitivo, obtienen niveles de más altos (107.40), observando cómo a medida que aumenta el nivel competitivo las deportistas obtienen mayores valores en CP. La relación que existe entre las variables es estadísticamente significativa ($F(3,129)=2,696$; $p<0.05$).

Tabla 3

ANOVA de diferencia de medias entre nivel competitivo.

| Variable | Misma urbe | | Guipúzcoa | | Euskadi | | España | | F(3,129) | p |
|-------------|------------|----|-----------|-------|---------|-------|--------|-------|----------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | | |
| Resiliencia | 130.00 | 0 | 133.33 | 13.94 | 134.52 | 14.66 | 150 | 13.09 | 2.154 | 0.097 |
| AUM | 41.00 | 0 | 39.67 | 5.65 | 39.39 | 5.33 | 42.60 | 7.83 | 0.522 | 0.668 |
| CP | 89.00 | 0 | 93.67 | 10.35 | 95.12 | 11.18 | 107.40 | 7.37 | 2.696 | 0.049 |

Para analizar las diferencias entre las puntuaciones en Resiliencia y sus dimensiones entre las diferentes modalidades deportivas, se realizaron comparaciones de medias mediante ANOVA de un factor (tabla 4). Los resultados muestran diferencias significativas entre grupos dentro de la dimensión CP ($F(3,129)=3.099$; $p<0.05$).

Tabla 4

ANOVA de diferencia de medias entre modalidades deportivas.

| Variable | Balonmano | | Fútbol | | Natación | | Atletismo | | F(3,129) | p |
|-------------|-----------|-------|--------|-------|----------|-------|-----------|-------|----------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT | M | DT | | |
| Resiliencia | 130.43 | 16.26 | 136.90 | 16.61 | 132.68 | 12.83 | 138.28 | 12.88 | 2.456 | 0.066 |
| AUM | 39.240 | | 39.90 | | 39.03 | | 40.39 | | 0.494 | 0.667 |
| CP | 91.19 | | 97.00 | | 93.65 | | 97.65 | | 3.099 | 0.029 |

Para profundizar en dicho análisis y conocer entre cuales de las modalidades deportivas surgen diferencias estadísticamente significativas se realizó las pruebas post hoc HSD Tukey. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en CP entre balonmanistas y atletas ($F=3,099$; $p= .22$). Puntuando las más alto las atletas ($M=97.65$) en comparación con las balonmanistas ($M=91.19$).

Discusión

Percibiendo la importancia del deporte y la actividad física como actividades de influencia en la formación, sobre todo en edades de desarrollo, el objeto de este estudio fue analizar la resiliencia de las deportistas en función del nivel competitivo y de la modalidad deportiva. En ese camino se analizó si el nivel competitivo relacionaba con la Resiliencia. Observando el nivel deportivo y su influencia en la resiliencia y sus dimensiones cabe destacar que las deportistas de mayor nivel competitivo tienen valores significativamente mayores en *Competencia Personal*. Estos resultados pueden ser debidos, como argumentan Ryckman y Hamel (1993, citado por Sánchez-Alcaraz et al. 2018) a la edad y la experiencia: a menor categoría, puede haber mayor dependencia

de los compañeros-amigos de práctica, a su vez a mayor nivel competitivo, los sujetos gozan de mayor autonomía e independencia.

Al analizar si la modalidad deportiva influye en la resiliencia, se observa que la dimensión *Competencia Personal* si se ve influenciada. Sospechando que el carácter individual del deporte practicado tiene influencia en la buena percepción de la competencia personal del deportista. A su vez, Zurita, Castro, Linares, Chacon-Cuberos (2018) al encontrar valores mayores de resiliencia en atletas sugieren “que al tratarse de un deporte individual, la capacidad de autoeficacia y resistencia al malestar son más valoradas, repercutiendo en un incremento en los índices de capacidad de sobreponerse a la adversidad” (p. 571)

Los resultados muestran que quienes practican modalidades de carácter individual sienten mayor CP que los que practican deportes de carácter colectivo. En esta línea, la investigación de Chacón-Cuberos et al. (2016), confirma los mayores valores de resiliencia en Esquiadores que en balonmanistas y futbolistas.

Con respecto a la importancia de la modalidad deportiva, estos resultados han de tomarse con cautela puesto que los deportes de carácter individual elegidos para este estudio requieren mayor exigencia física que los de carácter colectivo. Toma fuerza la idea de que el esfuerzo físico que realiza el deportista influye en su competencia personal, puesto que se puede suponer que la exigencia física de los deportes de carácter individual elegidos para este estudio requiere mayor exigencia física que los de carácter colectivo. O, dicho de otra manera, la importancia de los rendimientos puramente fisiológicos en el resultado de la competición es crucial en los deportes de carácter individual escogidos, no siendo así en los de carácter colectivo. No obstante, se insiste en la necesidad de realizar más estudios que aborden esta temática.

Referencias

- Arruza, J., Arribas, S., De Montes, L. G., Irazusta, S., Romero, S., & Cecchini, J. (2008). Repercusiones de la duración de la actividad físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional De Medicina y Ciencias De La Actividad Física y Del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 8(30), 171-183.
- Beth, M., Mezei, B., OTS, A., Weinstein PhD, M., & Bush PhD, J. (2012). Engagement, environment, and skill development: An exploration of the summer activity experiences of at-risk middle school youth.
- Burgués, P. L., Llanes, J. M., & Guiu, G. F. (2012). Juegos deportivos y emociones. propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física y el deporte. *Revista De Investigación Educativa*, 31(1), 151-165.
- Burton, N. W., Pakenham, K. I., & Brown, W. J. (2010). Feasibility and effectiveness of psychosocial resilience training: A pilot study of the READY program. *Psychology, Health & Medicine*, 15(3), 266-277.
- Chacon Borrego, F., Padial Ruz, R., Yedra Clements, S., Breton Prats, S., Cepero Gonzalez, M., & Zurita Ortega, F. (2017). Relationship between the academic achievement and the self-concept in young basketball players in extracurricular national competition. *Sport Tk-Revista Euroamericana De Ciencias Del Deporte*, 6(2), 75-80.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cuberos, R. C., Giráldez, V. A., Zagalaz, J. C., Sánchez, M. L. Z., & García, D. C.

- (2016). Estudio relacional de la práctica deportiva en escolares según el género. *SPORT TK-Revista EuroAmericana De Ciencias Del Deporte*, 5(1), 85-92.
- Ewert, A., & Yoshino, A. (2011). The influence of short-term adventure-based experiences on levels of resilience. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1), 35-50.
- Fernández, J. G., Contreras, O. R., García, L. M., & González Villora, S. (2010). Autoconcepto físico según la actividad fisicodeportiva realizada y la motivación hacia ésta. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 42(2), 251-263.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition*, 2(3a), 411-418.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition*, 2(3a), 411-418.
- García Bertó, R. (2016). Revisión sobre las diferencias de las variables psicológicas en deportes individuales vs. deportes de equipo.
- García Secades, X., Molinero, O., Ruíz Barquín, R., Salguero, A., Vega, R. d. l., & Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: Fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 14(3), 83-98.
- Gené, P., & Latinjak, A. T. (2014). Relación entre necesidades básicas y autodeterminación en deportistas de élite. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 14(3), 49-56.
- Gil, R. B., & de los Fayos, Enrique J Garcés. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de educación física. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 7(2), 89-104.
- Green, G. T., Kleiber, D. A., & Tarrant, M. A. (2000). The effect of an adventure-based recreation program on development of resiliency in low income minority youth. *Journal of Park & Recreation Administration*, 18(3)
- Jacobs, F., Knoppers, A., & Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 1-14.
- Jacobs, F., Knoppers, A., & Webb, L. (2013). Making sense of teaching social and moral skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 1-14.
- Leigh, B., & Milgrom, J. (2008). Risk factors for antenatal depression, postnatal depression and parenting stress. *BMC Psychiatry*, 8(1), 24.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades.
- Lyoka, P. (2011). Impact of intermittent physical exercises on mental health of some police officers in nkonkobe district, South Africa: Sport psychology. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, 17 (Special issue 1), 665-674.
- Martinek, T. J., & Hellison, D. R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49(1), 34-49.
- Martínez, B. J. S., Marín, D. M., Ibáñez, J. C., Pérez, F. J. G., Herrera, R. C., & García, J. D. (2018). Motivos de la práctica de pádel en relación a la edad, el nivel de juego y el género. Practice motives in padel players regarding age, level and gender.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227.
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.

- Ortega, F. Z., Sánchez, M. C., Manrique, M. L., & Cuberos, R. C. (2016). Resiliencia, un elemento de prevención en actividad física. *Sportis, Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(1), 50-62.
- Portzky, M., Wagnild, G., De Bacquer, D., & Audenaert, K. (2010). Psychometric evaluation of the dutch resilience scale RS-nl on 3265 healthy participants: A confirmation of the association between age and resilience found with the swedish version. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24(s1), 86-92.
- Romero Barquero, C. E. (2015). Meta-análisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia. *RETOS.Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (28)
- Romero Barquero, C. E. (2015). Meta-análisis del efecto de la actividad física en el desarrollo de la resiliencia. *RETOS.Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (28)
- Ruiz, R., de la Vega, R., Poveda, J., Rosado, A., & Serpa, S. (2012). Análisis psicométrico de la escala de resiliencia en el deporte del fútbol. *Revista De Psicología Del Deporte*, 21(1)
- Secades, X. G., Molinero, O., Barquín, R. R., Salguero, A., De la Vega, R., & Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: Fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos De Psicología Del Deporte*, 14(3), 83-92.
- Torres, V. L. (2010). Educación y resiliencia: Alas de la transformación social. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas En Educación*, 10(2), 1-14.
- Vanistendael, S. (2010). Derechos del niño y resiliencia. *Bruselas: Cuadernos De La BICE*,
- Villasana, M., Alonso-Tapia, J., & Ruiz, M. A. (2017). Personal factors underlying resilience in adolescence: Cross-cultural validity of the prince-embury model. *The Spanish Journal of Psychology*, 20
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*

Comprendiendo el proceso de exclusión social en mujeres con hijos e hijas a cargo desde la perspectiva de los profesionales vinculados a un programa psicoeducativo social

Understanding the process of social exclusion in women with sons and daughters in charge from the perspective of the professionals associated to a psychoeducational-social program

Oihana Otazu Gonzalez

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

Entender la exclusión como un proceso y no como un estado implica la variabilidad y adaptabilidad al mundo que nos rodea, así como a tener en cuenta la vulnerabilidad de los individuos que se encuentren en dicha situación. Dentro de los colectivos más vulnerables se encuentran tanto las niñas y niños, así como las mujeres. Es, por lo tanto, objetivo principal de esta investigación analizar y reflexionar sobre el proceso de exclusión en mujeres con hijos e hijas a su cargo tras su paso por un programa de intervención (el programa psicoeducativo-social Haurtxoak). Para ello se utiliza la metodología comunicativa y se cuenta con las aportaciones de los once profesionales (educadores sociales, psicólogo, trabajadora social y director del centro) que conforman el equipo.

Palabras clave: exclusión social, programas de intervención, mujeres

Abstract

The understanding of exclusion as a process, against being a condition implies to keep in mind the variability and adaptability of the surrounding world, as well as to take into account the vulnerability of the individuals in the mentioned situation. Children and women are naturally included on the most vulnerable human groups. It is therefore main objective of this research to analyze and reflect on the process of exclusion in women with sons and daughters in charge after passing through a program of intervention (social-psychoeducational program Haurtxoak). To fulfill the analysis, communicative methodology is used, collecting contributions from eleven professionals (social workers, psychologist, social worker and director of the Center) who conform the program team.

Keywords: social exclusion, social intervention/involvement, womens

Antecedentes

El concepto de exclusión social extendido en los últimos años, incorpora tres aspectos claves sobre la concepción de las situaciones de dificultad: su origen estructural, su carácter multidimensional (económico, político, educativo y social-relacional); y su naturaleza procesual y dinámica, ya que conduce al sujeto desde zonas de integración hacia las zonas de exclusión (Giraldo Arias, 2012). Autores como Michel Autés (2004), Robert Castel (1997), Monique Sassier (2004), Richard Roche (2004), Saül Karz (2000) y Esther Raya (2006) coinciden en la necesidad de concretar de qué se está hablando y en considerar la exclusión como un proceso y no como un estado. En cuanto a los procesos de inserción advierten de los riesgos que los efectos adversos puedan llegar a tener, y todos ellos apelan al Estado como garante de los procesos de inclusión en todos sus niveles.

Tal y como Castel (1992), Aguilar et al (1995), Brugué et al (2002), Navarro y Luque (1996) y Tezanos (1998) señalan en sus obras, el origen de la exclusión es el resultado de múltiples factores interrelacionados. Entre ellos se encuentran:

- a) el desarrollo de políticas públicas paliativas en torno a los problemas sociales. Éstas tienden a contener el peligro social pero no a combatir las causas;
- b) los cambios demográficos, particularmente el envejecimiento de la población, la emancipación de la mujer y la variabilidad de las formas de convivencia. Éstos, han traído consigo el cambio fundamental de la familia como institución de integración social. Cambio éste, que ha coincidido con mayores exigencias de atención social, como consecuencia de la tendencia desreguladora del estado social.

Según la encuesta de pobreza y desigualdades sociales (2016) en 2016, la tasa de pobreza relativa de la CAE (% de personas con ingresos inferiores al 60% de la mediana) vuelve a situarse por debajo del nivel correspondiente al conjunto de países de la UE (16,4% frente al 17,3% de la UE-28 y el 17% de la UE-15). En 2014, la tasa vasca había llegado a superar el nivel correspondiente a la UE-28 en casi dos puntos (18,5% frente a 16,7%, 16,5% en el caso de la UE-15). Aunque estos datos no son estrictamente comparables dado que los umbrales de referencia son diferentes, la CAE vuelve a recuperar en 2016 la posición comparativamente más positiva en Europa que era habitual hasta 2014 (Diputación Foral de Guipúzcoa Encuesta de pobreza y desigualdades sociales-EPD 2016). Eso si, por comunidades autónomas dentro de España, tal y como se observa en la tabla 1, Euskadi se sitúa mejor en comparación a otras comunidades.

Tabla 1
Índice de pobreza por comunidades autónomas

| <i>Comunidades Autónomas</i> | <i>2014</i> | <i>2015</i> | <i>2016</i> |
|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Galicia | 23,80% | 25,70% | 25,40% |
| Asturias | 23,40% | 24,20% | 18,50% |
| Cantabria | 27,40% | 20,40% | 24,60% |
| País Vasco | 15,30% | 17,60% | 15,90% |
| Navarra | 14,50% | 13,00% | 13,00% |
| La Rioja | 20,10% | 22,10% | 17,40% |
| Madrid | 19,20% | 20,50% | 21,70% |
| Castilla León | 26,10% | 23,30% | 23,20% |
| Extremadura | 39,80% | 35,20% | 35,80% |
| Cataluña | 21,80% | 19,80% | 17,90% |
| Valencia | 34,70% | 32,90% | 30,50% |

| | | | |
|-----------|--------|--------|--------|
| Andalucía | 42,30% | 43,70% | 41,70% |
| Ceuta | 47,90% | 41,90% | 41,90% |
| Melilla | 37,00% | 37,80% | 44,60% |
| España | 29,20% | 28,60% | 27,90% |

Fuente: EUSTAT. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta de pobreza 2016

Desde el punto de vista del género, las mujeres se encuentran en peores condiciones que los hombres, ya que la pobreza afecta al 17,2% de la población femenina frente al 14% de la masculina. La situación se agrava si los datos se analizan teniendo en cuenta las familias en las que la mujer es la principal sustentadora del hogar. En este caso, las tasas superan en casi diez puntos a los hogares encabezados por hombres (del 13,4% al 22,9%). Parece, por tanto, que la feminización de la pobreza es un fenómeno creciente en Euskadi (Diputación Foral de Guipúzcoa y SIIS (2014).

Los primeros acercamientos de intervención educativa para apoyar a los menores y a las familias en situación de dificultad comenzaron a realizarse a partir de los años cincuenta desde un modelo basado en la teoría del déficit; es decir, considerando las características socio-demográficas de ciertos sectores de la población como disfuncionalidades y como carencias que había que paliar o compensar mediante la intervención (Sousa, Ribeiro y Rodrigues, 2007). Posteriormente, en palabras de Hidalgo García et al. (2009) empezó a predominar una valoración dicotómica del riesgo familiar en la que se concebían dos tipos de familias: por un lado, las normativas, con un funcionamiento saludable, y por otro, las familias en riesgo, consideradas como contextos multi-problemáticos en los que todo funcionaba mal. En consecuencia, predominaba “una visión deficitaria e individualista, muy ligada a situaciones familiares en crisis, y con un eminente carácter asistencial” (p.415).

El cambio más relevante, tiene lugar cuando la familia es considerada el contexto primordial para asegurar el desarrollo estable y adecuado de los y las menores y, por lo tanto, la intervención familiar trata, en esos momentos, de apoyar a las familias para que puedan cumplir sus funciones básicas (individual y social) con el fin último de promover y garantizar, siempre que sea posible, las necesidades de los y las menores dentro de sus familias de origen. En consecuencia, la familia no sólo cumple unas funciones básicas intrarelacionales como por ejemplo, la vinculación-apego entre todos los individuos que componen la unidad familiar, la crianza, la manutención, la socialización, el control social y transmisión de valores, sino que como grupo social que interactúa con otros grupos de su comunidad, tiene una proyección social por lo que debe adoptar formas de comportamiento social basados en los principios de solidaridad, de participación, cooperación y ayuda mutua. En consecuencia, surgen los programas psicoeducativos para familias en situación de riesgo. Estos programas tratan de cubrir parte de las necesidades de apoyo que presentan estas familias, y lo hacen mediante el fortalecimiento de las habilidades parentales de los progenitores, con el objetivo de conseguir desarrollar la *autonomía* y la *competencia* que estas madres/padres necesitan en sus comportamientos y decisiones. La finalidad última de este tipo de intervención familiar es, desde un planteamiento preventivo dirigido hacia el o la menor, conseguir mejorar en el desempeño y dinámica familiar para, con ello, garantizar y proteger el desarrollo de estos niños y niñas en sus contextos familiares de origen.

El programa de intervención psicoeducativa y social (Haurtxoak) del que forman parte los profesionales entrevistados tiene en cuenta el factor de protección del menor, y se orienta hacia la mejora en las habilidades socioeducativas así como psicológicas de sus progenitoras. Se ha de tener presente que los primeros años de vida adquieren un carácter crítico tanto para el desarrollo psicoafectivo del niño como para

su desarrollo neuro-madurativo ya que durante esta etapa de la vida los procesos de vinculación entre madres e hijos o hijas son claves ya que permiten que los y las menores logren un adecuado desarrollo físico, psicológico y social. En consecuencia, cuando no se consolidan de manera adecuada y protectora para los bebés, podrían actuar como factores de riesgo para su futuro desarrollo (Espinoza Venegas y Vásquez Muñoz, 2006).

Es en este contexto de necesidad de mejora educativa donde cobra sentido la acción socioeducativa. Entendida esta en el marco de la investigación como una acción social de naturaleza y alcance educativo, en la cual la expresión socioeducativa pretende enfatizar la necesidad, en palabras de Caride (2005):

Una educación que dé respuesta a un complejo entramado de necesidades sociales de los individuos, restableciendo y ampliando las oportunidades de las personas y de los colectivos sociales en la vida cotidiana. (p.57)

En definitiva, el proceso de intervención tiene como propósito fundamental mejorar las condiciones de vida de la población y que el grupo social de personas o comunidad de afectadas/afectados sea protagonista de dicho cambio. Implica, por tanto, detectar, conocer, abordar, trabajar con las necesidades, aspiraciones, problemas o temas de interés para la comunidad.

Objetivo

Analizar, comprender y reflexionar sobre el proceso de exclusión social que padecen las mujeres que han transcurrido por el programa de intervención psicoeducativo y social (haurtxoak) desde la perspectiva de los profesionales que trabajan diariamente (psicólogo, educadore sociales, trabajador social y director).

Metodología

Para comprender los efectos de una intervención psicoeducativa en la situación vital de madres jóvenes en circunstancias de exclusión social con hijos e hijas a su cargo, ha requerido del uso de la metodología comunicativa que da un paso hacia adelante en los procesos de democratización de la investigación y de los modos de construir conocimiento científico desde una perspectiva crítica. Ya que, a través de un diálogo igualitario, se llega a la creación de sentido y a la transformación de la realidad en la que se está trabajando. Por tanto, desde esta metodología se apoya el que las personas investigadas formen parte del proceso de estudio en términos de igualdad.

La interpretación sobre un fenómeno social o educativo de una persona ajena al mundo académico es tan válida como la explicación técnica de un profesor de universidad; si y sólo si ambas están regidas por pretensiones de veracidad (Gómez González y Díez-Palomar 2009).

Participantes

La muestra la conforman 11 personas que intervienen en el servicio psicoeducativo Haurtxoak (1 psicólogo, 1 trabajadora social, 8 educadoras sociales y el director del centro), cuya segmentación se ha realizado en base a los siguientes criterios: a) Ser parte activa del cambio e impulsores de la innovación; b) Ser trabajadores actuales del centro; c) Tener experiencia laboral mínima de cuatro años en Haurtxoak y d) Diversidad de edad y género.

La estrategia de contacto con ellos/ellas ha sido a través de una reunión de equipo, invitándoles a formar parte de manera voluntaria en la investigación. La

garantía de los criterios de las etapas se materializa a través de la utilidad del mismo. Esto es, en base a los criterios de conveniencia, su relevancia social y sus implicaciones prácticas fundamentalmente. Parte de la praxis profesional diaria de los sujetos entrevistados sobre una problemática social existente en nuestra sociedad y sobre la que es necesaria reflexionar con el objetivo de mejorarla de forma que además pueda resultar de utilidad para experiencias similares en otros países. A todos los entrevistados se les asignó un código numérico identificativo, para garantizar su anonimato y la confidencialidad de los datos que aportaron. Se les solicitó el consentimiento informado al inicio de cada entrevista.

Instrumento de producción de datos

Se utilizó la técnica de entrevista en profundidad. La entrevista, se define como una técnica en que una persona, el investigador, solicita información de otra persona o de un grupo (entrevistados o informantes), para obtener datos sobre un problema determinado que requiere de la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones. Y que además deben responder a los interrogantes que surgen del estudio o investigación (Rodríguez et al., 1996). En consecuencia, el investigador o investigadora es un instrumento más de análisis, que explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación. Por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir y, con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente (Taylor y Bogdan, 1990: 108 en Robles 2011).

De esta forma se ha pretendido tener una primera aproximación, desde el punto de vista de los y las profesionales que trabajan diariamente con los sujetos objeto de estudio, de lo que puede significar estar en situación de exclusión social y de los posibles cambios que se han podido producir en su realidad vital (a nivel personal, laboral, emocional, social, formativo y familiar) tras realizar el programa. Para posibilitar a posteriori el análisis de la información obtenida a través de las entrevistas, se categorizaron y codificaron los datos asignando un código numérico identificativo para garantizar su anonimato y confidencialidad, así como solicitando su consentimiento informado al inicio de cada entrevista.

Discusión

En relación a los factores clave en el mantenimiento de dicha situación de exclusión existen según Jiménez Ramírez (2008) aproximadamente nueve dimensiones a tener en cuenta. Esas dimensiones son: laboral, económica, cultural, formativa, sociosanitaria, espacial y habitabilidad, personal, social-relacional y participación ciudadana. Los datos aluden a siete de las ocho dimensiones planteadas y dándole un mayor énfasis al aspecto personal.

También se ha puesto de manifiesto que resulta mucho más fácil introducirse en la exclusión que salir de ella, una vez iniciado el proceso excluyente, precisamente por encontrarse condicionado, fundamentalmente, por los aspectos familiar, social, emocional y personal. Hemos de tener en cuenta que son mujeres que carecen de recursos y de apoyos familiares, además de provenir de familias con alta vulnerabilidad social y con posibles casuísticas severas como por ejemplo el maltrato intrafamiliar. Al mismo tiempo, la exclusión social prolongada en el tiempo tiene consecuencias negativas en los planos personal y psicológico, llegando a sumergirse en una dinámica

de falta de conciencia y de reflexión interna de lo que les está ocurriendo y en la que tienden a acomodarse, a abandonarse y a deprimirse. En resumen, activan el proceso de la indefensión aprendida para evitar un sufrimiento mayor.

Autores como Hidalgo (2009), Levi-Strauss (2010) y Gonzalez et al.(2008) señalan que la transmisión generacional de la exclusión puede ser debido a la existencia de carencias personales, emocionales, económicas, educativas, familiares (familias muy vulnerables y multiproblemáticas), culturales, sociales y falta de habilidades y recursos relacionales, así como una falta de conciencia y motivación hacia el cambio que incluso pueden llegar a perpetuarlo. Si además de no querer o poder cambiar se añade que el entorno social, familiar y cultural que tienen se mantiene igual y existe ausencia de referentes sanos, se tiende a repetir el mismo patrón comportamental y estructural adquirido y observado a lo largo de su infancia, puesto que ha sido su primer entorno socializador. Consideran, por lo tanto, que debe de existir una explícita voluntad para el cambio, así como una visualización de un futuro más prometedor.

Conclusiones

En relación a los factores clave en el mantenimiento de dicha situación de exclusión existen según Jiménez Ramírez (2008) aproximadamente nueve dimensiones a tener en cuenta. Esas dimensiones son: laboral, económica, cultural, formativa, sociosanitaria, espacial y habitabilidad, personal, social-relacional y participación ciudadana. Los datos aluden a siete de las ocho dimensiones planteadas y dándole un mayor énfasis al aspecto personal.

También se ha puesto de manifiesto que resulta mucho más fácil introducirse en la exclusión que salir de ella, una vez iniciado el proceso excluyente, precisamente por encontrarse condicionado, fundamentalmente, por los aspectos familiar, social, emocional y personal. Hemos de tener en cuenta que son mujeres que carecen de recursos y de apoyos familiares, además de provenir de familias con alta vulnerabilidad social y con posibles casuísticas severas como por ejemplo el maltrato intrafamiliar. Al mismo tiempo, la exclusión social prolongada en el tiempo tiene consecuencias negativas en los planos personal y psicológico, llegando a sumergirse en una dinámica de falta de conciencia y de reflexión interna de lo que les está ocurriendo y en la que tienden a acomodarse, a abandonarse y a deprimirse. En resumen, activan el proceso de la indefensión aprendida para evitar un sufrimiento mayor.

Autores como Hidalgo (2009), Levi-Strauss (2010) y Gonzalez et al.(2008) señalan que la transmisión generacional de la exclusión puede ser debido a la existencia de carencias personales, emocionales, económicas, educativas, familiares (familias muy vulnerables y multiproblemáticas), culturales, sociales y falta de habilidades y recursos relacionales, así como una falta de conciencia y motivación hacia el cambio que incluso pueden llegar a perpetuarlo. Si además de no querer o poder cambiar se añade que el entorno social, familiar y cultural que tienen se mantiene igual y existe ausencia de referentes sanos, se tiende a repetir el mismo patrón comportamental y estructural adquirido y observado a lo largo de su infancia, puesto que ha sido su primer entorno socializador. Consideran por lo tanto, que debe de existir una explícita voluntad para el cambio así como una visualización de un futuro más prometedor.

Referencias

- Autés, M. (2004). Tres formas de desligadura. En *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (p. 15-53). Barcelona: Gedisa.
- Brugue, Goma y Subirats (2002). De la pobreza a la exclusión social. *Revista Internacional de Sociología*, 33, 2002, 7-45.
- Castel, R. (1992). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Revista Archipiélago*, 2.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R.C., (2008). La investigación en relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Revista Psyhke*, 17(1), 29-39.
- CREA (2015). Página web del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona.
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company: Chicago
- Diputación de Barcelona (2011). *Estrategias de intervención en el ámbito familiar. Guía para promover la implicación y la participación de la familia en los programas preventivos*. Barcelona: Diputación
- Diputación Foral de Guipúzcoa y SIIS (2014). *Encuesta de Pobreza y exclusión social de Guipúzcoa*. Guipúzcoa.
- Diputación Foral de Guipúzcoa (2016). *Encuesta de Pobreza y desigualdades sociales*. Euskadi. Recuperado en <http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/informacion/encuesta-de-pobreza-y-desigualdades-sociales-epds/>
- Emakunde (2011). *Cifras sobre la situación de las mujeres y hombres en Euskadi 2010*, (26), 80-87. Vitoria-Gasteiz: Emakunde. Recuperado de: http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/servicio_cifras/es_emakunde/adjuntos/cifras_2016.pdf
- Espinoza Venegas, M. y Vásquez Muñoz, M. (2006). *Observación del vínculo madre-hijo y su asociación con las representaciones de los vínculos tempranos en madres adolescentes primerizas* (Tesis inédita en Psicología). Universidad de Chile, Chile.
- Flecha, R., Vargas, J., y Dávila, A. (2012). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, (11).
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Giraldo Arias, R. (2012). *Violencia doméstica y exclusión social de mujeres maltratadas en Colombia* (Tesis inédita de Psicología). Universidad de Oviedo, España.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R., (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Gómez González, A. y Díez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el siglo XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 103-118.
- Gómez, A., Siles, G., y Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la Metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57.

- González, M., Jiménez-Lagares, I., Morgado, B. y Díez, M. (2008). *Madres solas por elección. Análisis de la monoparentalidad emergente*. Madrid: Instituto de la Mujer
- Hidalgo García, M. V., Menéndez Álvarez-Dardet, S., Sánchez Hidalgo, J., Lorence Lara, B., y Jiménez García, L. (2009). La intervención con familias en situación de riesgo psicosocial. Aportaciones desde un enfoque psicoeducativo. *Apuntes de psicología*, 2.
- Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 173-186.
- Karzs, S. (2000). L'exclusion: faux concept, vrai problème. *L'exclusion, finir pour en finir*, 2, 99-168.
- Lévi-Strauss, C. (2010). La familia. Lecturas de Antropología Social Y Cultural. *La Cultura y las Culturas*, 195.
- Raya Díez, E. (2006). Categorías sociales y personas en situación de exclusión. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23(2), 247-267.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018516592011000300004&lng=es&tlng=es.
- Roche, R. (2004). De la exclusión a la inserción: problemáticas y perspectivas. En *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (p. 111-132). Gedisa. Rodríguez
- Gómez, G., Gil, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe Ediciones.
- Sassier, M. (2004). La exclusión no existe, yo la encontré. En *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (p. 87-109). Barcelona: Gedisa.
- Searle, John R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Searle, J. y Soler, M. (2004). *Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Subirats, J. (Dir.) (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Colección Estudios sociales nº 16. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tezanos, J.F. (2002). Tendencias en desigualdad y exclusión social. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (35), 35-54.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Zerbitzuan y SIIS (1998) La familia monoparental. *Gizarte zerbitzuetako aldizkaria/Revista de servicios sociales* (35), 27-39.

Apoyo del Profesorado en recursos de atención a la diversidad en ESO y su relación con el autoconcepto

Perceived teacher support in resources to respond to diversity and self-concept

Amaia Septien Santos y Arantzazu Rodríguez Fernández
Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

El objetivo del presente estudio consiste en analizar el apoyo docente percibido por el alumnado de secundaria con NEAE y sin NEAE y su relación con el autoconcepto. Para ello, se administran los siguientes instrumentos de evaluación: El Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (Audim-33) y, para medir el Apoyo del profesorado, una subescala del cuestionario HBSC-2006. Participan 158 estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y 160 estudiantes sin NEAE, matriculados en primer y segundo ciclo de ESO en un centro de Vitoria-Gasteiz. Se comparan los resultados obtenidos por el alumnado que no recibe apoyo educativo con los que sí lo reciben. Los resultados indican que, en general, el alumnado con NEAE percibe un mayor apoyo del profesorado, que existe correlación entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto tanto en el alumnado con NEAE como sin NEAE.

Palabras clave: apoyo del profesorado, alumnado con NEAE, autoconcepto, educación secundaria

Abstract

The aim of this study is to analyze the relationship between the perceived teacher support and the self-concept of students with special educational needs. The following assessment instruments were administered: Dimensional Self-Concept Questionnaire (AUDIM) and Teacher Support Scale from Health Behaviour in School-aged Children (HBSC-2006). The sample was comprised of 204 students with special educational needs and 160 students without special educational needs from a secondary school from Vitoria-Gasteiz. The results indicated that students with special educational needs perceive a significantly higher teacher support than students without special needs, (b) there is a significantly relationship between teacher support and self-concept.

Key words: perceived teacher support, people with special educational needs, self-concept, secondary school

Introducción

En la actualidad, uno de los mayores retos a los que se enfrenta la escuela es dar respuesta a la heterogeneidad de capacidades y necesidades que acogen las aulas. Cada vez se hace más evidente la necesidad de valorar la presencia, la participación y los logros de todo el alumnado independientemente de su contexto o situación personal (UNESCO, 2009, 2017). Ante este desafío resulta imprescindible tener en cuenta las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) de cada estudiante. El concepto de NEAE se plantea desde el marco de la inclusión educativa, la cual es definida como un conjunto de procesos orientados a minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Ainscow y Booth, 2000). Desde la perspectiva de la inclusión educativa, se prescinde de términos como dificultad o limitación y se hace hincapié en la necesidad de apoyo.

El currículo sigue siendo el medio principal para hacer efectivos los principios de inclusión y equidad del sistema educativo (UNESCO, 2017), pero aun así dicho sistema no dispone de los mecanismos necesarios para hacer frente a los desfases curriculares del alumnado, los cuales además se hacen cada vez más evidentes en los últimos cursos de secundaria (Martínez, 2011). Por este motivo, en los centros educativos resulta necesario buscar el equilibrio entre proponer prácticas inclusivas y realizar propuestas para que el alumnado obtenga la mayor cualificación posible; para ello se tiende a recurrir a diferentes medidas de apoyo. En el centro seleccionado para la realización del estudio, los recursos de apoyo están organizados por ciclos. En primer ciclo, el apoyo se plantea de una forma inclusiva y dentro del aula aunque la atención se centra en el alumnado con Adaptación Curricular Individualizada (ACI) y el que participa en el Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE). En segundo ciclo, los recursos ofrecidos al alumnado con NEAE son Diversificación Curricular (DC), Formación Profesional Básica (FPB) y Programa de Aprendizaje de Tareas (AAT).

La FPB está dirigida a estudiantes mayores de 15 años con dificultades para avanzar por la vía ordinaria y con riesgo de abandonar el sistema educativo sin obtener ninguna titulación. En segundo lugar, las AAT surgen a partir del decreto de 23 de junio de 1998 en el marco del Programa de Tránsito a la Vida Adulta de las personas con NEAE ligadas a una discapacidad (Martínez, 2005), con el objetivo de fomentar la preparación laboral y la vida activa de estudiantes. Por último, el Programa de DC se crea con la LOGSE (1990), pero no fue hasta 1998 cuándo se puso en marcha en el País Vasco. Está dirigido a alumnado con dificultades de aprendizaje o de adaptación al medio escolar, pero con posibilidades de obtener el Graduado en ESO. Estos recursos de atención a la diversidad cuentan con un alto apoyo de la figura docente, ya que disponen de un espacio para establecer relaciones más personalizadas y positivas que en las aulas ordinarias y además, se facilita que el profesorado acompañe a los estudiantes en el tránsito a la vida adulta y laboral con mayor eficacia (Croninger y Lee, 2001; Portela, 2004; Escudero, González y Martínez, 2009).

Precisamente, la adaptación de cada adolescente está determinada, en gran medida, por los recursos de los que dispone para afrontarlos (Musitu y Cava, 2003), siendo el apoyo social de su entorno uno de los recursos que más necesita (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Diversos estudios afirman que el apoyo social se encuentra significativamente relacionado con el desarrollo positivo en la adolescencia (Musitu y Cava, 2003; Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012), por lo que se podría considerar una variable predictora del ajuste adolescente y de variables psicológicas

asociadas (Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015; Chu, Saucier, y Hafner, 2010; Fernández-Zabala, Goñi, Camino, y Zulaika, 2016).

A la hora de referirse al apoyo social, el grupo de iguales (amistades), la familia y el profesorado son consideradas las figuras más determinantes (Ramos-Díaz, 2015), ya que éstas influyen en el bienestar personal y en el desarrollo integral del adolescente. En el contexto escolar, por lo tanto, la figura docente tendrá un alto protagonismo como fuente de apoyo para lograr una adaptación exitosa del alumnado (Ramos-Díaz, Fernández-Zabala, Revuelta y Zuazagoitia 2016). Este apoyo docente se define como el grado en que el alumnado se siente respetado, apoyado y valorado por el profesorado (Doll, Brehm, y Zucker, 2014). Algunos autores (Clement, 2010; Rosenfeld, Richman, y Bowen, 2000) mencionan que únicamente la percepción positiva del apoyo docente no es suficiente para el buen ajuste escolar, ya que cada adolescente también ha de sentir el apoyo de la familia y los iguales para lograr un bienestar académico y psicosocial. Aun así, Noble y McGrath (2015) afirman que las relaciones positivas entre profesorado y alumnado contribuyen a la obtención de resultados positivos relacionados con el bienestar del estudiante.

Además de influir sobre el bienestar del alumnado, existen estudios que consideran que la relación con las personas próximas puede influir sobre la construcción del autoconcepto (Pérez y Garaigordobil, 2007). El autoconcepto se refiere a la percepción que una persona tiene de sí misma y se forma a partir de las experiencias y relaciones con el contexto (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). El autoconcepto es un constructo teórico conformado por distintas dimensiones y es uno de los factores individuales que mayor interés ha generado en el campo de la psicología (Ramos-Díaz, 2015, Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros y Fernández-Zabala, 2015).

A la hora de analizar la relación entre variables se encuentran ciertas dificultades. En primer lugar, existe una falta de consenso respecto a la relación entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto, ya que en algunos trabajos no se encuentran relaciones significativas entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto (Tabbah, Miranda y Wheaton, 2012). En cambio, en otros estudios demuestran que variables contextuales como el apoyo de la familia, amistades y profesorado correlacionan con variables psicológicas como el autoconcepto y el autoconcepto académico (Azpiazu, Esnaola y Ros, 2014; Demaray et al., 2009; Ramos, 2015). En segundo lugar, cabe señalar también que ninguno de estos trabajos tiene en cuenta la variable NEAE.

A pesar de ello, sí es posible encontrar trabajos que analizan las diferencias en el autoconcepto en el alumnado con y sin NEAE. Por ejemplo, el estudio de García-Gómez (1999) realiza esta diferenciación y confirma que los y las estudiantes con NEAE presentan puntuaciones significativamente inferiores que los que no tienen NEAE, en las áreas del autoconcepto académico y el autoconcepto general. En esta misma línea, Verdugo, Vela y González-Gil (2007) afirman que tener NEAE puede ser un condicionante para presentar un peor autoconcepto académico. Por último, un estudio centrado únicamente en el alumnado con discapacidad visual revela que las alumnas con esta discapacidad muestran un autoconcepto más bajo en comparación con los alumnos varones y con estudiantes sin dicha discapacidad (Garaigordobil y Bernarás, 2009).

En resumen, los estudios revisados ofrecen datos relevantes, pero existe cierto vacío de conocimiento. Por una parte, los estudios que analizan las relaciones entre autoconcepto y apoyo del profesorado no tienen en cuenta la variable NEAE y, por otra parte, los estudios que analizan el autoconcepto del alumnado con NEAE y sin NEAE no tienen en cuenta la variable contextual de apoyo del profesorado, a pesar de ser el grupo de estudiantes que más apoyo reciben. Además, no existe acuerdo a la hora de

establecer la relación entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto. De ahí que el objetivo de esta investigación sea conocer la relación entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto en alumnado de secundaria con y sin NEAE. Este objetivo se concreta en otros 2 objetivos específicos: (1) Examinar las diferencias en la percepción del apoyo docente entre el alumnado con NEAE y sin NEAE, teniendo en cuenta si pertenecen a primer ciclo o a segundo ciclo (FPB, AAT, DC); (2) analizar la relación entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto del alumnado con NEAE y sin NEAE, teniendo en cuenta el ciclo. En base a estos objetivos se proponen las siguientes hipótesis:

- H1: Se espera encontrar una mayor percepción de apoyo en el alumnado con NEAE de primer y segundo ciclo que en el alumnado sin NEAE (Obj.1).
- H.2: Se espera encontrar una mayor percepción de apoyo en el alumnado que estudia en DC, FPB y AAT (recursos específicos de NEAE de 2º ciclo) que en el alumnado de primer ciclo sin NEAE, primer ciclo con NEAE y 2º ciclo sin NEAE (Obj.1).
- H3: Se espera que el apoyo del profesorado tenga correlación con el autoconcepto, tanto con el alumnado sin NEAE como con NEAE (Obj.2).
- H4: Se espera que el alunado con NEAE de 2º ciclo muestre un mayor autoconcepto que el de primer ciclo.

Método

Diseño

Para llevar a cabo esta investigación se realiza un diseño “ex post facto” y transversal, con distintos grupos de secundaria en un mismo momento temporal. No necesita aleatorización para asignar los grupos, ya que el objetivo es comprender las relaciones existentes entre el apoyo del profesorado que recibe el alumnado con NEAE y diferentes variables en grupos naturales de un centro educativo concreto.

Participantes

En el estudio participa alumnado de un centro concertado de Vitoria-Gasteiz. La muestra se selecciona de forma incidental, en función de sus grupos naturales y está formada por 364 estudiantes, de los cuales 140 (38.5%) son chicas y 224 (61.5%) son chicos. De los participantes 208 (57.1 %) pertenecen a primer ciclo y 156 (42.9%) al segundo ciclo de ESO. En total participan 160 (44%) sin NEAE 204 y (56%) estudiantes con NEAE; de estos últimos un 83% ha repetido al menos una vez. Agrupados por ciclo, del primer ciclo participan 106 (29.1%) estudiantes con NEAE y 102 (28%) sin NEAE. En primer ciclo se ha clasificado como alumnado con NEAE el alumnado con ACI o el perteneciente al Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE). Esto se debe a que son precisamente estos estudiantes los que reciben un mayor apoyo docente a lo largo de todo el curso. En segundo ciclo participan 58 estudiantes (15.9%) sin NEAE y 98 (26.9%) con NEAE. Estos últimos proceden de DC, del AAT y de FPB. La distribución de participantes en función de recursos se resume en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución del Alumnado por Cursos y tipo de Recurso o Adaptación

| | Sin Apoyo | Con ACI | Con Refuerzo | Total |
|---------------|-----------|----------|--------------|-------------|
| Primer Ciclo | 102(28%) | 17(4.7%) | 89 (24.5%) | 208 (57.1%) |
| Segundo Ciclo | Sin Apoyo | | | Total |

| | | | |
|---------------------|--------------------------------------|-----------|------------|
| | 58 (15.9%) | | 58 (15.9%) |
| | Recursos de Atención a la diversidad | | |
| | Diversificación | FPB | AAT |
| | 33 (9.1%) | 46(12.6%) | 19 (5.2%) |
| | Total | | |
| | 98 (26.9%) | | |
| Total Participantes | 364(100%) | | |

VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDAS

Para el análisis de las variables se utilizan diferentes instrumentos de medida. Primero, se incluyen 6 ítems con los que se recoge información sobre datos sociopersonales, entre los que se piden el curso, el ciclo y el tipo de apoyo educativo.

Para analizar el autoconcepto se emplea el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) (Fernández-Zabala, A. Goñi, A. Rodríguez-Fernández, E. Goñi, 2015). Consta de 33 ítems en una escala Likert de cinco grados. Está compuesto por una escala para la medida del autoconcepto general y 11 escalas que evalúan 4 dimensiones del autoconcepto (autoconcepto académico, autoconcepto físico, autoconcepto personal y autoconcepto social). Los autores extraen un valor de .97 para la fiabilidad compuesta y una varianza media extractada de .54

Para medir el Apoyo del profesorado se emplea una subescala del Cuestionario HBSC-2006 de Moreno et al. (2008), conformada por 8 ítems en escala Likert de 5 grados. Se selecciona únicamente la subescala de apoyo del profesorado perteneciente al factor ambiente psicosocial en la escuela (Rodríguez-Fernández et al., 2015) y su consistencia interna es de $\alpha=.75$.

PROCEDIMIENTO

Se contacta con la dirección del centro educativo y se plantea la posibilidad de realizar el estudio. Tras expresar su interés por realizar dicha investigación se hace llegar el consentimiento informado a las familias y participan 364 estudiantes. Se administran los instrumentos de evaluación por medio de un formulario online. Todos los cuestionarios son completados bajo la supervisión de la persona que realiza este estudio y una PT o un docente de referencia. Por último, en el AAT los cuestionarios se completan en dos días diferentes dado que resulta excesivamente largo para ellos/ellas. Antes de realizar el cuestionario se les asegura la confidencialidad de los datos y la participación voluntaria. A su vez, se les expresa la necesidad de ofrecer respuestas sinceras. Se utiliza la técnica de ciego único, por lo que se espera que sus respuestas no estén condicionadas por el objetivo del estudio.

ANÁLISIS DE DATOS

Los análisis estadísticos se realizan con el paquete SPSS Statistics para Windows en su versión 23.0. Antes de comenzar se corrigen los valores perdidos (únicamente 5), para extraer las puntuaciones totales de cada una de las escalas de los cuestionarios. Posteriormente, se ejecuta el análisis de normalidad univariada, y las pruebas de asimetría y curtosis. Después, se realizan comparaciones de medias; cuando éstas se efectúan sobre dos medias independientes se utiliza la prueba T-Student, y cuando la comparación de medias es de más de dos categorías de una misma variable independiente se realiza un análisis de varianza factorial (ANOVA). A continuación, se

llevan a cabo las correlaciones de Pearson entre las variables apoyo del profesorado y autoconcepto.

Resultados

Análisis Previos

Antes de comenzar con el análisis se comprueba la normalidad y homocedasticidad de la muestra. Dado que el estudio cuenta con más de 50 participantes (N=364), se utiliza el coeficiente de Kolmogorov-Smirnov para verificar la normalidad.

Tabla 2.

Normalidad y homocedasticidad

| | NEAE | Kolmogorov-Smirnov | | Estadísticos de Levene | | | |
|--------------|----------|--------------------|-------|------------------------|------|-----------|----------|
| | | Estadístico | Sig. | F | Sig. | Asimetría | Curtosis |
| Apoyo | Con NEAE | .106 | .000 | 1.670 | .173 | -.711 | .261 |
| | Sin NEAE | .090 | .003 | | | | |
| Autoconcepto | Con NEAE | .044 | .200* | 5.514 | .001 | -.351 | -.138 |
| | Sin NEAE | .084 | .007 | | | | |

Al analizar la normalidad se observa que en las siguientes variables existen diferencias significativas ($p < .05$): Apoyo con NEAE ($p = .00$), Apoyo sin NEAE ($p = .003$) y Autoconcepto sin NEAE ($p = .007$). En la variable autoconcepto con NEAE ($p = .200$), en cambio, se observa que no existen diferencias significativas, por lo que el criterio de normalidad no se cumple en todas las variables. Una vez comprobada la normalidad, se determina la homocedasticidad mediante el estadístico de Levene. Se observa una significatividad mayor de $.05$ en la variable de Apoyo ($p = .173$), pero no en Autoconcepto ($p = .001$) por lo que tampoco se cumple la homocedasticidad en todas las variables. Estos datos podrían suponer una violación de la normalidad y, por lo tanto, la necesidad de utilizar pruebas no-paramétricas. Pero, si se observa la asimetría y la curtosis se comprueba que estos valores no se alejan demasiado de una distribución normal; además, este estudio utiliza pruebas estadísticas como el ANOVA, consideradas lo suficientemente robustas ante los datos no distribuidos normalmente (Schmider, Ziegler, Danay, Beyer y Bürher, 2010); por lo tanto, se procede a utilizar pruebas paramétricas.

Diferencias en la Percepción del Apoyo Docente entre alumnado con y sin NEAE

El primer objetivo del estudio consiste en examinar las diferencias en la percepción de apoyo del profesorado entre el alumnado con NEAE y sin NEAE, en los dos ciclos de ESO. Primero se realiza una comparación de medias, utilizando una prueba T para muestras independientes, con intención de comprobar si existe una mayor percepción de apoyo en el alumnado con NEAE que en el alumnado sin NEAE (hipótesis 1) (Ver Tabla 3).

Tabla 3
Comparación de Medias de Apoyo del Profesorado Percibido en función de las NEAE

| | | NEAE | Sin NEAE |
|-------|----------|---------|----------|
| Apoyo | M | 29.91 | 28.06 |
| | D.T. | (6.47) | (6.92) |
| | χ^2 | 2.63 | |
| | Sig. | .009*** | |

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

Se observa que el alumnado con NEAE percibe un mayor apoyo del profesorado que el alumnado sin NEAE, siendo esta comparación significativa ($p = .009$), por lo que se cumple la primera hipótesis. A continuación, se realiza un análisis de varianza (ANOVA) con el apoyo del profesorado como variable cuantitativa y ciclo y NEAE como variables categóricas (hipótesis 2).

Tabla 4
Apoyo del Profesorado Percibido en función de Ciclo y NEAE

| | | Primer Ciclo | | Segundo Ciclo | |
|-------|----------|--------------------|--------------|---------------|--------------|
| | | NEAE(a) | SIN NEAE (b) | NEAE (c) | SIN NEAE (d) |
| Apoyo | M | 30.62 | 30.03 | 29.47 | 24.59 |
| | D.T. | (6.65) | (5.85) | (6.28) | (7.33) |
| | χ^2 | 11.54 | | | |
| | Sig. | .000*** | | | |
| | Post hoc | d-a* / d-b* / d-c* | | | |

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

La Tabla 4 muestra la existencia de diferencias significativas ($F = 11.54$; $p < .05$) en el apoyo del profesorado teniendo en cuenta las variables NEAE y ciclo. Un análisis más detallado de los resultados a través de las pruebas post-hoc revela que las diferencias significativas se dan entre el grupo de 2º ciclo sin NEAE y el resto de los grupos. En este caso, en contra de lo esperado, el alumnado con NEAE de 2º ciclo, el cual tiene mayor apoyo, percibe un menor apoyo que el alumnado de primer ciclo sin NEAE, por lo que la segunda hipótesis se cumple parcialmente. Cabe destacar que en el alumnado con NEAE la percepción del apoyo docente se mantiene en 2º ciclo (29,47) casi al nivel del primer ciclo (30,32). En cambio, la percepción de apoyo de los estudiantes sin NEAE en 2º ciclo (24,59) se ve ampliamente reducida, por lo que se puede afirmar que en el alumnado con NEAE hay una percepción de apoyo más constante que en el alumnado sin NEAE.

Autonconcepto del alumnado con y sin NEAE en función del Ciclo

El segundo objetivo del estudio consiste en examinar las relaciones entre las variables apoyo del profesorado y el autoconcepto. En primer lugar, se comprueba si existe relación entre el apoyo docente y el autoconcepto por medio de un análisis de correlación lineal de Pearson (hipótesis 3). Tal y como se puede observar en la Tabla 5, existen correlaciones significativas entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto ($p < .001$). Como existe relación significativa del apoyo del profesorado con el autoconcepto a nivel de $p < .01$ se puede afirmar que se cumple la tercera hipótesis.

Tabla 5
Correlaciones entre Apoyo del Profesorado y las dimensiones del autoconcepto

| | Con NEAE (N=204) | Sin NEAE (N= 160) | Muestra total (N=364) |
|--------------------------------------------|---------------------|----------------------|--------------------------|
| Apoyo del profesorado *Autoconcepto | | | |
| Autoconcepto | .242** | .446** | .324** |
| A.General | .157** | .333** | .223** |
| A.Académico | .257** | .319** | .268** |
| A.Físico | .066 | .222** | .145** |
| A.Personal | .141** | .338** | .220** |
| A.Social | .222** | .348** | .270** |

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

Posteriormente, se realiza otro análisis de correlación parcial entre las variables apoyo del profesorado y autoconcepto, esta última dividida en sus 5 dimensiones (general, académico, físico, personal y social).

En el análisis se observa que los coeficientes de Pearson muestran relaciones significativas al nivel de $p < .05$ entre todas las variables a excepción del autoconcepto físico en el alumnado con NEAE. Los datos muestran que, aunque efectivamente existe correlación entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto el alumnado con NEAE obtiene puntuaciones de correlación más bajas en todas las dimensiones. Aun así, cabe señalar que, a pesar de ser estudiantes con necesidades educativas especiales, entre todas las dimensiones (general, académica, física, personal y social) la menor diferencia en las correlaciones entre alumnado con y sin NEAE se encuentra en el autoconcepto académico.

Por último, se comprueba si existe un mayor autoconcepto en el alumnado sin NEAE que en el alumnado con NEAE y un mayor autoconcepto en el alumnado con NEAE de 2º ciclo que en el de primer ciclo, poniendo especial atención en el autoconcepto académico (h4). Para ello se realiza un ANOVA y un análisis post-hoc.

Tabla 6
Comparación de medias de Autoconcepto en función del Ciclo y NEAE

| | | Primer Ciclo | | Segundo Ciclo | |
|--------------|----------|---------------------|------------------------|--------------------|-----------------------|
| | | NEAE (a) (N=106) | SinNEAE (b) (N=102) | NEAE (c) (N=98) | SinNEAE (d) (N=58) |
| Autoconcepto | M | 111.26 | 116.72 | 114.96 | 112.90 |
| | D.T. | (15.76) | (13.53) | (13.88) | (19.50) |
| | χ^2 | | | 2.41 | |
| | Sig. | | | .066 | |
| A. General | M | 18.54 | 19.63 | 18.93 | 18.78 |
| | D.T. | (4.46) | (3.47) | (3.71) | (4.82) |
| | χ^2 | | | 1.33 | |
| | Sig. | | | .264 | |
| A. Académico | M | 23.25 | 25.91 | 25.29 | 24.98 |
| | D.T. | (5.68) | (6.36) | (5.42) | (6.99) |
| | χ^2 | | | .57 | |
| | Sig. | | | .012*** | |
| | Post hoc | | | Tukey | a-b* |
| A. Físico | M | 27.97 | 28.21 | 28.05 | 26.93 |
| | D.T. | (5.80) | (5.90) | (5.74) | (8.12) |
| | χ^2 | | | 1.205 | |
| | Sig. | | | .634 | |
| A. Personal | M | 26.98 | 27.74 | 27.52 | 27.40 |

| | | | | | |
|----------|----------|--------|--------|--------|--------|
| | D.T. | (4.06) | (3.52) | (3.37) | (3.99) |
| | χ^2 | | | .77 | |
| | Sig. | | | .514 | |
| A Social | M | 14.53 | 15.24 | 15.17 | 14.81 |
| | D.T. | (2.69) | (2.74) | (2.82) | (2.71) |
| | χ^2 | | | 1.47 | |
| | Sig. | | | .223 | |

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

Los resultados de la Tabla 6 indican que solamente existen diferencias significativas en el autoconcepto académico ($p=.012 < .05$), siendo estos favorables para el alumnado sin NEAE de primer ciclo y posteriormente para el alumnado con NEAE de segundo ciclo. Aunque el resto de diferencias no son significativas se observan unos datos llamativos, ya que los resultados del alumnado con NEAE de 2º ciclo son superiores al de primer ciclo en todas las dimensiones, incluido el autoconcepto académico. Mientras que, si se comparan los resultados del alumnado sin NEAE, todas las dimensiones del autoconcepto obtienen resultados más altos en el alumnado de primer ciclo. Teniendo en cuenta esta información se puede afirmar que la cuarta hipótesis se cumple parcialmente.

Discusión

El objetivo principal de este estudio consistía en conocer la relación entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto, analizando las diferencias entre primer y segundo ciclo, teniendo en cuenta que el apoyo en los recursos de segundo ciclo es mayor (alumnado procedente de AAT, DC y FPB).

El primer objetivo específico pretendía analizar la percepción del apoyo docente entre estudiantes con y sin NEAE, partiendo de la idea de que el alumnado con NEAE recibe un mayor apoyo por parte del profesorado. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que efectivamente existe una mayor percepción de apoyo en el alumnado con NEAE que sin NEAE. Considerando que en 2º ciclo los y las estudiantes cuentan con atención en grupos más reducidos y que en investigaciones previas se menciona que en los recursos de atención a la diversidad el alumnado cuenta con un alto nivel de apoyo (Zulueta et al., 2005; Escudero, González y Martínez, 2009 y Aramendi y Vega, 2013), se planteaba que el alumnado de 2º ciclo con NEAE (FPB, AAT y DC) percibiría un mayor apoyo que el alumnado de primer ciclo sin NEAE, primer ciclo con NEAE y 2º ciclo sin NEAE. En la línea de la hipótesis propuesta se observa que en todos los recursos de atención a la diversidad de 2º ciclo (DC, AAT y FPB) el apoyo percibido es superior al del alumnado sin NEAE de 2º ciclo, siendo estas diferencias significativas. Pero en contra de lo esperado, estos resultados son inferiores a los obtenidos en primer ciclo. La obtención de resultados más bajos en segundo ciclo que en primer ciclo concuerda con investigaciones previas (Azpiazu, 2016 y Malecki y Demaray, 2002) que a pesar de no haberse realizado en población con NEAE, muestran diferencias significativas en la percepción del apoyo del profesorado entre los adolescentes más mayores (15-18) y más jóvenes (11-14), siendo mayor el apoyo percibido por estos últimos. Por otra parte, que el alumnado con NEAE de 2º ciclo que se encuentra en recursos de atención a la diversidad perciba un mayor apoyo que sus iguales sin NEAE podría deberse, entre otros motivos, a que las agrupaciones son más reducidas o a que se combinan las relaciones de apoyo y confianza con una disciplina con pocas normas, pero más estrictas (Martínez, 2011 y Martínez, Mendizabal, y Pérez Sostoa, 2014).

El segundo objetivo consistía en examinar las relaciones entre las variables apoyo del profesorado y el autoconcepto. En consonancia con investigaciones previas en las que se demuestra que el apoyo de profesorado correlaciona con el autoconcepto (Azpiazu et al., 2014) en este estudio se ha constatado también la relación entre el apoyo del profesorado y el autoconcepto. Las investigaciones citadas no diferencian en función de si el alumnado recibe algún tipo de apoyo, pero en el presente trabajo se ha demostrado también la existencia de esa relación en estudiantes con NEAE. Cabe señalar que se han observado niveles más bajos de relación entre el apoyo docente y el autoconcepto en el alumnado con NEAE que sin NEAE; sin embargo, a pesar de ser estudiantes con necesidades educativas especiales, entre las 5 dimensiones del autoconcepto la menor diferencia en las correlaciones entre alumnado con y sin NEAE se encuentra en el autoconcepto académico. Esta pequeña diferencia podría deberse a que precisamente el autoconcepto académico es la dimensión en la que más puede intervenir la figura docente; aun así, sería necesario profundizar más para obtener resultados concluyentes.

Para terminar, se analizaba si existía un mayor autoconcepto en el alumnado sin NEAE que en el alumnado con NEAE y un mayor autoconcepto en el alumnado con NEAE de 2º ciclo que en el de primer ciclo, poniendo especial atención en el autoconcepto académico. En la línea de investigaciones previas (Verdugo et al., 2007 y García-Gómez, 1999) el presente estudio muestra diferencias significativas en el autoconcepto académico siendo estos resultados favorables para el alumnado que no requiere apoyo educativo. Aunque a diferencia de lo planteado en el estudio de García-Gómez (1999) no se encuentran diferencias significativas en el autoconcepto general. Al realizar un análisis más minucioso diferenciado por las variables de ciclo y NEAE únicamente se observan diferencias significativas en el autoconcepto académico en primer ciclo entre el alumnado con NEAE y sin NEAE, siendo los resultados favorables para estos últimos, lo que coincide con estudios previos (Verdugo et al., 2007 y García Gómez, 1999). Aunque el resto de diferencias no son significativas se observan unos datos llamativos que deben ser comentados. La investigación previa (Chang et al., 2003 y Azpiazu, 2016) confirma que existen diferencias significativas entre los estudiantes más jóvenes (11-14) y más mayores (15-18) en el autoconcepto académico y global, siendo estos resultados favorables a los adolescentes más jóvenes. En las investigaciones señaladas no se tiene en cuenta la variable de NEAE, cabe por lo tanto plantearse qué influye para que el alumnado con NEAE de 2º ciclo, en comparación con el alumnado con NEAE de primer ciclo, obtenga mayores puntuaciones en todas las dimensiones del autoconcepto. Tal vez, los motivos podrían apuntar en dirección a que cuentan con un mayor apoyo del profesorado, a la agrupación con compañeros con capacidades similares o a que cuentan con un currículum más flexible (Martínez, 2011).

En síntesis, se puede afirmar que el alumnado con NEAE percibe un mayor apoyo del profesorado y que este apoyo tiene relación con el autoconcepto. Estos resultados además se hacen algo más evidentes en estudiantes con NEAE procedentes de recursos de atención a la diversidad (AAT, FPB y DC). De esta forma, a pesar de las dificultades que supone en ocasiones a los centros educativos dar una respuesta adecuada a la diversidad, en este caso, tal y como menciona Echeita (2008) la escuela en general y el apoyo del profesorado en particular funcionan como parte de la solución, y no como parte del problema. Aun así, no hay que olvidar que tal y como indica Martínez (2011) estos recursos actúan como “parches”, ya que el sistema educativo no dispone de los mecanismos necesarios para superar los desfases curriculares que presentan algunos estudiantes con NEAE en los últimos cursos de secundaria.

Por último, existen ciertas limitaciones que deberían ser tenidas en cuentas para futuros trabajos. Por una parte, sería conveniente analizar cada uno de los recursos de atención a diversidad por separado y con mayor profundidad, ya que a pesar de compartir algunas características son diferentes en muchos aspectos. Por otra parte, sería adecuado comprobar si efectivamente el apoyo del profesorado está influyendo directamente en el autoconcepto del alumnado por medio de un análisis de regresión lineal. Finalmente, este estudio únicamente se ha realizado por medio de cuestionarios, por lo que, con el objetivo de obtener una información más detallada sobre el punto de vista del alumnado, cabría plantear una investigación mixta con técnicas que complementen la información aquí recogida.

Referencias

- Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI).
- Aramendi, P., y Vega, A. (2013). Los programas de cualificación profesional inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco. *Revista de Educación*, 360, 436-460. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-360-122
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Ros, I. (2014). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6 (1).
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1), 23-29. doi:10.1016/j.ejeps.2015.10.003
- Azpiazu, L. (2016). *El ajuste escolar: un modelo explicativo en función de variables contextuales y personales* (Tesis doctoral). UPV-EHU.
- Chu, P.S., Saucier, D.A., y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645.
- Clement, N. (2010). Student well-being at school: The actualization of values in education. En T. Lovat, R. Toomey, y N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 37-63). Dordrecht: Springer.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Rueger, S. Y., Brown, S. E., y Summers, K. H. (2009). The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 13-28. doi:10.1007/s10964-007-9258-3
- Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2002a). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241
- Doll, B., Brehm, K., y Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning (2nd ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Escudero Muñoz, J.M., González, M.T., y Martínez B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación* 50, 41-64.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., y Zulaika, L. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55. doi:10.1016/j.ejeps.2015.09.001
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.

- Garaigordobil, M., y Bernarás, E. (2009). Self-concept, self-esteem, personality traits and psychopathological symptoms in adolescents with and without visual impairment. *The Spanish journal of psychology*, 12(1), 149-160.
- García Gómez, A. (1999). Autoconcepto y necesidades educativas especiales en el Sector educativo de brozas (Cáceres). *Revista de Educación*, 318, 251-269
- Martínez, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1(1).
- Martínez, B. (2011) Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (70), 165-184.
- Martínez, B., Mendizabal, A. y Pérez Sostoa, V. (2014). Eskola-porrotetik lan-mundura. *Tantak*, 24(1).
- Moreno, C., Muñoz-Tinoco, V., Pérez, P., Sánchez-Queija, I, Granado M. C., Ramos, P., y Rivera, F. (2008). *Desarrollo adolescente y salud. Resultados del Estudio HBSC-2006 con chicos y chicas españoles de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial intervention*, 12(2), 179-192.
- Noble, T., y McGrath, H. (2015). PROSPER: *A new framework for positive education*. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 1-17. doi:10.1186/s13612-015-0030-2
- Pérez, J. I., y Garaigordobil, M. (2007). Deficiencia auditiva: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Análisis y modificación de conducta*, 33(148).
- Ramos-Díaz, E. (2015). *Resiliencia y ajuste Psicosocial en la adolescencia*. (Tesis Doctoral). UPV-EHU.
- Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala A. F., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 339-356.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción psicológica*, 12(2), 1-14.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., y Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226. doi:10.1023/A:1007535930286
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L. y Bürker, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6(4), 147-151. Doi: 10.1027/1614-2241/a000016
- Tabbah, R., Miranda, A. H., y Wheaton, J. E. (2012). Self-concept in Arab American adolescents: Implications of social support and experiences in the schools. *Psychology in the Schools*, 49(9), 817-827. doi:10.1002/pits.21640
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.

- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- Vela, M. (2004). *Evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria con necesidades educativas especiales y sin ellas*. (Tesis Doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Verdugo, M., Vela, M., y González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 523-536. 10.1174/021037007782334300.
- Zulueta, A., Sobrino, Á., y Peralta, F. (2005). Valoración de los profesores y padres de alumnos con retraso mental de las aulas de aprendizaje de tareas de Álava. *Estudios sobre Educación*, 9, 51-75.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Letra automatikoak eskuz idaztearen ebaluazioa eta irakaskuntza, neuro-garapeneko ereduaren baitan

Evaluation and teaching of automatic letters by hand, according to the neurodevelopmental model of writing

Irene Ibarra Lizundia

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Laburpena

Lan honetan zehar behe-mailakoa den alfabetoko letrak eskuz modu automatikoan idazteak duen garrantzia azpimarratuko da. Izan ere, idazketaren neurogarapeneko ereduaren baitan egindako ikerketen bidez frogatu da letra automatikoak eskuz egiten dituen haurrak testu luze eta koherenteak idatzi dituela. Alfabetoaren probaren bidez kopuru baxuak eta zenbait akats-mota identifika daitezke eta, ondoren, esku-hartu edo irakatsi, oroimen-ariketen bidez, modelatze eraginkorren bidez eta abiadura-ariketen bidez.

Hitz-gakoak: letra automatikoak eskuz, idazketa, behe-mailako neurogarapeneko trebeziak

Abstract

In this paper the importance of the skill of writing the letters of the alphabet by hand is stressed. From the neurodevelopmental perspective of writing, research into handwriting has shown that a child forming letters automatically writes longer and more coherent texts. Through the alphabet test it is possible to identify the type of errors and then, intervene or teach, using memory exercises, letter modeling exercises and exercises promoting speed.

Keywords: automatic letters by hand, writing, low-level neurodevelopmental skills

Sarrera

Artikulu honen bidez eskuz eginiko letra automatikoak edo azkarrak egitearen behe-mailako trebeziaren garrantzia azpimarratu nahi da. Behe-mailako trebezia hori ebaluatzearen eta lantzearen beharra idazketaren neurogarapeneko ereduaren baitako ikerketetan agertu da. Izan ere, eskuaren bidez transkripzio azkarra edo automatikoa izan duten 6-12 urte bitarteko haurrek hitz-kopuru altuko testuak eta kalitate oneko testuak idatzi dituzte. Zenbait ikerlari ibili izan dira eskuz eginiko letren mozketapuntuak finkatu nahian Alfabetoaren probaren bidez eta, zerbait egin dagoen arren, oraindik ez ditugu mozketapuntu bateratuak nazioartean. Hala ere, letren automatikotasuna sustatzeko erabili izan dira zenbait estrategia eta, hortaz, emango dira zenbait zertzelada esku-hartzeko eta irakasteko. Egia esan, eskuz eginiko letren automatikotasuna lortzea ezinbestekoa da gaur eguneko haurrentzat, curriculumetan geroz eta toki eta denbora gutxiago baitaude ikasleek eskuz idazteko.

Alfabetoko letra automatikoak eta haiek egiteko oztupoak idazketaren neurogarapeneko eredu

Irakurketaren jabetzan fonemen segmentazioa behe-mailako trebezia kritikoa dela frogatu den bezala, idazketaren jabetzan, alfabetoko letrak berreskuratu eta idaztearen zeregina ere behe-mailako trebezietatik kritikoa dela frogatu da idazketaren neurogarapeneko ereduaren baitan (Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy eta Abbott, 1992; Berninger eta Swanson, 1994; Berninger eta Graham, 1998; Berninger, 2000). Izan ere, korrelazio ikerketen bidez jakin da, 6-12 urte bitartean, alfabetoko letrak eskuz modu automatikoan edo esfortzurik gabe sortu dituen ikasleak, testu luzeak eta kalitatezkoak idatzi dituela. Ikerketa gehienak ingelesez egin dira (Berninger *et al.*, 1992; Berninger eta Swanson, 1994; Berninger eta Graham, 1998; Berninger, Graham, Berninger, Abbott, Abbott, eta Whitaker, 1997) eta ikerketa bat eleaniztasunean egin da, hain zuzen ere, euskaraz, gaztelaniaz eta ingelesez (Ibarra, 2016). Bestalde, esku-hartzeak ere egin dira, hots, alfabetoko letrak eskuz modu automatikoan egiten irakatsi da eta, kontrol taldeak konparatuz, automatizazioan zentratu diren taldeek testu gehiago idatzi dute (Graham, Harris eta Fink, 2000) eta/edo kalitatezko testuak sortu dituzte (Christensen eta Jones, 2000; Jones, 2004). Ildo horretako adituek diotenez, letrak eskuz modu automatikoan idaztea testuak sortzeko aurrebaldintza bat da (Christensen eta Jones, 2000) eta, aurrebaldintza hori gabe, haurrak eskuaren bidezko transkripzioa konprometitu eduki dezake edo idazketarekiko gorrotoa garatu dezake (Berninger *et al.*, 1992). Hala ere, letra automatikoen aurrebaldintza ez dago Heziberri 2020 Planean (Eusko Jaurlaritza, 2014), alegia, gure eskoletako hezkuntza eredu pedagogikoaren markoan.

Eskuz letrak modu automatikoan egitea hain kritikoa izanik eta testu-sorkuntza baldintzaturik, garrantzitsua da zehaztea zerk oztopatzen duen letrak esfortzurik gabe egitea. Hizkuntzarekin loturiko mugak eta muga kognitiboak ere egon daitezkeen arren, bereziki Lehen Hezkuntzan zehar neurogarapeneko lau aldagaik oztopa dezakete alfabetoko letrak erraz egitea (Berninger, Mizokawa, eta Bragg, 1991): (a) atzamarren programatutako mugimenduak ezin egitea, b) integrazio biso-motorrean zailtasunak egotea, (c) kodetze ortografikoan eta fonologikoan zailtasunak egotea eta/edo (d) alfabetoko letrak ikusmenezko oroimenetik ezin ateratzea. (a) Atzamarren programatutako zenbait mugimendu ezin egitea muga bat da idazteko orduan, disfunzio neurologikoak erakusten ditu eta “zeinu ahulak” (*soft signs*) izenez ere ezagutzen dira.

Disfuntzio horiek nerbio-sistemaren heldutasun faltaren ondorioa lirateke eta atzamarrekin programatutako zenbait ariketa ezin egitean azaltzen dira. Programatutako motrizitate fineko ariketen adibideak dira “atzamar bakoitza atzamar potoloarekin ukitzea, atzamar txikitik hasita, ordenan eta azkar azkar” eta “eskuak mahai gainean ahuspez jarri eta soilik ebaluatzaileak ukitzen duen atzamarra altxatzea”. (b) Ikusmeneko funtzioak eta motrizitate finaren funtzioak ondo integratuta ez egotea ere muga bat da idazteko orduan. Ohikoa izan da integrazio zailtasun horiek diagnostikatzeko *Beery-ren testa* erabiltzea (Beery, 1982). (c) Kodetze ortografikoari eta fonologikoari dagokionez, kodetzerakoan disfuntzioak egon daitezke ortografiaren arloan edo fonologiaren arloan, edo bi kodeen arteko konexioan egon daitezke disfuntzioak. Beraz, disfuntzio horiek ere mugak ezartzen dituzte idazketan eta haiek diagnostikatzeko, hitzen, hitz-multzoen eta letren segmentazio-ariketak egiten dira. (d) alfabetoko letrak ikusmeneko oroimenetik ezin ateratzea muga bat da idazteko orduan eta letren automatizazioan zailtasun bat erakusten du. Izan ere, letrei energia gehiegi dedikatzen egonez gero, haurrak ezingo dio testuaren edukiari eta antolaketari energiari dedikatu.

Alfabetoaren proba automatikotasun eza ebaluatzeko

Letrak automatikoki edo esfortzurik gabe egitea hain garrantzitsua izanik, kontuan hartu beharko lirateke haren ebaluazioa, esku-hartzea eta irakaspena. Izan ere, *EU High Level Group of Experts on Literacy* aditu taldearen arabera (*EU High Level Group of Experts*, 2012), Europan ez dago ikasleek idazketa-trebezietan dituzten emaitzen adierazle fidagarririk ez eta idazketa-trebezien erreferentzia-punturik. Diotenez, gainera, irakurketa-idazketaren arazoek kausa oso sinpleak eduki ditzakete eta garapeneko haurretan behe-mailako trebezietan esku-hartzea aholkatzen dute.

Nazioartean, behe-mailako trebezia den eskuz letrak egitea ebaluatzeko 'Alfabetoren proba' erabili izan da. Lehenengo probaren mailako izen zehatza *Alphabet writing task* (Berninger eta Alsdorf, 1989) izan den arren, zenbait aldaketa izan ditu izenean, aplikazioan eta interpretatzeko orduan. Proba estandarizatu ere bihurtu da, *PAL II Advanced* hain zuzen ere (Berninger, 2007) (ikus 1. taulan zenbait aldaki). Oro har, alfabetoko letrak ulergarri eta ordenan idaztea eskatzen da, minutu batez, 15 segundotan edo 30 segundotan, taldeka edo banaka eta letra xeheak edota xeheak/larriak eginez. Zenbait egileren arabera, letren formak ikusmeneko oroimenean nola dauden antolatuta eta denbora-mugetan letrak iraupen handiko oroimenetik berreskuratzeari buruzko informazioa ematen du, integrazio ortografiko-motorea alegia.

1 taula

Alfabetoaren probaren zenbait aldaki.

| ALFABETOAREN PROBA | EGILEAK | ZEREGINA ETA DENBORA |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Alphabet writing task</i> | Berninger eta Alsdorf (1989) | Alfabetoko letrak xehez idatzi behar dira, letra banatuarekin eta buruz. Haur Hezkuntzan denborarik ez dago baina Lehen Hezkuntzako 1. mailan minutu bat dago. |
| <i>Visual-motor integration (Orthographic stimuli)</i> | Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy eta Abbott (1992) | 15 segundotako zehaztasunaz gain, alfabeto osoa idazteko behar den denbora eta alfabeto guztiaren zehaztasunaren neurria jasotzen dira. |
| <i>Writing Speed and Accuracy Measure</i> | Jones eta Christensen (1999) | Alfabetoko letra xeheak ahalik eta azkarren eta argien idatzi behar dira |

| | | |
|----------------------------------------------------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | minutu batean. |
| <i>The Orthographic-Motor Integration (O.M.I.)</i> | Jones (2004) | Alfabetoko letrak xehez eta gero larriz idatzi behar dira, minutu batez. |
| <i>Alphabet writing (PAL II Advanced)</i> | Berninger (2007) | Irakurketaren eta idazketaren diagnostikoa egiten duen test-bateria bateko proba estandarizatu bat da. Hiru neurri ateratzen dira: alfabetoko letra ulergarri kopurua 15 segundotan, behar izan den denbora alfabeto guztia idazteko eta alfabetoko 26 letrak ordena alfabetikoan egin diren. |

Alfabetoaren proba euskal hiztunei pasa zien Ibarrek (2016) bere doktorego-tesian, 578 umeri hain zuzen ere. Alfabetoaren probaren agindurako eta interpretaziorako eredutzat hartu ziren Jones eta Christensen-en (1999) eta Jones-en (2004) probak. Horietatik Ibarra-k (2016) sortu zuen probaren kontsigna edo agindua hauxe izan zen: “Idatz ezazu alfabetoa jarraian, AZKAR eta letra ULERGARRIAK eginez. Lehenengo letra txikiz egin. Bukatzen duzunean letra handiz egin”. Proba hori zuzentzeko irizpideak zehaztuta eman dira Miriada plataformaren ikastaro batean (Ibarra, 2018). Horrela, proba horrekin minutu batean, sekuentzia zuzenean eta modu ulergarrian egin den letra-kopurua zenbatzen da, puntu bat letra bakoitzeko. Letren soinuak idatzi badira (adibidez “de” idatzi bada “d” idatzi beharrean), “e” letra ere alfabetoko letra bat bezala zenbatu da. Bestalde, ikasle batzuek alfabetoa idatzi beharrean kontsonante bikoitzak idatzi badituzte, hau da, “rr”, “ch”, “ll” eta “RR”, bi letra balira bezala zenbatu da. Mota honetako errejistro-orria erabili daiteke eginikoa jasotzeko eta akatsak sailkatzeko (ikus 1. irudia).

CURSO MOOC: EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN EN LA FLUIDEZ Y LA LEGIBILIDAD DE LA ESCRITURA MANUAL EN PRIMARIA
Irene Ibarra Lizundia

HOJA DE REGISTRO DE LA PRUEBA DEL ALFABETO 1

1. ANOTE EL NUMERO TOTAL DE LETRAS ESCRITAS.

| | |
|------------------------|--|
| NUMERO TOTAL DE LETRAS | |
|------------------------|--|

2. ANOTE LOS ERRORES EN EL SIGUIENTE CUADRO (ejemplos en página 10).

| TIPOS DE ERRORES (SE ANOTA EL TIPO DE ERROR) | |
|-------------------------------------------------|--|
| LETRA-SONIDO | |
| LETRAS DOBLES | |
| OMISION | |
| REPETICION | |
| TRANSPOSICION | |
| INVERSION | |
| CONFUSION DE MINUSCULA- MAYUSCULA | |
| TACHADO | |
| NO SE ENTIENDE FUERA DEL CONTEXTO | |

3. ANOTE EN EL SIGUIENTE CUADRO EL NUMERO DE LETRAS ESCRITAS EN ORDEN SIN LOS ERRORES DESCRITOS ARRIBA. EXCEPCIÓN: SUME TAMBIÉN LAS LETRAS-SONIDO Y LAS LETRAS DOBLES-SI HAY.

| | |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| EJEMPLO: a b e d e f g r r | 9 letras en total (letra-sonido e, letra doble r r) |
| NUMERO TOTAL DE LETRAS EN ORDEN Y QUE SE ENTIENDEN FUERA DE CONTEXTO | |

1. irudia. Alfabetoaren probaren emaitzak errejistratzeko orria.

Proba horretatik ateratzen zaigun emaitza baxua bada esku-hartzea komeni da, eta egin diren akats-motak apuntatzea ere garrantzitsua da, horren arabera proposatuko baitira esku-hartzeak eta. Kontuan izan baita akats-mota horiek baztertzailak direla. Akats-motak dira: a) letrak jatea, b) transposizioa edo alfabetoko letra sekuentziaz aldatzea, c) letra alderantziz jartzea -letra hankaz gora edo eskuinera begira egon beharrean ezkerrera begira- d) letrak ulergarri ez egitea -letra-zatiren bat kentzea edo gehitzea-, e) ezabatzea edo marra bat gainean jartzea eta f) xehea larriz egitea edo kontrara, hots, larria xehe. Begiratu, adibidez, hurrengo adibidea (2. irudia), ikastaroaren 4. modulutik ateratakoa. Alfabetoaren proban 4 akats daudela esaten da, letra larri/txikiaren arteko konfusioan 3 akats (J,K,L) eta ezabatutako beste akats bat (M) (Ibarra, 2018).

EJERCICIO 6

¿Cuántos errores tiene esta prueba del Alfabeto 1?

OBSERVA

2. irudia. Alfabetoaren akats-motak identifikatzeko ariketa.

Alfabetoaren probaren emaitzekin nola irakatsi eta esku-hartu

Alfabetoaren probaren emaitzaren ondoren esku-hartzea komeni da, alde batetik, kopuru txikia sortu denean eta, bestetik, akatsak egin direnean. Kopuru txikia zein den ez dago bateratuta hizkuntza bakoitzean eta herrialdeen arabera. Hortaz, zenbait egilek lortu dituzten datuak erabiliko ditugu lan honetan. Kontuan izan behar da, hala ere, ikerketa gehienak ingelesez egin direla, eta jakina da ingelesa ez dela euskara edo gaztelera bezain gardena. Horrela, adibidez, lehen mailan, 6-7 urtekoetan, Estatu Batuetan Graham *et al.*-ek (1997) minutuko 8 letra baino gutxiago zutenekin esku-hartu zuten. Bigarren mailan, Jones eta Christensen-ek (1999), Australian, minutuko 13 letra baino gutxiago zutenekin esku-hartu zuten. Medwell, Strand eta Wray-k (2009), 6. mailan (Erresuma Batuan), minutuko 22 letra baino gutxiagokoekin esku-hartu zuten. Era berean, Ibarra-k (2018) 14 edo 15eko pertzentil ingurutik beherako esku-hartzea proposatzen du. Horrela, Lehen Hezkuntzako 2. mailan, guztira ulergarri eta ordenan 7 letra baino gutxiago egin dituen ikaslearekin esku-hartzea komeniko litzateke (15,7ko pertzentilean egongo litzateke). Esku-hartzea aproposa izango da baita ere Lehen Hezkuntzako 4. mailan guztira ulergarri eta ordenan 18 letra baino gutxiago egin dituenarentzat. Beharrezkoa baita Lehen Hezkuntzako 6. mailan guztira ulergarri eta ordenan 30 letra baino gutxiago egin dituenarentzat. Jarraian dago, adibidez, Lehen Hezkuntzako 2. mailarako baremoa (ikus 3. irudia).

Alfabetoko proban emaitza baxuetarako eta akatsak hobetzeko zenbait esku-hartze egin ohi dira eta, laburki esanda, oroimeneko ariketak, modelatze ariketak eta abiadura ariketak izan ohi dira. (Berninger *et al.*, 1991; Berninger eta Graham, 1998; Jonnes, 2004; Berninger, 2015). Ariketa horiek baliagarriak izan daitezke letrak ikas-materialetan zehar irakasteko ere. Adibidez, oroimeneko ariketak egin daitezke letra-

kopuru baxuetarako eta/edo letrak jan, ezabatu edo transposizioak egiten direnerako.

La prueba del Alfabeto 1- Baremos (2º curso)

Miramos en el número total de letras.... Y obtenemos percentil

Ejemplo: Si el número total de letras/minuto es de 7, el percentil es 15.7

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Percentiles |
|----------------------------------------------------------------------|------------|------------|-------------------|-------------|
| Número total de letras en orden y que se entienden fuera de contexto | 0 | 4 | 1.8 | 1.8 |
| 1 | 4 | 1.8 | 1.8 | 3.7 |
| 2 | 4 | 1.8 | 1.8 | 5.5 |
| 3 | 3 | 1.3 | 1.4 | 6.9 |
| 4 | 7 | 3.1 | 3.2 | 10.1 |
| 5 | 3 | 1.3 | 1.4 | 11.5 |
| 6 | 9 | 4.0 | 4.1 | 15.7 |
| 7 | 15 | 6.7 | 6.9 | 22.6 |
| 8 | 9 | 2.7 | 2.8 | 25.3 |
| 9 | 15 | 6.7 | 6.9 | 32.3 |
| 10 | 22 | 9.9 | 10.1 | 42.4 |
| 11 | 12 | 5.4 | 5.5 | 47.9 |
| 12 | 10 | 4.5 | 4.6 | 52.5 |
| 13 | 12 | 5.4 | 5.5 | 58.1 |
| 14 | 14 | 6.3 | 6.5 | 64.5 |
| 15 | 10 | 4.5 | 4.6 | 69.1 |
| 16 | 8 | 3.6 | 3.7 | 72.8 |
| 17 | 9 | 4.0 | 4.1 | 77.0 |
| 18 | 7 | 3.1 | 3.2 | 80.2 |
| 19 | 10 | 4.5 | 4.6 | 84.6 |
| 20 | 4 | 1.8 | 1.8 | 86.6 |
| 21 | 4 | 1.8 | 1.8 | 88.5 |
| 22 | 7 | 3.1 | 3.2 | 91.7 |
| 23 | 3 | 1.3 | 1.4 | 93.1 |
| 24 | 4 | 1.8 | 1.8 | 94.9 |
| 25 | 4 | 1.8 | 1.8 | 96.8 |
| 26 | 1 | .4 | .5 | 97.2 |
| 27 | 2 | .9 | .9 | 98.2 |
| 28 | 2 | .9 | .9 | 99.1 |
| 29 | 1 | .4 | .5 | 99.5 |
| 30 | 1 | .4 | .5 | 100.0 |
| Total | 217 | 97.3 | 100.0 | |

Puntuación baja

Puntuación media

Puntuación alta

3. irudia. Lehen Hezkuntzako 2. mailarako baremoa.

OROIMEN ARIKETAK

1. ARIKETA: ZEIN LETRA DATOR _____ ONDOREN ETA AURRETIK? (5 segundu baino lehenago erantzun ez badu utzi begiratzen aurreko taula)

| | | |
|-----------------------------------------|--|--|
| 1) Zein letra dator d letraren ONDOREN? | | |
| 2) Zein letra dator b letraren ONDOREN? | | |

MODELATZE ARIKETAK

1. ARIKETA: BEGIRATU LETREN FAMILIA HAU. ERREPASATU ITZAZU LETRAK LEHENIK BEHATZAREKIN ETA GERO ARKATZAREKIN: GOITIK HASI, ARKUA ZENBATU ETA DENA JARRAIAN EGIN.

n ñ m p

ABIADURA ARIKETAK

1. ARIKETA. IDATZI ESALDI HAU AHALIK ETA BIZKORREN (3 minutu): (25 letra ditu, 4 hitz).

ZENBAT LETRA IDATZI DUZU?

adiskide onekin orduak labur

4.irudia. Oroimen, modelatze eta abiadura ariketen adibideak.

Oroimeneko ariketa bat izango litzateke, adibidez, galdetzea “zein letra dago *f* letraren aurretik? Eta *f* letraren ondoren?” Hau da, zoriz harturiko alfabetoko letra bati buruz galdetzen da, eta galdera hori egin zenbait letrekin. Bestalde, modelatze ariketak egitea komeni da letrak ez badira oso irakurgarriak eta baita ere letra larriak egin ordez

xeheak egin badira (eta alderantziz); azken kasu horretan, letren kategoriak erakutsi behar dira. Modelatzeak esan nahi du letra-formakuntza landu behar dela, letraren noranzkoa erakutsiz, buruz berreginez eta beti mugimendu berdinak eskatuz. Azkenik, abiadura lantzea komeni da, letra-kopuru txikia egin denean. Adibide bat izan daiteke 3 minututan esaldi labur bat behin eta berriro errepikatzea (ikusirik irakasteko hiru modu horiek 4. irudian).

Konklusioak

Lan honen bidez ikusi dugu letrak eskuz automatikoki egitea hain garrantzitsua bada testu-sorkuntzarako, berau ebaluatzeko probaren bat erabili beharko dugula haur euskaldunekin. Halaber, garrantzitsua da letren automatikotasuna lortzeko ariketa eraginkorrak egitea eta hiru motatako esku-hartzeak edo ariketak proposatu dira. Horrela, letren automatikotasunean garaiz ebaluatu eta esku-hartzen bada, haurrek eskuaren bidezko transkripzioa arinduko dute eta idaztea atseginagoa gertatuko zaie. Gainera, testu luzeagoak eta koherenteagoak idazteko aukera gehiago izan dezakete. Azkenik, jakina da zenbait herrialdetan eskuaren bidezko transkripzioaren irakaskuntzaren denbora mugatuz doala. Adibidez, Estatu Batuetan derrigorrez soilik 6-7 urtera arte erakusten dute eskoletan (*Common Core Standards*, 2018). Finlandian teklatu bidezko transkripzioa sustatzen ari dira eskuz idaztearekin batera (*Finish National Education*, 2015). Hori ikusita, garrantzitsua da eskuaren bidezko letren irakaskuntza eta ebaluazioa eraginkortasunez egitea eta agian momentua da eskuz eginiko letrak lehen planora ekartzeko.

Erreferentziak

- Beery, K.E. (1982). *Revised administration, scoring and teaching manual for the Developmental Test of Visual-Motor Integration*. Cleveland, OH: Modern Curriculum Press.
- Berninger, V.W., (2000). Development of language by hand and its connections to language by ear, mouth, and eye. *Topics of Language Disorders*, 20, 65-84.
- Berninger, V.W. (2007). *Process assessment of the learner. Diagnostic for reading and writing (PAL-II RW)* (2. arg.). San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Berninger, V.W. (2015). Linking instruction and assessment in early childhood. Eskuratuta <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F14437-004>
- Berninger, V.W. eta Alsdorf, B. (1989). Are there errors in error analysis? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7, 209-222.
- Berninger, V.W. eta Graham, S. (1998). Language by hand: A synthesis of a decade of research on handwriting. *Handwriting Review*, 12, 11-25.
- Berninger, V.W., Mizokawa, D. eta Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 29, 57-97.
- Berninger, V.W. eta Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing (lehen arg. 2007), In E. Butterfield (ed.), *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing* (57-81). Greenwich, CT: JAI Press.
- Berninger, V.W., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E. eta Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 257-280.
- Christensen, C. eta Jones, D. (2000). Handwriting: An underestimated skill in the development of written language. *Handwriting Today*, 2, 56-69.
- Common Core Standards, (2018). <http://www.corestandards.org/ELA-Literacy/W/1/>

- Eusko Jaurlaritza (2014). Heziberri hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa. http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_e.pdf
- EU High Level Group of Experts on Literacy. (2012). Final report. Eskuratua http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/literacy-report_en.pdf—(2017ko ekainaren 2an)
- Finish National Education. (2015). *Writing by hand will still be taught in Finnish schools*. Finland. https://www.oph.fi/english/current_issues/101/0/writing_by_hand_will_still_be_taught_in_finnish_schools
- Graham, S., Berninger, V.W., Abbott, R., Abbott, S. eta Whitaker, D. (1997). The role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89, 170–182.
- Graham, S., Harris, K.R. eta Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620–633.
- Ibarra, I. (2016). *Esku-idazketa eta testu eleanitzen arteko loturak*. Donostia: UPV/EHU.
- Ibarra, I. (2018). Evaluación e intervención en la fluidez y la legibilidad de la escritura manual en primaria. Miriada plataforma: <https://miriadax.net/web/evaluacion-e-intervencion-en-la-fluidez-y-la-legibilidad-de-la-escritura-manual-en-primaria/inicio>
- Jones, D. (2004). *Automaticity of the transcription process in the production of written text*. University of Queensland.
- Jones, D. eta Christensen, C. (1999). The relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91, 44–49.
- Medwell, J., Strand, S. & Wray, D. (2009). The links between handwriting and composing for Y6 children. *Cambridge Journal of Education*, 39, 329-344.

Irune Ibarra: Hezkuntzako Ikerkuntza eta Diagnosi Metodoak Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatean irakasle atxikia da, irakasle agregatuaren akreditazioa duela. Haren ikerketa-lerroa *Graphonomics* izeneko disziplinar-teko jakintza-arloan koka daiteke eta bere argitarapenak eskuz idaztearen irakaskuntzaren, ebaluazioaren eta esku-hartzearen ingurukoak dira. Zenbait argitalpen haren ORCID-en ikusi daitezke <https://orcid.org/0000-0002-6655-4327>

Idazketa aztertzeo tresna

A tool for the writing analysis

Juan Abasolo, Lorea Unamuno, Irati de Pablo
Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Laburpena

Lan honetan idazketarekin lotutako prozesuak ikertzea helburu duen tresna baten bilakabidea aurkeztu nahi da. Idazketan parte hartzen duten prozesuak ugariak dira; eta asko oso ikertuak izan badira ere, badira beste asko hizkuntza hegemonikoetan eta baliabide garestiak erabilia baino ez direnak ikertu. Proiektu honetan garatu nahi den tresnak lagundu behar du, besteak beste, idazketaren ikerketa psikolinguistikoan, talde lanen idazkuntza egituraketarenean eta zuzenketen analisisian.

Hitz gakoak: idazkeraren azterketa, tresna, psikolinguistika

Abstract

In this work, we propose the development of a tool that aims to investigate writing related processes. Many processes intervene in the act of writing, and, although many have been widely investigated, there are many others that can only be studied using hegemonic languages and expensive resources. The tool to be developed in this project must contribute, among others, to the psycholinguistic research of writing, to the structuring of collaborative texts, and to the analysis of writing corrections.

Key words: writing analysis, tool, psycholinguistic

Sarrera

Ingelesez ikerketa eremu oso bati *pausology* deritzo eta euskaraz eremu legez aipatu barik dugu oraindik, *etenologia* berbak ez baitu argiro adierazten ingelesez zehatz izendatutakoa. Godman-Eisler-ek (1968) zehaztutako ildoan ahozko ekoizpenaren azterketa ugari egin da. Etenen kokapen semantiko edo morfologikoa, lehenengo zein bigarren hizkuntzan (H2), nagusitan zein umetan.

Horrelako garapenik ez da ikusten, ordea, idatzizko jardun linguistikoaren analisisan. Euskaraz, behinik behin, lan hau idazten ari garelarik ez dugu aurkitu bat ere lanik. Hurrengo lerroetan horretarako hurbilpen proposamen baterako pausoak azaltzen dira. Horretarako, ahozkotasunean aztertutako etorri-etenen azterketaren inguruko nondik norako nagusiak azalduko dira, horiek ulertzeko erabili diren teoria oinarriekin batera. Segidan, idazketaren ikerketan erabili diren ikuskera behinenak eta horretan oinarritutako zenbait azterketaren emaitzak azalduko dira; batez ere, ingelesaren, suedieraren eta nederlanderaren azterketan oinarrituak. Gero, ikerketa horiek aurrera eramateko helburuz garatutako teknika eta metodologian pausatuko da testu hau, hausnarketa teknikoari bidea emateko. Euskal eremuan egingarria datekeen tresna baterako proposamenari ematen dio bide testuak eta horren arrisku eta aukeren analisi batekin ematen zaio amaiera.

Ahozkotasuna eta etorri etenen ikerketa

Ahozko komunikazioan %40 eta %50 artean isiltasunak hartzen du, etenen inguruko ikerketaren lehenengo pausoetan azaldu zutenek (Goldman-Eisler, 1968); lehenengoetariko ikerketa horietan zehaztu zen etenek balio zezaketela hurrengo elementuaren nolakotasuna aurreikusteko; perpausen arteko mugak eta beste unitate linguistiko batzuen arteko mugak etenen bitartez zehazten direla zehaztu zen. Baina beste eten mota bat ere deskribatu zuten ikerketok: zalantza etenak, hizketaren etorria eteten dutenak.

Gaur egun esan dezakegu, etenen iturrien sailkapena egiteko, litezkeen eten posibleak azal ditzakeela Canepari-k (2007) idatzitakoak:

Le pause sono interruzione momentanee del parlare, dovute a motivi fisiologici (:respirazioni), semantici (:significato), logici (:concatenazione), psicologici (:atteggiamenti) e pragmatici (:strategie comunicative)

Egia da, ahozko jardunean aritzeko orduan, arnasa hartu beharrak etena eragiten duela; baina ez da egia txikiagoa arnasa non hartu edo non ez hiztunaren eta hizketaren bestelako ezaugarri batzuk baldintzatzen dutela. Beraz, esan behar dugu ahozko hizkuntzaren azterketan ikertu beharreko parametroak muga fisiologikoaren eta aldagai linguistiko eta psikologikoen artean dagoela.

Etenen erabilera emozio-informazioa helarazteko erabiltzen du hiztunak, prosodiarekin batera. Euskarazko etenen erabileraren ikerketan Gamindek erakutsi zuen euskaraz osagaien antolaketaren berri erakusten duela hiztunak etenen erabileraren bitartez (2004, 2007; Gaminde, Etxebarria, Garay, & Romero, 2012).

Zalantza-etena ikergai hartu zuen Hawkins-ek (Hawkins, 1971); hark zehaztu zuen etenen heren biren kokapena sintagmen artekoa dela. Eta beste herenean ardaztu zuen ikerketaren interesa helburu psikolinguistikoetarako. Hawkins-ek ez zuen desberdindu, eten bete zein eten isila izan, sintagmen artekoa ez den etenen ikerketan

eraiki zuen zalantza-etenaren kontzeptua. Etenekin segituaz, eten isil eta bokal baten luzapenez-edo gauzatzen den eten beteari beste era bateko etenak gehitu behar zaizkio: berba betegarriak, mezuari informazio semantikorik gehitzen ez dioten berba esanahidunak.

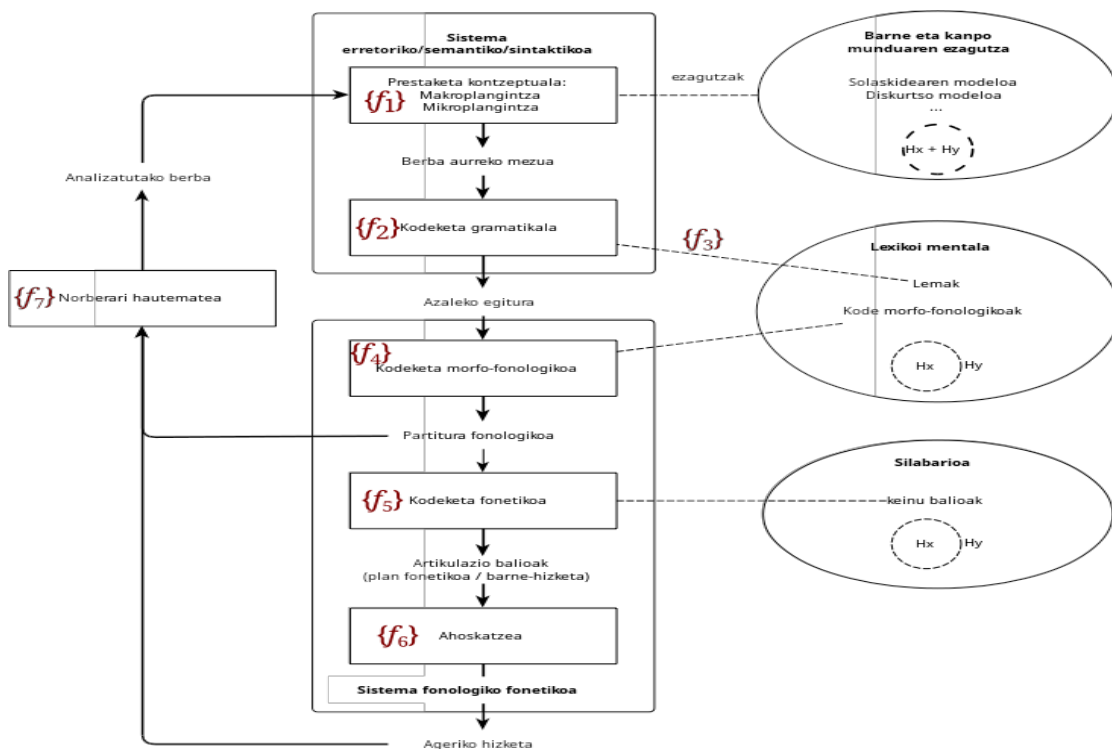
Etenen erabileraren patroien inguruan elebitasunaren ikerketak datu esanguratsuak eman zituen; esate baterako, hiztun elebidun askok ingelesezko eten beteen (*umh*, *er*) erabileraren patroiak errepikatzen dituzte berba betegarriekin gaztelaniaz (*esto*) (Kowal & O'Connell, 1980).

Ahozko jardunaren analisisan eten isil, bete edo berba betegarriez gain, badira beste elementu batzuk asko ikertuak: autozuzenketak, errepikapenak, fonazio luzatuak eta errore eta errakuntzak.

Etenen ikerketatik haraindi, Levelt-ek (1983) autozuzenketaren inguruan egindako lanak bidea zabaltu zuen zalantza etenak, errepikapenak, osatu gabeko hitzak eta autozuzenketak taldekatze bakar baten barruan kokatzeko: hautemate begizten lana, monitorea. Monitore horrek, Krashen-ek L2rako (1977) proposatutakoaren moduan, hizketa ekoizte prozesuari begiratzeko dio, errakuntzekin jabetu eta zuzentzeko.

Ahozko hizkuntzaren ekoizpena azaltzeko proposatzen diren hamaika eredutatik landuena Levelt-ek aurkeztutako *The blueprint of speaker* izango da (Levelt, 1993). Lan hori lehenengo hizkuntzaren (H1) ekoizpena argitzeko argitaratu zen hasiera batean. Hari eginiko lehenengotariko ekarpena de Botek (De Bot, 1992) egin zion, hiztun elebidunaren ahazko ekoizpena ere azaltzeko eta desberdintzeko.

Nagusiki Levelt eta de Boten lanetan oinarrituaz, bigarren hizkuntzaren ekoizpena eta antzeman daitezkeen etorri-etenak azaltzeko, Segalowitz-ek azalpen diagrama bat aurkeztu zuen (Segalowitz, 2010), hurrengo irudikoa.



1. irudia: "Hiztun elebidunaren ekoizpen ereduak, nabarmenduta etorri-etenak sor litezkeen uneak"

Levelt-Bot-Segalowitz-en ereduak azaltzen ditu ahozko ekoizpen elebiduna eta eblebakarra, hizkuntza-ikasleena barne hartuta. Ereduan Segalowitz-ek desjariakortasunak (*disfluencies*) zazpi tokitan sor daitezkeela dio. Irudian f batez nabarmenduta eta zenbatuta ageri direnek etorrirako une edo prozesu kritikoak erakusten dituzte.

Horrela, $\{f_1\}$ k adierazten du hiztunak adierazi nahi duenaren ideia zein den erabakitzeke unerako denbora behar duela eta horrek etorrian etenak sor ditzake; etorri eten horiek hizketako hizkuntzatik apartekoak izan ohi diren arren, H2an aritzeko autokontzeptuak ere eragin dezake. $\{f_2\}$ k delako hizkuntzan egin beharreko mezuaren egituraketa gramatikala adierazten du. Horretan H2an ari den hiztunak berezko zailtasunak izan ditzake, H2ak eragindakoak. $\{f_3\}$ ak ere badu hizkuntzaren eragina; horrek adierazten du ideiak adierazteko lema aproposak eskuratzeko unean hizkuntza bateko edo besterako joerek ere etorrian eragin dezaketela. $\{f_4\}$ ko unek berezko zailtasunak izan ditzake hizkuntza bateko edo besteko soinutegia aldentzen den neurrian; aurreikusitako mezuaren soinua zein den erabakitzeak baliteke-eta etorria etetea. $\{f_5\}$ k adierazten du, aurretik erabakitako soinu hori ahoskatzeko, mugimenduen inguruko erabakiek ere zalantza adierazleak agerraraz ditzakeela, etorrian etena eraginda. $\{f_6\}$ k ahoskatze unea bera adierazten du; horretan litezkeen etorriaren zenbait eten gorputzaren sistema motoreak berak eragin ditzakeen arren, baliteke hizkuntza bateko edo besteko berezko soinuen ekoizpenak zailtasunak eragitea, etorriaren etenak hizkuntza jakin batean aritzeak baldintzatuta. Azkenik, $\{f_7\}$ unek adierazten du etorriaren zenbait etenen eragilea hautemate begizta bera dela. Ahoskatutako mezuaren doitasun ezaz konturatuta edota planeatutako mezuarenaz. Hor ere, hiztuna zein hizkuntzatan ari den berezko eragina izan dezake etorri etenen gertaldietan.

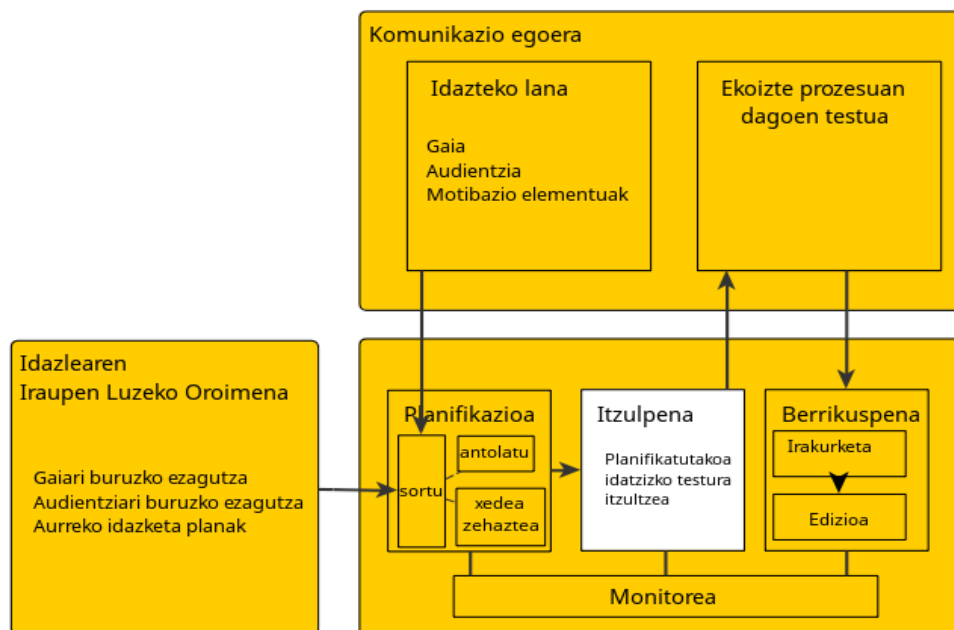
Euskara berantiarreko ahozko jardunean zenbait ikerketa eginak badira ere, ez dira ugari; baditugu Cenozek eta Peralesek gaitasun estrategikoaren inguruan egindakoak (Cenoz, 1998; Perales & Cenoz, 1996a, 1996b, 2002), berez denak corpus bakarraren analisisan oinarrituan. Perezek Errore Analisisaren markoan B2 mailako HABEko azterketen inguruko lana aurkeztu zuen 2014an (Perez, 2014). Azkenik, ahozko jardunaren analisisan etorri etenen analisia aurkeztu zuen Abasolok bere doktorego tesian eta hurrengo lanetan (2016, 2017, 2018), adizkiaren inguruko zailtasunen analisia aztertuz, Segalowitz-ek $\{f_2\}$ ikurraz zehaztutako unearen eta adizkiaren arteko erlazioan.

Ahozko hizkuntzaz ari garenez, zailtasunon presentzia ekoizpenaren emaitzan bertan aztergarri da. Baina besterik jazotzen da idatziaren ekoizpena aztertuta.

Idazketa prozesua eta zailtasunak prozesuan

Ahozko jardunaren berezko ezaugarrietariko bat geldiezintasuna da, *unstoppable*; eta etorri oneko ahozko jardunak beste bi ere izaten ditu: automatizitate eta esfortzu gabetasuna (Kroll & Groot, 2005). Ahozko diskurtsoaren ezugarri tenporalak bideratu du horren inguruko ikerketa. Besterik gertatzen da idatzizko jardunaren analisisan. Berezko ezaugarria du idatziak amaitutako azken testua. Eta amaierako testu horien analisisan oinarritzen dira idazkuntzaren inguruko hainbat eta hainbat lan. Baina, idazketa denboran zehar garatzen den ekintza den neurrian, idazketa prozesua ere ikergai da; besteak beste, ikuskera psikolinguistiko, pedagogiko eta pragmatikotik.

Laurogeiko hamarkadaren hatsarreetan Hayes eta Flower-ek aurkeztu zuten egundaino idazketa prozesua aztertzeke darabilgun eredu-marko eragingarrietarikoa (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1980), hurrengo irudian.



2. irudia: Hayes eta Flower-en (1980) idazkuntzaren modeloa

Eredu horretan hiru elementu nagusi nabarmendu zituzten: Egoera komunikatiboa, hau da, idazlea mugatzen duten baldintzatzaile multzoa (gaia, audientzia, motibazioa eta ekoizketan ari den testua); idazlearen Iraupen Luzeko Memoria, hots, idazleak testu motaz, audientziatz eta gaiatz aurrez dakiena; eta idazleak bere baitan egin beharreko prozesuak: planifikatzea, planifikatutakoa motorki testu idatzi egiten joatea eta idatzitakoa berrikustea.

Idazlearen baitako prozesuak aztertzeke beste modelo batzuk garatu dituzte Bereiter eta Scardamalia-k, van Wijk-ek, Kellogg-ek eta Hayes-ek berak bere modeloa berrikusteko lanetan, (Bereiter & Scardamalia, 1987; Ronald T Kellogg, 2012; van Wijk & Kempen, 1987). Idazkuntzako prozesuen azterketarako proposatutako modeloen sailkapena egin zuen Miller-ek (2005)

Planifikazioaren azterketarako eredu nagusien laburpena

| Fokoa | Hasyes (1996) | Folwer & Hayes (1980) | Beste* |
|--------------------------------------|----------------------------|----------------------------|--------------------|
| Prozesua | Prozesuaren planifikazioa | Idatziaren planifikazioa | Metaplanifikazioa |
| Abstraktu/erretorikoa/kontzeptuala | Planifikazioa (ez-dukiena) | Egitekoarren planifikazioa | Makroplanifikazioa |
| Abstraktu/kontzeptuala/(erretorikoa) | Edukien planifikazioa | Esatekoen planifikazioa | Mikroplanifikazioa |
| Lengoaia | Lengoiaren planifikazioa | [testu idatzira itzultzea] | [Formulatzea] |

* Beste horretan Levelt-en ahozko modeloarekin bat datozen izendapenak aipatu nahi dira: Beattie & Butterworth (1979), B. Butterworth (1980), Ronald T. Kellogg (1994), etab.

Idazketako etenen ikerketa

Idazketa prozesuaren lehenengoetariko mugarrria dugu Matshuhashi-k (1981) bideoa erabiliz egindakoa. Horretan, ikertzaileak proposatu zuen idazketa prozesuan egindako etenek idazlearen prozesu kognitiboen berri eman zezaketela. Idazketa prozesuan etenen erabilera desberdinetan oinarrituta, Hayes eta Flowerrek (1981) lau eratako idazleen sailkapena proposatu zuten: urratsez urrats idazten dutenak, ideiak zirriborratu eta gero testuan berriro koldatzen diena, elementu guztiak izan arte idazten ez dutenak eta testuaren zirriborroak egiten dituztenak. Testu motak idazlearengan izan dezakeen eragina ikertu zuen Matshuhashi-k (1987), idazle profesional baten jarduna testu mota bitan aztertuta, bata idazleak profesioz barneratua duena eta bestea arrotzagoa duena. Ikerketa horretan testuak desberdin berrikusten zituen idazleak; lanbidearen eraginez trebatuta zegoen testu motan idazkera jariakorra izan zuen idazleak eta berrikuspenak ahozko jardunekoekin parekoak izan ziren, baina testu mota arrotzagoa egiteko orduan, berriz, testu osoaren egitura berrikusteko joerak nabarmen egin zuen gora. Berrikuspena egiteko bigarren mota hori ez da agertzen ahozko jardunean, idazkuntzan garatzen da; eta ez beti. Hiztegia, gramatika eta egokitasuna aztertzekeo joerak, berriz, ahozko zein idatzizko jardunean aurki ditzakegu.

Idazketa prozesuko ereduak ulertzeko Flower-ek eta Hayes-ek (1981) proposatutako ereduaren berrikuspenean Grabe-k eta Kaplan-ek (1997) zehazten dute planifikazioaren, itzulpenaren eta berrikuspenearen prozesu horiek ez direla sekuentzialki ulertu behar, baizik eta era interaktiboan eta, aldizka emateaz gain, balitekeela batera ere ematea prozesu biren gertaera. Prozesu eta azpi-prozesu horien artean monitorearen bitartez iragaten da (Spelman Miller, Lindgren, & Sullivan, 2008), eta hainbat aztarna uzten ditu idazketan: etenak, tarteko txertaketak, ezabaketak eta testu mugimenduak.

Idazketa prozesuan antzeman daitezkeen eredu kognitiboak aldakorrak izan litezke idazleen artean. Baina aldakortasuna ere aurkitu da zereginen artean (Severinson Eklundh & Kollberg, 1996), gorago esan dugun moduan, baita hizkuntzen artean (New, 1999; Raimés, 1987), idazteko tresnen artean (Haas, 1996; Van Waes & Schellens, 2003) eta beste ere.

Idazketako prozesu kognitiboen ikerketan toki garrantzitsua dute ordenagailuaren erabilera oinarritutako behaketek. Laburki azaltzeko, ordenagailuaren erabilera bultzatu da *egunkari* fitxategiak sortuaz, horien analisisia eginaz idazlearen jarduna ikertzeko. Ahozko jardunaren analisirako soinu edo soinu eta bideoaren grabazioa lehengai erabiltzen diren antzera, idatziaren analisirako idazketa prozesuaren grabaziorako tresnak erabili eta garatu dira (Severinson Eklundh & Kollberg, 1996; Spelman Miller, 2005; Strömquist, Ahlsén, & Wengelin, 1999; Sullivan & Lindgren, 2006)

Behaketa-ikerketan, bideoz grabatutako idatz ekintzaren analisisian oinarritu zuen Matsuhashi-k (Matsuhashi, 1981), beste askoren moduan (Janssen, van Waes, & van den Bergh, 1996). Datu baliokideak batu dituzte gero, ordenagailuko zenbait programaren bitartez, jardunaren egunkariaren analisisia aztertuta, Jedit (Severinson Eklundh & Kollberg, 1996), Scriptlog (Strömquist et al., 1999) eta Inputlog erabilia

(Leijten & Van Waes, 2005, 2013; Waes, Leijten, Wengelin, & Lindgren, 2012), prozesatze lana gutxituaz.

H2ren ikerketan

Idazketa prozesua, ikergaitzat, konplexutasun handikoa da. Idazleak edukia eta forma aurreikusten ditu, kontuan izan behar ditu audientzia eta idazteko erregistroa, berrirakurri eta ebaluatzen du. Eskarmentu faltak konplexutasuna areagotzen du (ikasleen H2an, e.b.), prozesu eta azpi-prozesuetan izan daitekeen automatizitate neurriaren arabera. Horrela, egoeraren ezaugarri zehatzek hizkuntza ikasleari eska diezaioke, idazketako prozesu edo azpi-prozesu zehatzetan, aditasuna edota baliabide kognitiboak fokatzea; Grahmann eta lagunek (1997) jariakortasuna eta kalitatea era kontrajarrarian erakutsi zituzten H2ko ikasleen idatzizko jardunean. Nederlanderak H1 zuten ikasleen jarduna ikertu zen H1ean eta H2 ingelesean (Schoonen et al., 2003), hor aurkitu zuten Lanerako Oroimenak, ezagutza linguistiko baxuagoa dela-eta, baliabide kognitibo gutxi uzten zuela maila altuko idatz-zereginetarako, hau da, idatz-estiloa, audientziaren ezaugarriak eta abar idatzian integratzeko.

Euskara H2 berantiarra idatzian

Euskara berantiarren ikerkuntzan badira zenbait ikerketa (HABE, 2008a, 2008b, 2011). Gutxiago dira akademiaren markoan egindako ikerketak; baina esan behar dugu badirela zenbait ale: Erroreen analisisian oinarritutako Esnaletan (1988) eta Perezen (2014) lanak; lehenengoak EGA azterketaren idatzizko zatia aztertuz eta bigarrenak HABEk antolatzen duen B2 mailako azterketa, *Bigarren Mailakoa* euren hitzez.

Baina euskara H2 (berantiarra) idatziaren ikerkuntzan eginiko lan horiek guztiek, ikuskera linguistiko edo pragmatikoekin egin arren, ez dute izan ikergai idazketa prozesua, baizik eta idatzitakoaren azken emaitza.

Zelan idazten du, baina, euskara ikasle nagusiak? Galdera horrek hainbat ikerketari egin liezaieke bide: ikasleak non du zalantza egiten? zer egin aurretik behar du hausnarketa? Zer egiten du, gero aldatu beharreko ikusten duena? Eta hori nola azter dezakegu? Badago elementu berez zailagorik?

Zelan hasi

Lan honetan aurkezten da tresna baten garapenaren hasiera, zeinak lagundu behar lukeen gure testuinguruan aurki ditzakegun idatz-errealitateen analisisian; zehazki, proposatzen da ikuskera psikolinguistikotik euskara H2 berantiarra dutenen idazte prozesua aztertzeko, baliabide pedagogiko legez egin litezkeen erabilerei atea zabalik utzita.

Ikerketarako proposatzen den tresna eta prozedurak batu behar lituzke idazketa prozesuaren zenbait ezaugarri: idatziaren hurrenkera eta idazketaren denbora ezaugarriak, berrikuspenen kokapena egindako testuan eta iragandako denboran kokatuta, eta, azkenengoz, berrikusitakoaren ezaugarri testualak.

Denbora

Matsuhashi-ren ikerketa aitzindari horiei segituaz, interpretaziorako hainbat oinarri oratu behar diegu: *t-unit* izendatu zuena, hau da, etenaren gutxieneko iraupena

zein den era honetako analisiak egiteko, onartzea (Matsuhashi, 1981). Etenen mugak zehaztu nahirik beste ikuskera bat proposatu zuen Roseqvist-ek (2015), zeinean kontuan hartu behar litzatekeen idazleari egokitutako unitatea eta ez unitate absolutu bat.

Testua

Prozesua eta emaitza kontrastean analizatzeko tresnak garatu behar dira, horretarako proposamen zehatzik eta kontrastaturik bada (Eklundh, 1992). Horiek Jedit ordenagailuko aplikazioaren erabilpena proposatzen zen; horien egunkari fitxategiaren lanketa eginaz, idazketa prozesua erakusteko, testua, etenak, ezabaketak eta bestelako aldaketak erakusten dira, lerrorik lerro hasiera unea islatuta.

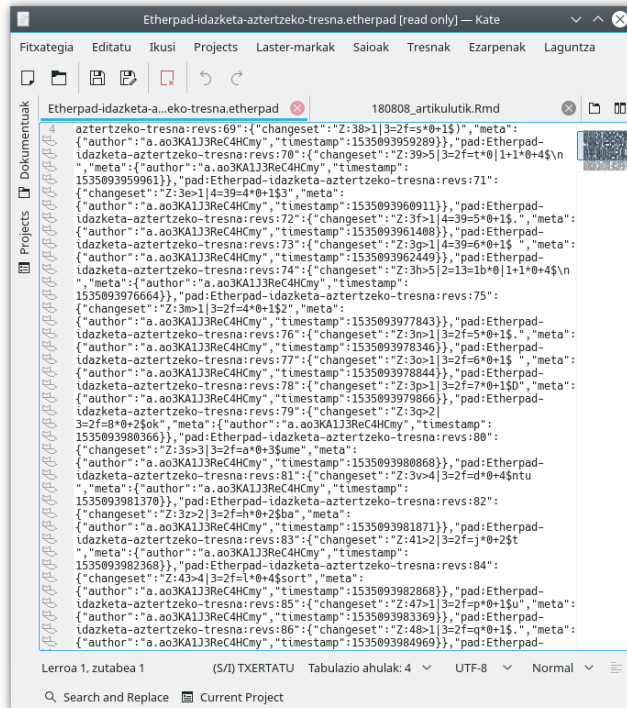
Analisirako unitateak

Unitate linguistikoak, ikerketaren helburu deskriptiboetara egokituta, aldagarriak izan behar lirateke, idazlearen ezaugarrietara egokituta. Proposatzen dugun etiketatze sistema dinamikoak erantzungo lioke, RQDA paketea (Huang, 2018), jatorriz, testuen analisi kualitatiborako diseinatu bazen ere, R lengoaiari programatuta izateak metodologia mixtoetarako tresna egoki egiten du (Kuckartz, 2014). Analisirako unitate linguistikoak identifikatu eta etiketatze prozesua RQDA erabilia egitea aurreikusten da, analisi deskriptiboak idazle batentzat edo besterentzat unitate desberdinak iradokiko dituelakoan.

Proposamena

Orain arte ordenagailuko idazkuntza prozesuaren analisirako gehien erabili diren tresnak izan dira Trace-it/Jedit, ScriptLog, Inputlog, uLog eta EyeWrite (Waes et al., 2012); bakoitzak fokoa ikergai izan duen elementuen arabera. Aplikazio horiek guztiak zuzenean erabiltzen dira datuak batzeko eta denek egon behar dute instalatuta datuak batzeko erabiliko den ordenagailuan. Jedit aplikazioa erabilgarri da Macintosh-en, eta beste guztiak sasoiko Microsoft Windows ingururako izan dira egokiak. Euretariko batzuk idazlearen begien mugimenduak ere antzematen dituzte eta egunkari fitxategian gehitu ditzakete (ScriptLogek, Translogek eta EyeWritek).

Bada idazketa kolaboratiborako asmatutako web-aplikazio ireki bat egunkarian idazketa prozesuko hainbat datu batzen dituen: Etherpad (Greenspan, Iba, & Zamfirescu, 2008). Tresna hori ez zen garatu ikerketa helburuz, baizik eta idazketa kolaboratiboa Interneten bitartez egin ahal izateko. Aurkezpena egin eta urte betera Google konpainiak erosi zuen, hasieran Wave produktuaren lagungarri izateko; gero horretan oinarritu da Google-Docs/Google-Driveko testu prozesatzailer ezaguna. Idazketaren azterketa egiteko helburuz, Etherpad aplikazioaren hasierako garapena dugu interesgarriena; horixe baita software irekiaz egindakoa; aztertu eta egokitu daitekeena, alegia. Etherpad web-aplikazioa erabilia sortzen den fitxategiak ikerlanetan erabili diren informazioak gordetzen ditu, edizio-informazioa eta denbora-informazioa, etherpad luzapena duen fitxategi batean. Fitxategi horrek bestelako informazio batzuk ere baditu, baina zaila da, aurretiko prozesamendurik gabe, giza-ulermenerako, hurrengo irudian ikus daitekeen moduan. Informazio aberatsa duen arren, garatu beharrekoa da hori interpretatzeko bidea.



3. irudia: .etherpad fitxategiaren zati bat

Garapenaren egoera

Egun, Python lengoia idatzitako script batzuek laguntzen dute ikusizko azterketa egiten, garatzen segitzeko eta baita fitxategiak izandako aldaketa bakoitzaren berri ematen duen kalkulu orria ematen ere, .cvs formatuan. Aldakuntzen berri ematen dituen kalkulu orriak aldaketak zenbatzen ditu, bakoitza noiz egin den zehazten du milisegundoen zehaztapenez, sarrera dispositiboa identifikatzen du eta edizioaren gaineko informazioa ere ematen du.

R lengoia estatistikoa erabilia (R Core Team, 2018), artxibo horiek aztertzeko tresnak garatze bidean daude. Dagoeneko idatzitako testuaren hurrenkera berreskura daiteke, denbora-ezaugarriekin batera. Horrek suposatzen du dagoeneko neur ditzakegula egilearen jariakortasuna idazkuntzan, berrikuspenen iraupena eta horien maiztasuna. Baina ez oraindik testuan egiten diren moldaketen mugak eta kokapenak identifikatu.

2. taula

Prozesua honela laburbil daiteke testuaren informazioa

| Revision | Timestamp | Author | Changeset |
|----------|---------------------|--------------------|-----------------|
| 1 | 2018-08-24 08:57:34 | a.a03KA1J3ReC4HCmy | Z:6c<6b 5-6b\$ |
| 2 | 2018-08-24 08:58:02 | a.a03KA1J3ReC4HCmy | Z:1>1*0+1\$P |
| 3 | 2018-08-24 08:58:03 | a.a03KA1J3ReC4HCmy | Z:2>2=1*0+2\$ro |
| 4 | 2018-08-24 08:58:03 | a.a03KA1J3ReC4HCmy | Z:4>1=3*0+1\$z |
| 5 | 2018-08-24 08:58:04 | a.a03KA1J3ReC4HCmy | Z:5>2=4*0+2\$es |
| 6 | 2018-08-24 08:58:04 | a.a03KA1J3ReC4HCmy | Z:7>2=6*0+2\$ua |

| | | | |
|----|---------------------|--------------------|------------------|
| 7 | 2018-08-24 08:58:10 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:9>1=8*0+1\$ |
| 8 | 2018-08-24 08:58:11 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:a>2=9*0+2\$ho |
| 9 | 2018-08-24 08:58:11 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:c>2=b*0+2\$ne |
| 10 | 2018-08-24 08:58:12 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:e>1=d*0+1\$l |
| 11 | 2018-08-24 08:58:12 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:f>2=e*0+2\$a |
| 12 | 2018-08-24 08:58:13 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:h>2=g*0+2\$la |
| 13 | 2018-08-24 08:58:13 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:j>2=i*0+2\$bu |
| 14 | 2018-08-24 08:58:14 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:l>1=k*0+1\$r |
| 15 | 2018-08-24 08:58:14 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:m>2=l*0+2\$bi |
| 16 | 2018-08-24 08:58:15 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:o>1=n*0+1\$l |
| 17 | 2018-08-24 08:58:16 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:p>1=o*0+1\$ |
| 18 | 2018-08-24 08:58:16 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:q>3=p*0+3\$dai |
| 19 | 2018-08-24 08:58:17 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:t>3=s*0+3\$tek |
| 20 | 2018-08-24 08:58:17 | a.ao3KA1J3ReC4HCmy | Z:w>1=v*0+1\$e |

Artxiboen trataerarako proposatzen den lengoaiak, R-k, ahalbidetzen du berrikuspentzat hartutako uneak identifikatu eta gero, zein testu-errealitateri egiten zaion zehaztea.

Aurreko taulako datuak prozesatzen hasita

```
## [1] "P" "ro" "z" "es" "ua" " " "ho" "ne" "l" "a" "la"
## [12] "bu" "r" "bi" "l" " " "dai" "tek" "e"
## Prozesua honela laburbil daiteke
## Time difference of 14.827 secs
```

Egindako testuen lanketa eta etiketazio prozesurako proposatzen den RQDA paketearekin integrazio ona duenez, hortik eratorri daitezkeen analisiak erraztu.

Baina hemen egiten den proposamenak duen aukerarik zabalena datu kopuruan du. Aplikazioa webaren bitartez erabiltzen denez, aukera ematen du datu batze prozesu masiboak egiteko. Eta analisi prozedurak uzten duen neurrian, datuak masiboki analizatzeko ere bai.

Etenak zenbatu eta kuantifikatu daitezkeen arren, ez da idazlearen bestelako ekintzen berri hartzen. Ageriko muga batzuk ere baditu planteamendu tekniko metodologikoak. Beste ikerketa-tresna batzuen aldean, bistan da, web aplikazioak oraindik ez du aukerarik ematen idazlearen ordenagailuko ekintza guztia aztertze (hiztegien erabilera, datuak batzeko dokumentu edo web guneen kontsulta, InputLog moduko tresnek baimentzen dutena (Leijten & Van Waes, 2005, 2013; Van Waes, Leijten, & Van Weijen, 2009). Bestalde, prozesu kognitiboen ikerkuntzan zabaldua da begiradaren azterketa ere, idazketarenean ere bai (Andersson et al., 2006; Strömquist, Nordqvist, & Wengelin, 2004), eta era horretako datuen aberastasunik ezin aurkitu daiteke teklatuaren erabilera hutsean oinarritzen den datu batze prozesuan.

Tresna honen garapenak eta erabilerak, aurrez esanikoen gainera, beste aukera bi ere zabaltzen ditu. Alderdi batetik, bistan da planteatzen den markotik hurre ez dagoela idazkera kolaboratiboaren azterketa, baina igarrian du aukera, fitxategiak egilea identifikatzeaz gain, idazketa kolaboratiborako beren beregi garatu zelako Etherpad.

Beste alderdi batetik, R lengoaiaren erabilera doitu ahala, aukera dago era horretako ikerketak estandarizatu ahala, Rrako paketeak edo RCommanderrako (Fox et al., 2014) gehigarriak egiteko, komunitate zientifiko eta pedagogikoarentzat. Horiez gain, bistan da H2 berantiar euskara idatziaren azterketarako garatzen ari den tresna eta metodologia honek ez duela, berez, hizkuntza bakarrera mugatu beharrik.

Bihar

Oraindik testuaren berreraikuntza osorik ez da lortu. Kodearen lanketaren bitartez lortu beharreko hurrengo helburua berrikuspenen ondorengo testu-aldaketak egoki jartzea da, testuaren osotasuna, prozesuaren unera artekoarekin era koherentean adierazteko; Eklundh-ek (1992) testuaren ikuspegi globala hartzeko zailtasunak nabarmendu zituen, orain ere.

Idazketa prozesuaren ikerkuntzan aurrerapauso asko egin dira, baina oraindik oso zabala da aztertu ahal den eremua. Euskaraz gutxi da idazkuntza prozesuaz ikuskerak psikolinguistikotik ikertutakoa; iker-eremu emankorra izan liteke hori, H2 berantiarrarena zein ez. H2ko idazketa prozesuaren ikerkuntzan gailentzen da suediar-ingeles populazioan eta nederlandera-ingelesa populazioan egindakoa; gaztelania-euskara bitarteko alde linguistikoa kontuan izanda, baliteke bestelako emaitzak aurkitzea. Ikusteko geratzen da ea hori aurkitzen den.

Erreferentziak

- Abasolo, J. (2016). Desjariakortasuna eta gramatika errorea adizki jokatuan B2-C1 ibilbidean: Kasu baten analisia. In *XXIII Jornadas de Investigación en psicodidáctica - XIII Psicodidaktikako ikerkuntza jardunaldiak* (345–358. orr.). Leioa: Argitarapen Zerbitzua, UPV/EHU.
- Abasolo, J. (2017). *Zailtasunak aditz jokatuaren inguruan B2-C1 ibilbidean* (Doktorego-tesia). UPV/EHU, Leioa.
- Abasolo, J. (2018). *Aditza jokatzeko zail: euskalduntze prozesuko kasu baten analisia*. Liburu baterako kapitulua, oraindik argitaratzeko.
- Andersson, B., Dahl, J., Holmqvist, K., Holsanova, J., Johansson, V., Karlsson, H., ... Wengelin, Å. (2006). Combining Keystroke Logging with Eye Tracking. In L. van Waes, M. Leijten, & C. Neuwirth (Arg.) (Vol. 17, 45–72. orr.). Elsevier.
- Beattie, G. W., & Butterworth, B. L. (1979). Contextual Probability and Word Frequency as Determinants of Pauses and Errors in Spontaneous Speech. *Language and Speech*, 22(3), 201–211.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition* (Transferred to digital printing). New York London: Routledge.
- Butterworth, B. (1980). Evidence from pauses in speech. In *Language production* (Vol. 1, 155–176. orr.). London: Academic Press.
- Canepari, L. (2007). *Fonetica e tonetica naturali: Approccio articolatorio, uditivo e funzionale*. Munich: LINCOM Europa.
- Cenoz, J. (1998). *Pauses and Communication Strategies in Second Language Speech*. Reports - Research, Donostia.
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted. *Applied Linguistics*, 13(1), 1–24.
- Eklundh, K. S. (1992). Problems in achieving a global perspective of the text in computer-based writing, 12.

- Esnaol, P. (1988). Erroreak helduen euskalduntzearen azken urratsetan. *Zutabe: Euskalduntze Alfabetatzearen Aldizkaria*, 17. zenb, 9–66 or.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365.
- Fox, J., Bouchet-Valat, M., Andronic, L., Ash, M., Boye, T., Calza, S., ... Wright, K. (2014). Rcmdr: R Commander.
- Gaminde, I. (2004). Tonuak eta etenak Gatikako intonazioan. *Fontes Linguae Vasconum: Studia et Documenta*, 36(97), 519–536.
- Gaminde, I. (2007). Tonuak eta etenak Bilboko gaztelaniaz eta euskaraz. *Fontes Linguae Vasconum: Studia et Documenta*, 39(106), 455–474.
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., & Romero, A. (2012). Esaldi barruko eten moten pertzepzioaz. *Ikastorratza, Didaktikarako E-Aldizkaria*, 8.
- Goldman-Eisler, F. (1968). *Psycholinguistics: Experiments in Spontaneous Speech*. London: Academic Press.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1997). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective* (Reprint). London: Longman.
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170–182.
- Greenspan, D., Iba, A., & Zamfirescu, J. (2008). Etherpad: Really real-time collaborative document editing. Etherpad.
- Haas, C. (1996). *Writing technology: Studies on the materiality of literacy*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- HABE. (2008a). 1. mailako idatzizko azterketa-deialdietan bildutako akatsik ohikoenak. *HABE Euskara Ikasten Ari Garenon Aldizkaria*, 367, Eranskina.
- HABE. (2008b). 2. mailako idatzizko azterketa-deialdietan bildutako akatsik ohikoenak. *HABE Euskara Ikasten Ari Garenon Aldizkaria*, 367, Eranskina.
- HABE. (2011). 3. mailako ahozko azterketetako ohiko akatsak: hainbat ohar. *HABE Euskara Ikasten Ari Garenon Aldizkaria*, 240, 14.
- Hawkins, P. R. (1971). The syntactic location of hesitation. *Language and Speech*, 14(3).
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. *Cognitive Processes in Writing*.
- Huang, R. (2018). RQDA: Qualitative Data Analysis.
- Janssen, D., van Waes, L., & van den Bergh, H. (1996). Effects of thinking aloud on writing processes. In *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications*. (233–250. orr.). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing* (1. issued as an Oxford Univ. Press paperback). New York, NY: Oxford Univ. Press.
- Kellogg, R. T. (2012). Working Memory in Written Composition. A Progress Report.
- Kowal, S., & O'Connell, D. C. (1980). Pausological research at Saint Louis University. In *Temporal Variables in Speech Studies in Honour of Frieda Goldman-Eisler*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Krashen, S. (1977). The monitor model for adult second language performance. In M. Burt, H. Dulay, & M. Finocchiaro, *Viewpoints on English as a second language* (152–161).
- Kroll, J. F., & Groot, A. M. B. de (Arg.). (2005). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford [etc.]: Oxford University Press.

- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis: A Guide to Methods, Practice & Using Software*. 1 Oliver's Yard, 55 City Road, London EC1Y 1SP United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Leijten, M., & Van Waes, L. (2005). Inputlog: A logging tool for the research of writing processes, 22.
- Leijten, M., & Van Waes, L. (2013). Keystroke Logging in Writing Research: Using Inputlog to Analyze and Visualize Writing Processes. *Written Communication*, 30(3), 358–392.
- Levelt, W. J. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14(1), 41–104.
- Levelt, W. J. (1993). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Matsuhashi, A. (1981). Pausing and Planning: The Tempo of Written Discourse Production. *Research in the Teaching of English*, 15(2), 113–134.
- Matsuhashi, A. (Ed.). (1987). *Writing in real time: Modelling production processes*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.
- New, E. (1999). Computer-Aided Writing in French as a Foreign Language: A Qualitative and Quantitative Look at the Process of Revision. *The Modern Language Journal*, 83(1), 81–97.
- Perales, J., & Cenoz, J. (1996a). El significado de las pausas en la producción oral en segunda lengua. In M. Pérez Pereira (Ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, euskera y gallego : actas del I Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado* (1. arg, 689–694. orr.). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Perales, J., & Cenoz, J. (1996b). Silence, communicative competence and communication strategies in second language acquisition. In *Semantics of silences in linguistics and literature* (67–87. orr.). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Perales, J., & Cenoz, J. (2002). The Effect of Individual and Contextual Factors in Adult Second-language Acquisition in the Basque Country. *Language, Culture and Curriculum*, 15(1), 1–15.
- Perez, N. (2014). Erroreen analisia, HABEren 2. mailaren azterketetan. *Hizpide: Euskalduntze - Alfabetatzearen Aldizkaria*, 84, 3–23.
- R Core Team. (2018). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing.
- Raimes, A. (1987). Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies: A Study of ESL College Student Writers*. *Language Learning*, 37(3), 439–468.
- Rosenqvist, S. (2015). Developing pause thresholds for keystroke logging analysis, 31.
- Schoonen, R., van Gelderen, A., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. New York: Routledge.
- Severinson Eklundh, K., & Kollberg, P. (1996). Computer tools for tracing the writing process: From keystroke records to S-notation. *Models and Methodology in Writing Research*, 526–541.
- Spelman Miller, K. (2005). Second language writing research and pedagogy: A role for computer logging? *Computers and Composition*, 22(3), 297–317.
- Spelman Miller, K., Lindgren, E., & Sullivan, K. P. H. (2008). The Psycholinguistic Dimension in Second Language Writing: Opportunities for Research and

- Pedagogy Using Computer Keystroke Logging. *TESOL Quarterly*, 42(3), 433–454.
- Strömquist, S., Ahlsén, E., & Wengelin, Å. (1999). The production process in speech and writing. *The Process of Writing: A Progress Report*, 9–24.
- Strömquist, S., Nordqvist, Å., & Wengelin, Å. (2004). Writing the frog-story: Developmental and cross-modal perspectives. In S. Strömquist & L. Verhoeven (Arg.) (359–394. orr.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sullivan, K. P. H., & Lindgren, E. (2006). *Computer Keystroke Logging and Writing: Methods and Applications*. Elsevier.
- Van Waes, L., & Schellens, P. J. (2003). Writing profiles: The effect of the writing mode on pausing and revision patterns of experienced writers. *Journal of Pragmatics*, 35(6), 829–853.
- Van Waes, L., Leijten, M., & Van Weijen, D. (2009). Keystroke logging in writing research: Observing writing processes with Inputlog. *German as a Foreign Language*, (2), 41–64.
- Van Waes, L., Leijten, M., Wengelin, Å., & Lindgren, E. (2012). Logging Tools to Study Digital Writing Processes. In V. W. Berninger (Ed.), *Past, Present, and Future Contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology* (507–528. orr.). New York: Taylor & Francis Group.
- van Wijk, C., & Kempen, G. (1987). A dual system for producing self-repairs in spontaneous speech: Evidence from experimentally elicited corrections. *Cognitive Psychology*, 19(4), 403–440.

Juan Abasolo: Psikodidaktikan doktorea, UPV/EHUko irakaslea Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika sailean eta EUDIA ikerketa taldeko partaidea. juan.abasolo@ehu.eus

Lorea Unamuno: Doktoregaia, UPV/EHUko irakaslea Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika sailean eta EUDIA ikerketa taldeko partaidea. lorea.unamuno@ehu.eus

Irati de Pablo: Doktoregaia, UPV/EHUko bekaduna Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika sailean eta EUDIA ikerketa taldeko partaidea. irati.depablo@ehu.eus

Hizkuntzekin ikuspegi eleanitz batetik lan eginez: Translanguaging metodologia adin goiztiarren

Working with languages from a multilingualism approach: Translanguaging methodology in childhood

Ainara Babarro Velez, Jose Miguel Correa Gorospe eta Estibaliz Jimenez de Aberasturi
Apraiz

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Laburpena

Ikerketa lan honen helburu nagusia haur eskola etapan hurrekin hizkuntzak modu esanguratsuan lantzeko eredu bat eskaintzea da. Ikastalde bat oinarritzat hartuz, haurren ingelesaren eskuratze prozesua aztertzen da hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntzarako bi fokatzeko ezberdin alderatuz. Batetik, fokatzeko tradizionala eta, bestetik, translanguaging fokatzeko. Irakaslea bera da ikertzailea, ikerketa lanari barneko ikuspegi bat emanez. Ikerketa lan kualitatiboa da honakoa, saio guztietako gertakariak eguneroko batean erregistratuak izan dira. Gero, hastapeneko bi ikerketa-galdera nagusiei erantzuteko asmoz, informazioa kategoriatan banatu eta haren analisisa egin da. Lanaren bitartez ikusi da hizkuntza berria lantzeko orduan, haurren L1-az baliatutako kasuetan, ikaskuntza prozesua esanguratsua dela eta haurrek beste hizkuntzetan, euskara kasu, duten gaitasunen hobekuntzan lagun dezakeela, horren erabilera handitzen den heinean. Ikerketa lan honek urrats berri bat eskaintzen du adin goiztiarren hizkuntzak lantzeko bidean.

Palabras clave: translanguaging fokatzeko, hizkuntzen fokatzeko tradizionala, L1-aren erabilera, haur eleanitzak, adin goiztiarra

Abstract

The principle objective of this work is to present an example of working with languages in a meaningful way in preschool years. Taking a group of children as a sample, students English acquisition process has been analyzed and compared from two different methodologies. On the one hand, the traditional methodology and on the other hand, translanguaging methodology. The teacher is the researcher, giving like this an insight perspective to the research work. The following is a qualitative research; all the events occurred in the classes have been gathered in a diary. After, in order to answer the two research questions, the information has been divided into different categories and later analyzed. In this work has been seen that when students have the opportunity to use their L1, when they are working with the new language, the language learning process is more meaningful. Besides, the use of the L1 can help students to improve the competences they have in other languages, Basque in this case. The actual research work offers a new step in relation to languages and the learning process of them in the first years of education.

Keywords: translanguaging methodology, traditional methodology for learning and teaching languages, use of the L1, multilingual children, preschool education

Marko Teorikoa

Sarrera

Hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan eraldaketa ugari izan dira azken urteotan. Gauza bera gertatu da euskal hezkuntza sistemaren kasuan, hezkuntza sistema elebarratik hezkuntza elebiduneko sistemara pasatu zen 80ko hamarkadan. XXI. mendetik aurrera, berriz, eleaniztasunari erantzuna eman beharrean aurkitzen dira euskal eskolak.

Euskal curriculum berriak (Heziberri, 2015) adierazten duen moduan, haurren eskolaratze prozesuaren lehen urteetatik pertsona eleanitzak heztea izango da helburu nagusia, XXI. mendeko euskal gizartera moldatzeko gai izango diren herritarrak, alegia. Proiektu honen baitan eskolan hiru hizkuntzak (euskara, gaztelania eta ingelesa) lantzea eskatzen da, ikasleen komunikazio gaitasunean arreta berezia ipiniz.

Hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntzarako metodoen bilakaera

Tradizioz, hizkuntzak irakasteko hainbat metodologia mito batzuetan oinarriturik egon dira (Grosjean, 2010): Elebidunek ezagutza maila berdina eta hiztun natiboaren maila dute bereganatutako hizkuntza gutzietan; benetako elebidunek ez dute azentua izaten hizkuntza ezberdinetan; elebidunek hizkuntzak elkarren artean nahasten dituzte alferrak direlako; pertsona elebidunek beren emozioak eskuratutako lehen hizkuntzan adierazi ohi dituzte; elebitasunak haurren hizkuntza eskuratze prozesua atzeratzen du etxeko hizkuntza eta eskolakoa ezberdinak direnean eta horrek haurren eskolako hizkuntzaren eskuratzean ondorio kaltegarriak izan ohi ditu; haurrak elebidun izatea nahi badugu, hobe da pertsona-bat-hizkuntza-bat ikuspuntua lantzea eta, azkenik, haur elebidunek eskuratutako hizkuntzak elkarren artean nahasten dituzte beti.

Aipatutako mito horiek eragin handia izan dute hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza prozesurako hautaturiko metodologiak definitzeko garaian. Tradizioz, hizkuntzak irakasteko metodologia asko hizkuntzen banaketan oinarrituak egon dira, eta munduarekiko ikuspegi elebarrak bat nagusitzen zen. Conteh eta Meier-ek (2014) esan bezala: “Nazio elebarrak bateko herritar elebarraren mitoa” (3. or) zen nagusi. Hizkuntzen banaketan oinarritutako ideologia hori aski errotuta egon da hezkuntza eta irakaskuntza praktikan, hizkuntzen arteko itzulpenak zein interakzioak saihestu direlarik. Era berean, eskolaren antolaketa hizkuntzen arteko banaketa hori indartu du, hizkuntza bakoitza irakasteko irakasle ezberdin bat ezarriz edota koloreak eta antzeko kodeak erabiliz hizkuntzak bereizteko (Cenoz eta Gorter, 2014).

Usadioz, ikasle eleanitzaren gaitasunak ikuspuntu elebarrak batetik neurtuak izan dira. Hau da, askotan ikasle eleanitzak hizkuntza bakoitzean eskuratutako maila hizkuntza horretako hiztun elebarrak natiboaren mailarekiko alderatua izan da, kontuan hartu beharrean ikasle eleanitzak duen erreperitorio linguistiko osoa. Bide beretik, eskolaren helburua izan da ikasleek maila natiboaren eskuratzea irakatsitako hizkuntza bakoitzean, eta hori zeharo etsigarria izan da, bereziki, eskola eleanitzen kasuan (Cenoz eta Gorter, 2014).

Era berean, hezkuntza programa elebidun tradizionalak bi hizkuntzak gutziz bananduak diren bi sistema bezala tratatu ohi dituzte. Ikuspuntu horretan oinarritu izan dira hainbat hezkuntza sistema elebidun eta elitista edota Kanadako murgiltze ereduak. Halaber, sarritan hori bera izan da hizkuntza gutxituei emandako eredu ere (Garcia, 2009). Denbora luzez, pertsona elebidunak modu horretan, $1+1=2$, kontsideratu badira

ere, kontuan hartu beharra dago elebidunak ez direla elebakar bikoitzak (Grosjean, 1982; Romaine, 1995).

Orokorrean?, historian zehar hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuan honakoa izan da metodologia nagusien bilakaera (Cabrera, 2014): XVIII-XIX. mende bitartean: fokatze gramatikala, itzulpenean oinarritua. XIX. mende amaieran: ikasketa naturalean oinarritutako fokatzeak, metodo zuzena, ikasleak metahizkuntzan komunikazioa jorratzea bilatzen zen. 1950. urtean, metodo audiolinguala sortu zen, atzerriko hizkuntza metahizkuntzan lantzen zen ikasgeletan, ikasleen L1en erabilera ekidinez. 80ko hamarkadan, fokatze naturala sortu zen, lengoaiaren ikaskuntzaren hastapenetan gorputzaren bidezko erantzun teknikak bilatzen zirelarik eta, azkenik, 90eko hamarkadatik aurrera, komunikazioan, funtzionaltasunean eta diskurtsoan oinarritutako fokatzea gailendu zen.

Metodologia horiekin lotuta, hezkuntza mailan hedapen gehien izan duten programak ondokoak dira: alde batetik, menpekotasunezko programak aipa ditzakegu. Horien helburu nagusia ikasleak irakaskuntzarako erabiltzen den hizkuntza menperatzea da eta, era berean, bere L1 albo batera utz dezan. Hizkuntza menderatzailea ikasleria guztiaren L1 balitz bezala irakasten da, kontuan hartu gabe horrek ikasleriaren eskolaratze mailan eragin handiak suposa ditzakeela. Programa horien helburuetako bat ikasleria homoginoa lortzea da.

Bigarrenik, trantsizio programak leudeke. Kasu honetan ere helburu nagusia ikasleriak hizkuntza menderatzaile edo nagusia ikastea litzateke. Eskolaratzearen lehen urteetan ikasleen L1 erabili ohi da, baina pixkanaka L1en erabilerak beherantz egiten du hizkuntza menderatzaileak gorantz egiten duen bitartean. Programa horietan irakasleria elebiduna izan ohi da eta ikasleak estimulatu ohi dituzte hizkuntza nagusia erabil dezaten.

Hirugarrenik, mantentze programak egongo lirateke. Horien helburua ikasleriak bere L1 mantentzea da eta, era berean, hizkuntza nagusia ikastea. Laugarrenik, murgiltze programa bikoitzak egongo lirateke. Programa horiek L1 ezberdina duten ikasleak bi hizkuntzetan, hizkuntza nagusian eta autoktonoan, eskolatzen dituztenak lirateke. Helburu nagusia ikasle guztiek bi hizkuntzak ikastea da. Azkenik, ikasleria hizkuntza gutxituan eskolatzen duten murgiltze programak aipa daitezke. Eskola gaiak hizkuntza gutxituan ematen dira eta hizkuntza nagusia beste ikasgai bat bezala irakasten da. Eredu horren jatorria Montrealen (Kanada) aurkitzen da. 60ko hamarkadan izanb ziren eredu honen hastapenak eta gerora munduko beste toki askotara zabaldu zen, kasuan kasu, Euskal Herrira. Eredu hori hizkuntza minorizatuen transmisiorako lagungarria izan ohi da.

Hizkuntzen ikaskuntza-irakaskuntzarako metodoen bilakaera Euskal Herrian

Euskal Herriaren kasuan eskola toki garrantzitsua izan da hizkuntzarentzat, euskararen, hizkuntza gutxituaren, aldeko aldarrikapena egiteko baliabidea izan da. Euskararen aldeko mugimendu handia gertatu izan da urteetan zehar eta horrek hizkuntza minorizatuarentzat hitun kopuru handia ekarri du, duela hainbat hamarkada pentsaezina zena. Mugimendu horren oinarrian ikastolen proiektua aipatu beharra dago, 1960ko hamarkadatik aurrera sortu zena. Murgiltze ereduan oinarriturik, L1 euskara ez zen beste hizkuntza bat zuten ikasleei (kasu gehienetan ikasleen L1 gaztelania zen) euskara irakasten zitzairen. L1 euskara zuten ikasleek, ordea, eredu horren bitartez beren ama hizkuntzari eusten zioten. Bide beretik, orobat garrantzitsuak izan ziren Euskal gobernuko zein Nafar gobernuko administraritzek 1980ko hamarkadatik aurrera egindako lanak, eredu ofizialetan euskara irakatsi eta sustatzeko

helburu argia izan baitzuten. Familiako transmisioa bermatu behar zen garai hartan eta, horrez gain, euskararen ezagutza sustatu. Helburu hori lortzeko, eskola eremutik abiatu ziren.

Azken urteetan, ordea, elebitasun egoeratik (gaztelania eta euskara) eleaniztasunaren erronkaren aurrean ipiniak izan dira euskal eskolak, ikasleei hirugarren hizkuntza bat irakasteko ik. Egun, ingelesa derrigorrezko ikasgaia da euskal hezkuntza sisteman (Heziberri, 2015). Hori kontuan izanik, hirugarren hizkuntza bat eskola testuinguruan integratzeko hainbat programa sortu dira. Batetik, aipa daiteke Euskal Herrian ospe handia izan duen “Eleanitz” programa, Ikastolen Elkarteak sortua. Programa horrek helburu gisa eleaniztasuna du, eta murgiltze linguistikoaren bidez gauzatzen da. Bestetik, euskal eskola publikoaren baitan, euskararen gizarte erakundeen kontseiluak eraturako “Ikasle euskaldun eleanitzak” ekimena aipagarria litzateke.

Euskal Curriculumean eleaniztasunari begira erronka ugari planteatzen dira, euskal eskolentzat eleaniztasuneko ikuspegi baten aldeko apustua eginez. Eleaniztasuna gizatasunaren ondarea da eta eskolak, komunitateko hizkuntzen ezagutza eta transmisioa bermatzeaz gain, beste hizkuntza baten ezagutza ere bermatu beharko luke, garbi izanik hizkuntza berriak ikasteak ez duela norberaren hizkuntzaren galera ekarri beharrik (Heziberri, 2015).

Translanguaging fokatze pedagogikoa

Eguno ikuspegi eleanitza kontuan hartuz, ikasle eleanitzak irudikatzeko bi fokatze nagusiei egingo zaie erreferentzia; fokatze tradizionala eta fokatze eleanitza. Fokatze tradizionalaren arabera, ikaslearen hizkuntza bakoitza sistema independente bat balitz bezala bereganatuko luke ikasleak, hizkuntzen artean interakziorik eman gabe. Fokatze eleanitzaren arabera, aldiz, ikasleek hizkuntza sistema bat bakarria izango lukete eta bertan eskuratutako hizkuntza ezberdinak elkarrekintzan arituko lirateke. Ikasleak hizkuntza errepertorio osatu bat izango luke ikuspegi horren baitan. Horien artean programa ohikoenak ITL (integrated treatment of languages) eta CLIL (contents and languages integrated learning) dira. ITLk curriculumeko hizkuntza ezberdinen programazio koordinatuari egiten dio erreferentzia, metodologia eta hainbat printzipio partekatuz eta ikuspuntu komunikatibotik abiatuz. CLIL, berriz, fokatze bikoitzeko hezkuntza ikuspegi gisa defini daiteke, non hizkuntza gehigarri bat erabiltzen den hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuan (Coyle, Hood, eta Marsh, 2010).

Beraz, ikuspegi komunikatiboekin lotuta daude ikuspegi biak. Marko horretan kokatzen da “translanguaging” fokatze pedagogikoa. Translanguaging fokatzeak pauso bat aurrera eman eta ikasleak lantzen dituen hizkuntza ezberdinak elkarrekin kokatzen ditu, jarduera berean ikasleari ezagutzen dituen hizkuntza-erregistro ezberdinak erabiltzea ahalbidetuz. Finean, hizkuntzekin lan egiteko garaian ikasleei duten errepertorio linguistikoa osotasunean erabiltzea ahalbidetzen die, irakaskuntza-ikaskuntza prozesua aberasteko asmoz.

Cen Williams-ek sortua izan zen “Translanguaging” kontzeptua, eta termino hori bi kode erabiltzen dituen pedagogia elebidunei erreferentzia egiteko erabiltzen zuen (Baker, 2001). Garcia-k (2009) aldiz, terminoa zentzu zabalagoan erabili ohi du, praktika elebidun guztiak aintzat hartuz. Autoreak honela definitzen du translanguaging kontzeptua: “Diskurtso praktika elebidun zein eleanitzetan barneratzea” (44. or). Translanguaging elebitasuna ulertzeko modu bat da eta pertsona elebidunen praktiketan oinarritzen da, non bi hizkuntzak etengabeko erabileran aurkitzen diren. Elebitasuna bi modu banandutan (Cummins, 2008) ikusi

ordez, translanguaging ikuspegiak elebitasuna beti erabilgarri dagoen hizkuntza ezagutzen erreperitorio bat bezala ikusten du (Garcia eta Leiva, 2014). Translanguaging barruan itzulpena edota code-switching moduan ezagutzen den praktika eman daiteke, beti ere komunikazioaren helburua lortzeko. Ikuspegi horrekin lanean dabiltzan ikerlariak ikasgela elebidunen aurrean jarrera aldaketa bat ematea proposatu dute (Canagarajah, 2011, Creese eta Blackledge, 2010; Schwartz eta Asli, 2014). Gainerako hizkuntzak kanpoan uzten duen? burbuila elebatar bat sortu beharrenean, aditu horiek hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeko arrazoi pedagogiko funtzionalak daudela adierazi dute.

Ikasgela eleanitzetan hizkuntzak kode lotu eta finkoa bailiran tratatzeak zentzu gutxi dauka, bereziki L1 ezberdina duten haurrak elkarreraginean daudenean. Translanguaging baliabide pedagogikoa baliatuz, berriz, irakasleak hizkuntzen arteko mugak gainditzen ditu. Hizkuntzak ikasteko aukera anitzak sortuz, gela barruko zein kanpoko komunitate eleanitzen errealitateak irudikatzen ditu, informazioa helarazten du, ikasleen ulermenerako aldordioak ipintzen ditu, hiztegia eta estrategia metalinguistikoak lantzen ditu eta ikasleei beren identitatea garatzeko aukera ematen die (Garcia, 2013).

Translanguaging-ek, bereziki, lau abantaila posible ditu: lehenik, gaiarekiko ulermen handiagoa eta sakonagoa eskain dezake; bigarrenik, hizkuntza ahularen garapenerako tresna izan daiteke; hirugarrenik, etxea eta eskolaren arteko harremanak indartu ditzake eta, laugarrenik, hizkuntza maila altua duten hiztunen eta hiztun berrien arteko komunikazioa ahalbidetu dezake (Baker, 2001; Garcia, 2009; Lewis, Baker and Jones, 2012). Ikuspegi pedagogiko horren klabe nagusia da haurraren esku ipintzen direla tresna guztiak eta horiek erabiltzea baimentzen zaiola. Hori egitea ez da posible izango hizkuntzak modu itxian ikusten direnean (Garcia, 2007).

Translanguaging adin goiztiarren: hainbat esperientzia

Lehenik eta behin, “The translanguaging of Latino kindergarteners” (Garcia, Makar, Starcevic eta Terry, 2011) izeneko lana aipatu beharra dago. Bertan, New Rochelle-ko (New York) haur eskola elebidun batean lantzen diren elebitasun zein translanguaging praktikak aurkezten dira. Programa horretan arestian aipatu dugun ikuspuntu tradizionala dago indarrean, irakasle-bat-hizkuntza-bat. Irakasleek hizkuntzak modu zurrunean banatzeaz arduratzen badira ere, haurrek muga zorrotz horiek askotan gainditu ohi dituzte, beren hizkuntza gaitasunekin modu malguan aritzen baitira. Artikuluan argi adierazten da haurrek beren espazio propioa eratzen dutela. “Work choice” edota estrukturatu gabeko eskola orduetan, haurrak “translanguaging” egiten aritzen dira beren kabuz. Arestian esan bezala, elebitasuna ez da modu gehigarrian ematen, bata gehi bestea, ezin da beraz bi hizkuntza identitate ezberdin bezala ikusi, identitate hibrido baten moduan baizik. Lan honetan translanguaging praktikek dituzten abantaila batzuk aipatzen dira (Garcia et al., 2011).

- a) Esanahia/elkar ulertzeko orduan: haurrek bi hizkuntzak erabili ohi dituzte esanahia ulertu dutela ziurtatzeko.
- b) Esanahia berreraikitzeke: translanguaging praktikak esanahia berreraikitzeke zubi bat eskaintzen du, hizkuntza bat eta bestearen arteko itzulpenak eginez, besteak beste.
- c) Norberaren baitan esanahia eraikitzeke: translanguaging praktiken bidez haurrak beren barnean hizkuntza gaitasunak eskuratzen doaz.

- d) Barneratzeko: solaskidearen hizkuntza gaitasunetara moldatzen da haurra, bestea elkarrizketan sartzeko (parte har dezan).
- e) Jakinduria erakusteko: haurrek ikasitakoa praktikan ipintzen dute translanguaging erabiliz.

Haur eskola horretan egindako lanak ondorio hauetara bideratzen gaitu: jatorri kultural zein linguistiko ezberdinak dituzten haurrek gela barruan hizkuntza-identitate integratu bat sortzeko lagungarria da “translanguaging” (Garcia, 2009).

Bestalde, bada ikerketa honekin lotura estua duen beste lan bat. *My Italian kindergarten: an Investigation of Preeschool Language Teaching* (Hannan, 2016). Doktorego tesi horretan haurrek hizkuntzak modu goiztiarrean nola bereganatzen dituzten, hau da, prozesua nola ematen den aztertzen da jolasean oinarritzen den hizkuntza elebidun programa baten bitartez. Lan horretan ere, autoreak haurrek beren praktika bidez sortutako “espazio” horri egiten dio erreferentzia.

Garcia et al. (2011) egileek deskribatzen duten moduan, haurrek beren “hirugarren espazio” propioa eratuz, instituzionalki hizkuntzak ordutegien arabera, lekuen arabera eta harremanen arabera banaturiko egitura horren aurka egiten dute. Eremu horretan eginiko hirugarren lan esanguratsu bat honako hau da: *Translanguaging and identity in a kindergarten classroom: validating student’s home culture and language in an English-only era* (Lozano, 2014). Doktorego tesi horrek hainbat urtetan zehar eginiko ikerketa etnografikoa biltzen du. Lan horretan ingelesak gailenduriko gizarte batean haur eskola latino bateko irakasle baten esperientzia islatzen da; horrela, estatuaren hizkuntza politikaren aurka badoa ere, Dominguez irakasleak gaztelania erabiltzen du ingelesarekin batera bere irakaskuntza jardunean. Praktika horri esker, ikasleei bigarren hizkuntza (ingelese) eskuratzen laguntzen die eta beren etxeko hizkuntza eta kultura, biak, baloratzen ditu. Egoera horretan, haurrek translanguaging (Garcia eta Wei, 2014) erabiltzen dute, gaitasun sozial eta kognitiboak martxan jarriz, modu aproposan elkarrekin komunikatzeko.

Ikerketa horrek erakusten digu ikasgelako praktikak, ikasleen garapen akademikoa eta soziala, ikasgelako interakzioak eta ikasleen lanak modu sistematikoan eta kritikoa aztertzen dituzten irakasleak eraginkorrak direla ikasleen ikasketa prozesua garatzeko orduan (Cochran-Smith eta Lytle, 1993; Darling-Hammond, 2000; Newmann, King eta Youngs, 2000).

Atal honi amaiera emateko, Cuny-Nisieb proiektuaren (2016) baitan Haur Hezkuntzako etapan egindako lan bat aipatzen da. “Starting a Dual Language Bilingual Education Program for Young Bilinguals” lanean, Dos Puentes eskolako programa elebiduna azaltzen digute bertako zuzendariak eta ikasketa buruak. Translanguaging erabiltzen da egunerokotasuneko praktika bezala eskolan eta jarduerak fokatzeko pedagogiko horren baitan diseinatzen dira.

Translanguaging 2-3 urteko etapan: ikerketa lan hau

Ikerketa lan honen bidez 2-3 urteko haurrek ingeles hizkuntzaren eskuratze goiztiarraren aspektu bat nola gertatzen duten aztertzen da, hizkuntzaren irakaskuntza-ikaskuntzarako “translanguaging” fokatzeko metodologikoa baliatuz, eta bertan lortutako emaitzak, fokatzeko tradizionaleko saioetan eskuratutako emaitzekin alderatuz. Hizkuntza, praktika moduan ikusirik, haurrek hizkuntza gutxituarekin praktikatzeko beharra ikusi da.

Horrela, hizkuntza globalizatua (ingelese) eta hizkuntza gutxitua (euskara) parez pare jarriak izan dira ingeleseko saioetan hainbat jardura lantzean. Gelako

haur guztiek ulertzen dute euskaraz, nahiz eta batzuen ama-hizkuntza ez izan. Haur eskolan saioak euskaraz ematen direnez, hizkuntza eskuratzen hasiak dira haurrak adin goiztiarretik. Beraz, nagusiki bi hizkuntza horiekin egingo dira “translanguaging” praktikak, nahiz eta zenbaitetan gaztelania ere erabiliko den, egoerak hala eskaturik.

Testuinguru horretan, abantaila handia ekar dezake fokatzeko horrek, eskaintzen dituen abantaila anitzez gain, hizkuntza gutxituaren erabilera testuinguru eleanitz batean bermatzeko baliagarria izan baitaiteke. Horrela, ama hizkuntza gisa euskara duten haurrek ezagutzak hedatzeko aukera izango dute eta L1 ezberdina duten haurrek (gehienek gaztelania), berriz, hizkuntza gutxituarekin praktikatzeko aukera gehiago izango dute. Guztiek euskaraz ulertzen dutenez, euskara eta ingeles hizkuntzen artean zubi lana egiteko aukera izango dute. Horrek atzerriko hizkuntza, hots, ingelesa eskuratzeko prozesua erraztu dezake, hizkuntzaren eskuratzeko prozesua aberastuz eta esanguraz betez.

Bestalde, ikasgelako haurrek eskolan beren etxeko hizkuntzak eta kulturak errespetatuak direla senti dezaten bilatzen da lan honen bitartez. Bide horretatik, Gloria Ladson-Billings-ek (1994) kulturarteko irakaskuntzari erreferentzia egiten dio eta kulturalki esanguratsua den irakaskuntza definitzen du ikaslearen gaitasun intelektualak, sozialak zein emozionalak ahalbidetzeko tresna gisa.

Hezkuntza esperientzia honetan, irakaskuntza modu integratuan planteatzen da, haurrek hizkuntza gaitasunak eta edukien irakaskuntza modu esanguratsuan garatu dezaten. Irakaskuntza-ikaskuntza integratuak onura ugari ekar ditzake, bereziki, elebidun goiztiarrentzat hori “translanguaging” praktikekin bateratzen bada. Honakoak dira abantailak:

- Kontzeptuen azalpena etxeko hizkuntzan zein ingelesean eginez gero, elebidun goiztiarrei kontzeptuen ezagutza sakonagoa eskuratzeko aukera eskaintzen zaie.
- Haurrei aukerak emanez gero kontzeptuak ingelesez gain beren ama hizkuntzan entzuteko eta azaltzeko, hobekiago ulertu eta erabiliko dituzte kontzeptu akademiko horiek hizkuntza ezberdinetan.
- Ikasleei hizkuntza gaitasunean eta edukien ulermenean lagunduko die “translanguaging” praktikak.
- Aurreko ezagutzen eta ezagutza berrien arteko zubi lana egiten lagunduko die

“translanguaging” praktikak.

- Ama hizkuntza eskolan erabiltzera animatzeak haurrei beren identitate elebidunak eraikitzen lagunduko die.

Hortaz, komenigarria izango da lantzen diren hizkuntza biak parez pare jartzea, horrek haurrei hizkuntza biak praktikatzeko aukera emango baitie, hizkuntzen arteko konparaketak eta transferentziak eginez eta, finean, hizkuntzen arteko zubi lana ahalbidetuz.

Helburuak eta ikerketa galderak

Ikerketa honen helburu nagusia, adin goiztiarrean 2-3 urte tartean, translanguaging fokatzeko metodologikoaren ikuspuntutik lan eginez gero, haurrek hizkuntzak irakatsi eta ikasteko metodologia tradizionalarekin baino modu esanguratsuan hizkuntza eskuratzen ote duten aztertzea da.

Honen baitan, zenbait helburu espezifiko planteatu dira: a) Translanguaging fokatzeko pedagogikoa haurrek hizkuntza berria, ingelesa kasu, modu natural eta

esanguratsuan bereganatzeko metodo eragingarria ote den ikertzea; b) 2-3 urte adin tartea ikasleek translanguaging erabiltzen hasteko etapa egokia ote den aztertzea eta fokatze hori hizkuntzaren eskuratze prozesuaren hastapenetan dauden hurrekin lan egiteko metodologia egingarria ote den frogatzea; d) Materialak, jarduerak eta jarraibide batzuk eskaintzea testuinguru eleanitzetan ikasle eleanitzekin lan egiteko; e) Hizkuntza ezberdinekin lan egiteko prozesua erraztea, hurrei beren hizkuntza gaitasun guztiak erabiltzeko aukera emanez, hizkuntza gutxitua (euskara) erabiltzea ahalbidetuz hizkuntza nagusiarekin (ingeleza) lan egitean; f) Perspektiba sakona ematea ikerketari, irakaslea bertan barneratuz eta ikerketako funtsezko parte bat izanik.

Ikerketa galderei dagokienez, ondoko bi ikerketa galderak planteatu dira lan honetan: (1) “Translanguaging” fokatze pedagogikoak hizkuntzak irakatsi eta ikasteko fokatze tradizionalak baino modu efektibo eta esanguratsuagoan hizkuntza ezberdinak bereganatzen laguntzen die hurrei?

(2) “Translanguaging” fokatze pedagogikoak metahizkuntzaz gain, beste hizkuntzen (berezi euskara) eskuratze prozesuan eta gaitasunen hobekuntzan laguntzen du?

Metodologia

Ikerketaren diseinuari dagokionez, honakoa ikerketa etnografikoa da, irakasleak bere lana ikertu baitu. Metodologia kualitatiboan oinarritutako lana da. Translanguaging fokatze pedagogikoa 2-3 urte adin tartean ingeleza irakasteko eta ikasteko eraginkorra den ikertzeko asmoz, hainbat saio diseinatu dira. 30 minutuko 16 saio egin dira haur talde berarekin. Alde batetik, hurrei saio batean jarduera guztiak ingeles hutsean aurkeztu zaizkie, irakaslea ez da hurren L1-az baliatu saioak aurrera eramateko. Aste berean, saio bera errepikatu da talde berarekin. Baina, oraingoan translanguaging fokatzearekin eraman dira aurrera jarduerak. Ondoren, fokatze tradizional eta translanguaging bidezko saioen arteko konparaketa egin da. Alderaketa horien bidez eta behaketa zuzenaz baliatuz, ondorio batzuetara iritsi da ikertzailea. Behaketa prozesuan, irakasleak hurren gelako hezitzailearen laguntza jaso du, saio guztietan presente egon da hezitzailea eta horren ikuspuntuak irakasle-ikertzailearen ikuspuntuarekin trukatu dira.

Modu horretara, bi iritzi eta ikuspuntuekin kontatu da ikerketa aurrera eramateko, prozesua bera aberastuz eta modu objektiboan aztertuz.

Lagina

Ikerketa lan honetan 2-3 urte tarteko ikasle talde batekin lan egin da. Taldea 18 hurrek osatzen dute. Euskara da 5 hurren L1, horiek beren inguruan euskara darabilte soilik. 4 hurren kasuan, euskara eta gaztelania dira haien L1, hau da, elebidunak dira. 7 hurren kasuan, gaztelania da L1, haien ingurune hurbilean gaztelania erabiltzen da hurrekin komunikatzeko. Beste haur bat elebiduna da, gaztelania eta frantsesa dira haren hizkuntza nagusiak. Azkenik, haur baten L1 italiara da, gurasoak bertakoak baitira. Haur eskolan hezitzailea hurrekin euskaraz komunikatzen da egunerokotasunean; beraz, haurrak txikitatik ohituak daude euskaraz komunikatzera. Gelako haur guztiek euskaraz ulertzen dute. Ikerketa egiten duen irakasleak hartuko du parte eta baita hurren hezitzaileak ere.

Instrumentuak

Datuak erregistratzeko, hurren adina aintzat hartuz, zuzeneko behaketa da erabili den teknika nagusia. Eguneroko bat egin da, saio bakoitzeko datuak biltzeko. Irakasle ikertzailearen eta hezitzailearen ikuspuntuez osatua dago egunerokoa.

Prozedura

Irakasle ikertzailea hurrei ingelesa irakasten aritu da hainbat saiotan, klasean gertatutako guztia modu zuzenean behatuz eta ikerketa ikuspegian murgilduz. Saio bakoitza amaitzean egunerokoan bildu dira saioko gertakariak. Egunkaria osatzeko, haur eskolako hezitzaile baten laguntzaz baliatu da ikertzailea. Saioetan gertatutakoa modu objektiboan jaso izan da eta, ondoren, bi profesionalen ikuspuntuaz baliatuz saio bakoitzaren interpretazioa egin da, datuen triangulazioa eginez. Behaketa zuzenaren bidez haurren hizkuntza garapena zein gaitasunen eboluzioa aztertu da. Saioak diseinatzeko haur eskolako materialak erabili dira “Maca’s house”-en eskutik. Irakasleak berak diseinatu ditu “translanguaging” saioak. Gero, ikertzaileak jasotako datuen analisia egin du. Horretarako, datuak kategoriatan sailkatu ditu, eta horiek taula ezberdinetan antolatu. Kategoriatan bakoitza zehaztasunez aztertu du, jasotako datu guztiekin kontrastatuz eta, horrela, emaitza zehatzak eskuratu.

Emaitzak

Ikerketa lanean jasotako emaitzez baliatuz, hastapeneko ikerketa-galderei erantzuna ematen zaie. Jarraian, emaitza nagusiak jasotzen dira, jasotako datuen adibide batzuekin ilustratuz. Ikerketaren hastapenean planteatutako lehen galdera honakoa izan zen: Translanguaging fokatze pedagogikoak, 2-3 urteko etapan, hizkuntzak irakatsi eta ikasteko fokatze tradizionalak baino modu efektiboago eta esanguratsuagoan laguntzen die hurrei hizkuntza ezberdinak bereganatzen? Ikerketa galdera horri erantzuteko bildutako informazioa bost kategoriatan antolatzen da, emaitza nagusiak jasoz.

Kategoria 1; ideien/kontzeptuen ulermena: Translanguaging fokatze pedagogikoan oinarritutako saioetan landutako kontzeptu edota ideien ulermen maila haurren aldetik handiagoa dela ikusi da, fokatze tradizionalako saioekin alderatuz gero. Haurren L1 erabiltzean ideia bat aurkezteko orduan, hurrek ideia hobekiago ulertzen dutela ikusi da. Hona hemen kategoria horren inguruan jasotako emaitza baten adibidea:

Translanguaging fokatze saioa: Irakasleak jostailuzko bi elefante aurkezten dizkie. Bata nabarmen da bestea baino handiagoa, biak elkarren ondoan jarri eta galdetzen die (irakasleak) “what is small?”, “what is big?”. Haurrak elefanteei begira eta irakasleari begira geratzen dira, ez dute erantzuten. Lea gerturatzen da animaliak hartzera, orduan esaten dio irakasleak “take the big one”, “hartu handia/big” eta orduan bai, zalantzarik gabe, handia hartzen du. Gauza bera egiten du horren ostean txikiarekin. (3.saioa).

“What is big?” galdetzen dio irakasleak eta zalantzan egoten da haurra, “Redieth cual es grande/big?” galdetzen dio berriz eta haurrak segituan hartzen du handia. (5.saioa). Redieth eta Irenek segituan egin dute lotura; “esta es pequeña”, “esta small” esaten zuen Rediethen behin eta berriz. (5.saioa).

“Non daude hankak?”, “where are the knees?” Irenek berriz esan du “hemen”. “Eta oinak?” galdetzen die irakasleak, ez dutenez erantzuten esaten die: “los pies?”, “hemeeen” erantzuten du Irenek segituan (8.saioa).

Kategoria 2; ideien/kontzeptuen ulermenean nahasketa: Fokatze tradizionalan, ingelesez soilik, emandako saioetan hurrek kasu batzuetan ideiak ulertzeko zailtasunak dituztela frogatu da. Hona kategoria honetan jasotako hainbat eredu:

Fokatze tradizionala saioa: Irakaslea animaliak ateratzen hasten da kutxatik “who is this?”, “what is its name?”...galdetzen dien bitartean. Gaurkoan

kosta egiten zaie erantzuten hastea. (2.saioa). Irudia erakutsi eta galdetzen die irakasleak: “Are the boy and the girl happy?”, “or sad?”. Irenek “happy” esan badu ere, beste haurrek ulertzen ez zutela jabetzen da irakaslea.(15.saioa). Li ean ondo esaten zituzten koloreen izenak, baina ingelesez batzuetan izena nahasten zuten (9.saioa).

Kategoria 3; ingelesaren erabilera: Ingelesaren erabilerari dagokionez kortesiazko formulak, agurtzekoak esaterako, edota pertsonaien izendapena bi fokatzeetan modu bertsuan ematen dela ikusi da. Dena den, translanguaging fokatzean oinarritutako saioetan haurren parte hartze maila handiagoa dela ikusi da eta, beraz, ingelesaren erabilera ere handiagoa izan da saio horietan. Jarraian, hau ilustratzeko jaso diren zenbait egoera azaltzen dira:

Translanguaging fokatzea saioa: Gehienek euskaraz esaten dituzte animalien izenak, nahiz eta batzuk ingelesez errepikatu dituzten edota ingelesez esaten ahalegindu diren ere (12.saioa). Irene, Lea, Iñaki eta Maitek ingelesez esan dituzte koloreen izen ezberdinak (12.saioa).

Kategoria 4; ez hitzekotasunaren erabilera: Haurren adina dela medio, bi fokatzeen kasuan ez hitzekotasuna ideia ulertzeko lagungarri dela frogatu bada ere, fokatze tradizionalan oinarritutako saioetan irakasle eta hezitzaileak maiztasun handiagoz keinuz eta ez hitzekotasunean oinarritutako estrategiez baliatu behar izan du haurrek kontzeptua uler zezaten. Horrekin lotutako zenbait egoera hauek lirateke:

Fokatze tradizionala saioa: Animalia guztiak ikusi ondoren, “tidy up” esaten die irakasleak. Hau askotan esaten die, baina, gaurkoan haurrak ez dira animaliak

jasotzen hasten. Irakasleak keinua egiten die jasotzeko ordua dela adieraziz, eta Andrea eskuan duen animalia jasotzen hasten da, beste hainbat haurrek jarraitzen diotelarik. (2.saioa). Keinua erabili behar izan ditu irakasleak, kontzeptuaren ulermenean laguntzeko (big/small).(4.saioa). Andreamen erantzunak arreta deitzen du, “take the big one” eta ez zuen hartzen “big one” esan eta keinua egitean, haurrak erantzun du “handiaa”. (4.saioa). Honen ostean, irudi biak parez pare jarri eta esaten die “here they are happy”, “here sad”, guztia keinuz lagunduta. “Who are happy?”, “those are happy”, “those are sad” laguntzen joaten da irakaslea prozesuan zehar. “Happy” entzuten dutenean, haur dezentek pozik dauden irudia seinalatzen dute, “sad” hitza entzutean, aldiz, triste dauden irudia seinalatzen dute (15.saioa).

Kategoria 5; Ingeleseko hitzen errepikapena: Fokatze tradizionalan oinarritutako saioetan ikusi zen haurrek maiztasun gehiagoz errepikatzen zituztela ingelesezko hitzak nahiz eta haurrek ideia/kontzeptua ez ulertu. Horrekin lotutako hainbat egoera:

Fokatze tradizionala saioa: “Broooootheer” esaten die irakasleak eta Maitek errepikatzen du “bother” moduko zerbait esanez. (2.saioa). “Very good, it is a yellow lion”, “si yellow lion” esaten du haurrak. (6.saioa). Iñaki eta Beñatek, berriz, irakasleak esandako ingelesezko hitzak errepikatzen dituzte. (7.saioa).

Bigaren ikerketa galdera ondokoa izan da: Translanguaging fokatze pedagogikoak, 2-3 etapan, metahizkuntzaz gain, beste hizkuntzen (berezi euskara) eskuratze prozesuan eta gaitasunen hobekuntzan laguntzen du? Galdera hori erantzuteko, informazioa lau kategoriatan banatua izan da.

Kategoria 6; Hizkuntza ezberdinak aldi berean: ikusi da translanguaging fokatzean oinarritutako saioetan haurrak beren errepertorio linguistiko osoaz baliatzen zirela

kontzeptu/ideiak ulertzeko eta jarduera berean hizkuntza ezberdinak maiztasun handiagoz aurkitzen zirela elkarren ondoan. Horrekin lotutako zenbait adibide erregistratu dira:

Translanguaging fokatzea saioa: Redieth eta Irenek segituan egin dute lotura; “esta es pequeña”, “esta small” esaten zuen Rediethen behin eta berriz. (5.saioa). Irakasleak ingelesez galdetzen die: “where are the eyes?” eta haurrek erantzuten ez dutenez “non daude begiak?” galdetu eta “hemen” esaten du Maitek. (8.saioa).

“Very good, it is a yellow lion”, “si yellow lion” esaten du haurrak. (6.saioa).

“It is a biig lion” jarraitu du irakasleak; “sii graandee” esan du haurrak besoak luzatuz eta handia irudikatuz. (6.saioa).

Kategoria 7; Ingelesko ideien ulermena euskararen bitartez: Ikerketa lan honetan ikusi da euskaraz baliatuz haur kopuru handiagoak lortzen zuela ingelesko ideia/kontzeptua ulertzea. Hori maiztasun handiagoz gertatzen da translanguaging fokatzean oinarritutako saioetan. Hori argi ikus daiteke ondoko egoeretan:

Translanguaging fokatzea saioa: Lea gerturatzen da animaliak hartzera, orduan esaten dio irakasleak “take the big one”, “hartu handia/big” eta orduan bai, zalantzarik gabe, handia hartzen du. Gauza bera egiten du honen ostean txikiarekin. (3.saioa). “Where are the eyes?”, “Non daude begiak?” haur gehiagok seinatzen dituzte oraingoan; Leak, Irenek, Albertok, Beñatek, Iñakik, Maitek, Rediethen... gauza bera sudurra, belarri eta ahoa kontzeptuengatik galdetzean. (8.saioa).

Kategoria 8; Euskararen erabilera: Translanguaging fokatzean oinarritutako saioak ingelesa ez ezik, euskara indartzeko ere baliagarri direla aztertu da. Honela, L1 gaztelania izanik euskara ulertzen duten haurrek euskarazko hizkuntza errepertorioa aktibatzen dutela eta euskara-ingelesa hizkuntzen arteko loturak eraikitzen dituztela ikusi da. Gauzak horrela, translanguaging fokatzean oinarritutako saioetan L1 gaztelania duten haurrek, hizkuntza nagusiarekin (ingelesa) lanean aritzean, hizkuntza gutxitua (euskara) maiztasun gehiagoz erabiltzen dutela frogatu da. Honako egoeretan islatzen da esandakoa, besteak beste:

(Irakaslea) “What color is this?”, “urdina” esan du Irenek. “And this?” galdetu die irakasleak; “berdea” esan du Iñakik. (10.saioa). “Is it cloudy today?” esaten die irakasleak. Ez dute erantzuten, beraz, galdetzen die; “lainoak daude gaur?”; “bai lainoak, bai” erantzuten dio Irenek. (12.saioa). Gehienek euskaraz esaten dituzte animalien izenak, nahiz eta batzuk ingelesez errepikatu dituzten edota ingelesez esaten ahalegindu diren ere. (12.saioa).

Kategoria 9; Ingelesko ideien ulermena gaztelaniaren bitartez: Ingelesko ideien ulermena errazteko gaztelania lagungarri izan da hainbat haurren kasuan, nahiz eta euskara erabili den maiztasun handiagoz hizkuntzen arteko zubi-lana egiteko (ingelesa-euskara).

“What is big?” galdetzen dio irakasleak eta zalantzan egoten da haurra, “Redieth cual es grande/big?” galdetzen dio berriz eta haurrak segituan hartzen du handia. (5.saioa). “Eta oinak?” galdetzen die irakasleak, ez dutenez erantzuten esaten die: “los pies?”, “hemeen” erantzuten du Irenek segituan. (8.saioa).

Ondorioak eta eztabaida

Arestian aipatutako Garcia-ren (2009) “elebitasun dinamikoa” kontzeptuarekin bat etorriz, esan daiteke elebitasun kontzeptua bi hizkuntza autonomo eskuratzearen kontzeptutik harago doala. Autoreak esan bezala, lan honen bitartez azter daiteke haur elebidunen hizkuntza praktikak konplexuak direla eta elkarreaginean daudela. Elebitasun dinamikoak elebidunen hizkuntza praktiken konplexutasuna kontuan hartzen du eta egoeraren arabera elebidunek komunikazio egoerara moldatzeko duten gaitasuna balio handitzat hartzen du.

Ildo honetatik, haurrak komunikazio egoerara egokitzen direla ikusi da. Modu naturalean hizkuntza ezberdinetan transferentziak egiten dituztela frogatu da. Horrela, ingelesez galdetu eta euskaraz/erdaraz erantzun ohi dute gehienek, kontzeptua beraiek ezagutzen duten moduan adieraziz. Translanguaging fokatze metodologikoak haurrei hizkuntza errepertorio osoaz baliatzeko aukera eskaintzen dienez, hizkuntzen arteko transferentziak errazten dira.

Garcia-k (2013) esan eta lan honetan ikusi den moduan, ikasgela eleanitzetan hizkuntzak kode lotu eta finkoa bailiran tratatzeak zentzu gutxi dauka, bereziki L1 ezberdina duten haurrak elkarreaginean daudenean, bai elkarren artean eta baita irakasleekin ere. Translanguaging baliabide pedagogikoaz baliatuz, berriz, irakasleak hizkuntzen arteko mugak gainditzen ditu. Hizkuntzak ikasteko aukera anitzak sortuz, gela barruko zein kanpoko komunitate eleanitzen errealitateak irudikatzen ditu, informazioa helarazten du, ikasleen ulermenerako aldarmioak ipintzen ditu, hiztegia eta estrategia metalinguistikoak lantzen ditu eta ikasleei beren identitatea garatzeko aukera ematen die. Haurrei beren L1 erabiltzea ahalbidetu ez zaien kasuetan, nekez lortu dute zenbait ideia ulertzea, are gutxiago, ingeles hutsean azaldutako ideia beren hizkuntza errepertorioan barneratu eta modu esanguratsuan erabiltzea.

Ikerketa lan honen bidez, haur eskola etapako haur elebidunekin hizkuntza eskuratzea lantzeko orduan, translanguaging fokatzeak, batik bat, lau abantaila posible dituela aztertu da: lehenik, gaiarekiko ulermen handiagoa eta sakonagoa eskain dezake; bigarrenik, hizkuntza ahularen garapenerako tresna izan daiteke; hirugarrenik, etxea eta eskolaren arteko harremanak indartu ditzake eta laugarrenik, hizkuntza maila altua duten hiztunen eta hiztun berrien arteko komunikazioa ahalbidetu dezake (Baker, 2001; Garcia, 2009; Lewis, Baker and Jones, 2012).

Lan hau Haur Hezkuntzako lehen etapako (0-3 urte) profesionalentzat eredu txiki bat izan daiteke, haur eskola etapako haurrekin hizkuntzak modu esanguratsuan eta bestelako ikuspegi batetik landu daitezkeela erakusteko baliagarria izan daiteke.

Azkenik, irakaslea bera ikertzaile lanean barneratuz lan akademikoa praktika zuzenarekin lotzea posible dela erakutsi da. Ez hori bakarrik, hezkuntza praktika eraldatzeko bidean, irakasle zein hezitzaileek beren eguneroko jardunaren inguruan gogoeta egiteak duen garrantzia islatu da.

Erreferentziak

- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. United Kingdom: Multilingual matters.
- Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. (Trabajo fin de máster). Recuperado de http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_Cabrera_Mariscal,Marta.pdf

- Canagarajah, A. S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In A. Creese, & A. Blackledge (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 239-254). Berlin: Springer.
- Cochran-Smith, M. Lytle. S. L. (1993). *Inside/Outside Teacher Research and Knowledge*. New York, New York: Teachers College Press.
- Conteh, J. & Meier, G. (2014). *The Multilingual Turn in Languages Education: opportunities and challenges*. United kingdom: Multilingual matters.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?. *The Modern Language Journal*, 94 (1), 103-115. doi: 10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In N.Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp.15281538).
- Cuny graduate center. (2016). *Starting a dual language bilingual education program for young bilinguals*. Retrieved from = qRJT3M6fmCo
- Darling- Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analyses archives*, 8 (1), 1-44.
- García, O. (2007). Lenguas e identidades en mundos hispanohablantes. Desde una posición plurilingüe y minoritaria. In M. Lacorte (Ed.), *Lingüística aplicada del español* (pp.377-400). Madrid: Arco.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A. Mohanty, M.Panda, R. Phillipson, & T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local* (pp. 128-145). New Delhi: Orient Blackswan.
- García, O., Makar, C., Starcevic, M.,& Terry, A.(2011). The translanguaging of Latino kindergarteners. In J. Rothman, & K. Potowski (Eds.), *Bilingual Youth: Spanish in English speaking societies* (pp.33-55). Amsterdam: John Benjamins.
- García, O. (2013). From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st century. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez, & R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience*, (pp.155-175). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- García, O. & Leiva, C. (2014). Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp.199-216). Dordrecht: Springer.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University.
- Grosjean, F. (2010). *Myths about bilingualism*.
- Hannan, S. (2016). *My Italian kindergarten: an investigation of preschool language teaching* (Doctoral dissertation).
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishing Co.

- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational research and evaluation, 18* (7), 641-654. doi: 10.1080/13803611.2012.718488
- Lozano, M. E. (2014). *Translanguaging and identity in a kindergarten classroom: validating student's home culture and language in an English-only era* (Doctoral dissertation). Retrieved from http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1524&context=dissertations_2
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban schools. *American Journal of Education, 108*, 259–299. doi:10.1086/444249
- Real Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco. Vitoria-Gasteiz, a 22 de diciembre de 2015, núm.9, pp. 142-192.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford, UK: Blackwell.
- Schwartz, M. & Asli, A. (2014). Bilingual teachers' language strategies: The case of an Arabic- Hebrew kindergarten in Israel. *Teaching and teacher education, 38*, 22-32. doi: 10.1016/j.tate.2013.10.013

Autorregulación y videoblogs; la formación inicial de docentes de lengua extranjera de Ecuador

Self-regulation and videoblogs; an experience of the initial training of foreign language teachers in Ecuador

Mario Gatica Olives, Jhonny Villafuerte Holguín y Asier Romero Andonegui, Ph.D.
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador
Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV), España

Resumen

Este trabajo tiene como propósito, socializar una experiencia que activa la capacidad de autorregulación y corrección de la expresión oral en uso de una lengua extranjera inglés mediante la producción de videoblogs. Participan 40 estudiantes del programa de formación inicial de docentes de lengua extranjera de una universidad pública de Ecuador. Se plantea el reto de producir tres videoblogs con niveles progresivos de complejidad en el uso del inglés. Para evaluar el desempeño se aplica la rúbrica de la Prueba Preliminar de inglés de Cambridge, que incluye las variables entonación, pronunciación, fluidez y uso de la gramática. Además, se lista los errores más frecuentes que los participantes han cometido respecto a la destreza expresión oral y competencia digital. Se concluye que el trabajo con videoblogs estimula en los participantes el aprendizaje autónomo; y activa la capacidad de autoevaluación y corrección para mejorar de forma significativa su expresión oral en inglés.

Palabras clave: formación docente, inglés como lengua extranjera, innovación educativa

Abstract

The aim of this work is to socialize an experience that activates university student's capability for the self-regulation and correction of oral expression in the use of English as a foreign language through the production of video blogs. 40 students participate in the initial training program for foreign language teachers of a public university in Ecuador. The challenge is to produce three videoblogs with progressive levels of complexity in the use of English. To evaluate performance, the Cambridge Preliminary English test rubric is applied, which includes the variables intonation, pronunciation, fluency and use of grammar. In addition, it lists the most frequent errors that participants have committed about oral expression skills and digital competence. It is concluded that the work with videoblogs stimulates in the participants the autonomous learning; and activates the ability of self-assessment and correction to significantly improve their oral expression in English.

Keywords: teachers training, english as a foreign language, educational innovations

Introducción

La normativa para el ingreso al magisterio de Ecuador en calidad de profesor de inglés incluye el contar con el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua (República de Ecuador, 2016). A este punto, las universidades encargadas de la formación inicial de docentes de lenguas extranjeras tienen el reto de alcanzar altos niveles de dominio del inglés, superando el hecho que los docentes en formación viven en una nación habla castellana y kichwa. Autores tales como Cabero y Barroso, 2016; Intriago, Villafuerte, Morales, et al (2016); y Cevallos, et al (2016) coinciden en afirmar que la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) ofrece herramientas que pueden ser utilizadas para potenciar el proceso de adquisición de la lengua meta.

El avance tecnología educativa pone al servicio de la construcción social del conocimiento, aquellos medios, servicios y espacios virtuales (aplicaciones informáticas, nubes de almacenamiento, efectos de movimiento y sonido, etc.) que facilitan el intercambio de datos y recursos; y el control de la calidad de la información de manera colaborativa (Ribes, 2007; Cañarte, Quevedo y García, 2014). Así, el videoblog ha llegado con paso firme al sistema educativo de la mano de educadores, instituciones, servicios y centros de recursos (Bartolomé, 2004). Así, se aplican didácticas que articulen las preferencias temáticas, personalidad, medio social y valores, de aquellos quienes participan en procesos de adquisición de una lengua extranjera mediante soportes computacionales (Saravia y Bernaus, 2008).

Los procesos cognitivos dialógicos promueven la búsqueda de soluciones a los problemas presentes en su entorno inmediato. Sin embargo, el profesorado debe considerar en los procesos de enseñanza aprendizaje aquellos elementos que son de intereses del alumnado con la esperanza de lograr potenciar la motivación al aprendizaje (Cañarte, Quevedo y García, 2014). Así, el deseo de comunicar un mensaje es asumido como un proyecto que se convierte en “el punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos” (Travieso y Ortiz, 2018). A este punto, el fortalecimiento de la destreza expresión oral es fundamental para la emisión y recepción de mensajes claros en el uso de la lengua materna y en la lengua extranjera; su importancia es retomada en la comunicación humana (Etxebarria, Garay y Romero, 2012).

La tecnología educativa (TE) logra acercar a los aprendientes a los entornos culturales de las naciones angloparlantes (Roméu, 2014). Por su parte, los usuarios se han adiestrado en el uso eficiente de las TIC (Quesada, 2015; Villafuerte et al, 2015). En el mismo sentido, investigadores tales como Vera, (2012); Cabero, Llorente, y Vázquez (2014); Badia, Meneses y García (2015); entre otros, sostienen que la Tecnología para la Información y Comunicación (TIC) tiene alta presencia en los centros escolarizados. En consecuencia, los docentes actuales y futuros no pueden estar ajenos a los avances, limitaciones e implicaciones que emergen ante la presencia de TIC en el contexto educativo; tales como la cultura participativa global (Ferrés y Piscitelli, 2012), la motivación para el aprendizaje, es decir aquella “fuerza psicológica que lleva a la acción” y ejecución de actividades y esfuerzos con el fin de lograr el aprendizaje (Touré-Tillery y Fishbach, 2014, p. 328).

Por su parte, Quesada (2015) afirma que, cuando los aprendientes ejecutan proyectos que involucran la producción de filmaciones se capta la atención de los aprendientes, y se propicia la ejecución de procesos cognitivos participativos. Farfán, et al. (2017) agregan que este tipo de proyectos educativos propician el aprendizaje colaborativo que tiene el potencial de motivar el trabajo académico de manera especial en grupos de estudiantes universitarios. Así, el aprendizaje basado en proyectos según

Traviezo y Ortiz (2018) basa sus fundamentos teóricos en aquel “estudiante activo-psíquica y físicamente y se considera a los profesores como facilitadores del proceso. De esta manera, poseen gran flexibilidad, en tanto su metodología es aplicable tanto a nivel curricular como a las diferentes asignaturas en la educación superior” (p. 132).

Moreno (2007) define el término Lengua como aquella “una competencia comunicativa o pragmática, cuya función esencial es la interacción social (p. 57). Tusón (2009) sostiene que “Las lenguas como parte integrante de la realidad social y cultural de los pueblos que las hablan y que entiende que el uso lingüístico y heterogéneo” (p. 226).

La adquisición de una lengua extranjera es un proceso que se vincula también al contexto en el que se encuentran los aprendientes (Saravia y Bernaus, 2008; Etxebarri, Garay, y Romero, 2012; entre otros). Así, los “aspectos como el contexto, el registro, las pausas, los actos de habla, el uso, las costumbres, entre otros, cobran relevancia en el aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera” (Heras, 2014, p.50).

Se trata de un proceso que involucra la transmisión de mensajes que considera de manera implícita las “formas de vida y características sociales, la memoria, las conversaciones, las interacciones y la educación” (Mendoza, 2015, p.86); donde los mensajes intercambiados no se limitan al lenguaje; estos se amplían también a los gestos y significados implícitos que emergen en condiciones específicas de una cultura y tiempo concretos.

Las TIC promueven el desarrollo de macro habilidades de la comunicación (Herrera, 2011), y “fomentan la participación y el espíritu crítico en los aprendientes” (Esteve, 2009. p. 59), al igual que el trabajo colaborativo (Cabero y Barroso, 2016),

La imagen en movimiento tiene un poder de atracción que logra cautivar a los observadores, sea en formato de video juegos, programas de televisión, video musical, películas, entre otros (Quesada, 2015). Así, Monteagudo-Valdivia (2007, p. 2) sostiene que los videos pueden ser repetidos innumerables veces para “reproducir situaciones reales excepcionales, que pueden estudiarse y analizarse minuciosamente en diferentes momentos”. Finalmente, Autores como Díaz y Noriega (2009); Villafuerte (2017); entre otros, afirman que los estudiantes demandan a sus maestros la innovación de técnicas que superen la clase magistral y otras técnicas tradicionales; siendo notorio el desfase entre la incorporación de las TIC en los procesos educativos y sus potencialidades.

Así, en muchos casos las prácticas docentes dominantes en las aulas no han cambiado de forma notoria en la evaluación (Martín, 2009). Sin embargo, ha sido “mayor el auge y el interés por las nuevas tecnologías, que marcan nuevas tendencias en la enseñanza y son un medio para conseguir el aprendizaje” (Díaz y Noriega, 2009, p. 39).

El término metacognición es utilizado desde los años 80 para invocar al conocimiento reflexivo, al consciente sobre los propios procesos cognoscitivos, y a los mecanismos autorregulatorios en un aprendiente.; y en la actualidad, la metacognición o teoría de la mente se vincula a los ámbitos psicopedagógico y educativo (González de Requena, 2010). Esto incluye la “toma de conciencia de los propios procesos mentales y de cómo se puede usar este conocimiento para aprender más y mejor” (Gustavsen-Ferreira, 2011, p. 5). Por su parte, el Centro Virtual Cervantes en el diccionario de términos clave de ELE, define la metacognición como “la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden” de tal forma que las personas llegan a conocer y son capaces de regular sus propios procesos en el proceso cognitivo. Raoofi, Heng Chan, Mukundan, y Rashid (2014) sostienen que la metacognición procura que los estudiantes alcancen un nivel de concienciación sobre cómo aprenden la lengua inglesa, y por el otro, a partir de ese conocimiento, qué las

estrategias utilizan para su aprendizaje.

Entre los años veinte y cincuenta, la investigación en el campo de la psicología experimental fue liderada por el conductismo. Posteriormente, durante los años cincuenta surge un periodo que podría ser llamado como la revolución cognitiva, debido a que son impulsados numerosos programas de investigación y la retórica del orden superior, da cabida al surgimiento de términos tales como meta aprendizaje, meta pensamiento, metaatención.

Por su parte, Vandergrift, 2003; afirma que las estrategias metacognitivas mejoran la comprensión del lenguaje oral y autorregulan el proceso de decodificación por parte de un aprendiente de una lengua extranjera. Siguiendo al funcionalismo británico de Bateson, Garay (2004) sostiene que cuando las personas aprenden se transforman de tal forma que las personas experimentan cambios internos de tal intensidad que podrían hacer que varíe la herencia genética. Hoy sabemos que se trata de la acción de poner en contacto al aprendiente con el material visual y escrito a través de sus sentidos. Así, al practicar la comunicación la oral, en combinación de factores afectivos y lo lúdico se logran avances en los procesos formales de lectura y escritura.

Según González de Requena (2010), la metacognición aborda actividades relacionadas a la “conciencia reflexiva, teoría de la mente, procesamiento estratégico, autocontrol, autoeficacia, autoconcepto, representación de modelos mentales, recursividad, control ejecutivo y retroalimentación informativa” (p. 130) por lo que, es posible observar que la metacognición cuenta con múltiples recursos que aportan a su práctica. Por su parte Gustavsen-Ferreira (2011) sostiene que, las personas aprenden a razonar desde la práctica de la metacognición, lo que se concreta en “razonar sobre el propio razonamiento”. Así las personas aplican formas de pensar para lograr desempeñarse en el lugar donde permanecen y desarrollan capacidades que les permiten aprender de su propio entorno, y en ese propósito, la reflexión constante favorece a aquel complejo sistema de capacidades humanas que surge al acoger, usar y dominar el lenguaje de un pueblo. La metacognición favorece la ejecución de las tareas intelectuales que una persona realiza desde perspectiva que añade aprendizajes legítimos y válidos para aquel que los genera. En armonía con Pérez y Gardey (2012) quienes afirman que la metacognición se refiere a la “capacidad de los seres humanos de imputar ciertas ideas u objetivos a otros sujetos” (p.1).

Entre estudios previos revisados aparece el trabajo realizado por Garay, Luján & Etxebarria (2013) quienes compararon las destrezas que tienen los alumnos de dos universidades españolas respecto al uso académico de instrumentos de la Web 2.0. En dicho estudio se constata la eficiencia de los recursos tecnológicos ofrecidos para asimilar, afianzar y reflexionar sobre los contenidos aprendidos.

Los investigadores ecuatorianos Villafuerte, Carreño y Demera, 2015 coinciden en afirmar que, la academia ecuatoriana requiere de procesos de investigación que involucren el uso de la tecnología y la adquisición de lenguas extranjeras para innovar los procesos de enseñanza y aprendizaje; desde dicha premisa esta investigación plantea las interrogantes siguientes:

- 1) ¿Cuál es el impacto de los videoblogs en el mejoramiento de la destreza oral en inglés de los participantes?
- 2) ¿Cómo es el proceso de auto regulación y corrección de la pronunciación en inglés de los participantes?
- 3) ¿Cuáles son los errores de pronunciación en inglés cometidos por los participantes?

El objetivo de este trabajo es socializar una experiencia autorregulación de las prácticas de inglés para potenciar la expresión oral en la formación inicial docente de profesores de lengua extranjera de Ecuador.

Metodología

Se aplica el enfoque cuasiexperimental que se centra en el estudio de la destreza expresión oral de los participantes. Las variables medidas son: entonación, pronunciación, fluidez y aplicación de la gramática inglesa.

Se aplica la observación para identificar los errores más frecuentes en las categorías uso del idioma inglés y competencia digital.

Los participantes son 40 estudiantes de dos cursos del programa de formación inicial de docentes de inglés quienes durante la ejecución de este estudio estaban oficialmente inscritos y asistían habitualmente a las clases.

Instrumentos

1. *Prueba preliminar de inglés de Cambridge Press.* Se aplica el módulo de evaluación de expresión oral. Se trata de una rubrica que evalúa las variables entonación, pronunciación, fluidez, uso de la gramática inglesa. Este instrumento es creado por Cambridge Press y es aplicado internacionalmente de manera exitosa.
2. *Grupo focal:* Esta actividad fue realizada con los grupos de participantes durante 35 minutos. Cada grupo por separado respondió a las preguntas básicas: Cuales fueron las dificultades que tuvieron para realizar las practicas idiomáticas usando videoblogs.
3. *Ficha de observación.* El equipo de investigadores elaboró una ficha de registro de los errores más frecuentes cometidos por los participantes en dos categorías: a) Uso del idioma inglés; y b) competencias digitales para realizar las practicas idiomáticas.

Resultados

En cuanto a la pregunta 1:

¿Cuál es el impacto de los videoblogs en el mejoramiento de la destreza oral en ingles de los participantes?

Se expone a continuación los resultados obtenidos en pretest y postes de las variables: Entonación, pronunciación, fluidez y uso de gramática.

Comentario. - Los resultados indican que los participantes han tenido un incremento en las variables estudiadas. Así, para la variable entonación se inició con valor media de 49,10 y al final se alcanzó 83,15. Para la variable pronunciación se inicia con media de 47,88 y se culmina con 85,73. En el caso de fluidez se inicia con una media de 49,18 y finaliza con 82,85; y en cuanto a la variable uso de la gramática inicia con 53,88 y culmina con 67,50.

Comentario. - Los resultados del pretest indican también que la mayoría de los participantes se ubican en el nivel A2 del MERC (2002); y al final de la intervención educativa, la mayoría de los participantes alcanzan el nivel B1 de la MERC.

Tabla 1
Resultados del pretest y postest de expresión oral

| No. | Pretest | | | | Postest | | | | No. | Pretest | | | | Postest | | | |
|-----|---------|----|----|----|---------|----|----|----|-----|---------|----|----|----|---------|----|----|----|
| | E | P | F | G | E | P | F | G | | E | P | F | G | E | P | F | G |
| 1 | 51 | 49 | 61 | 73 | 80 | 78 | 79 | 81 | 21 | 46 | 48 | 45 | 52 | 76 | 83 | 91 | 79 |
| 2 | 45 | 50 | 46 | 56 | 92 | 92 | 91 | 90 | 22 | 51 | 45 | 52 | 54 | 91 | 85 | 71 | 73 |
| 3 | 53 | 45 | 52 | 54 | 90 | 94 | 76 | 59 | 23 | 48 | 44 | 45 | 50 | 73 | 85 | 86 | 52 |
| 4 | 45 | 48 | 46 | 51 | 74 | 94 | 85 | 59 | 24 | 53 | 45 | 51 | 53 | 89 | 85 | 82 | 56 |
| 5 | 55 | 45 | 53 | 50 | 91 | 91 | 84 | 82 | 25 | 47 | 48 | 45 | 53 | 74 | 91 | 77 | 45 |
| 6 | 46 | 48 | 45 | 52 | 78 | 89 | 92 | 74 | 26 | 56 | 46 | 50 | 50 | 81 | 78 | 88 | 54 |
| 7 | 51 | 45 | 52 | 54 | 90 | 89 | 91 | 65 | 27 | 43 | 47 | 42 | 50 | 79 | 73 | 82 | 55 |
| 8 | 48 | 44 | 45 | 50 | 71 | 85 | 87 | 51 | 28 | 57 | 48 | 50 | 50 | 95 | 87 | 79 | 63 |
| 9 | 53 | 45 | 51 | 53 | 90 | 87 | 82 | 56 | 29 | 51 | 44 | 50 | 50 | 91 | 92 | 79 | 84 |
| 10 | 47 | 48 | 45 | 53 | 75 | 91 | 74 | 45 | 30 | 52 | 42 | 50 | 55 | 93 | 87 | 82 | 74 |
| 11 | 56 | 46 | 50 | 50 | 81 | 78 | 88 | 54 | 31 | 45 | 51 | 45 | 58 | 88 | 89 | 79 | 85 |
| 12 | 43 | 47 | 42 | 50 | 71 | 73 | 80 | 55 | 32 | 52 | 59 | 50 | 53 | 81 | 85 | 81 | 87 |
| 13 | 50 | 45 | 50 | 50 | 93 | 90 | 79 | 62 | 33 | 53 | 57 | 48 | 55 | 79 | 83 | 88 | 93 |
| 14 | 44 | 45 | 45 | 50 | 82 | 81 | 92 | 59 | 34 | 45 | 46 | 45 | 57 | 89 | 92 | 87 | 92 |
| 15 | 50 | 42 | 50 | 60 | 97 | 91 | 83 | 94 | 35 | 50 | 49 | 58 | 56 | 88 | 87 | 90 | 92 |
| 16 | 43 | 45 | 45 | 59 | 85 | 75 | 82 | 58 | 36 | 45 | 44 | 65 | 55 | 79 | 88 | 82 | 90 |
| 17 | 52 | 44 | 50 | 55 | 90 | 87 | 82 | 56 | 37 | 52 | 54 | 49 | 58 | 83 | 89 | 78 | 53 |
| 18 | 45 | 51 | 45 | 58 | 88 | 89 | 79 | 59 | 38 | 45 | 54 | 50 | 54 | 81 | 85 | 84 | 54 |
| 19 | 53 | 54 | 50 | 53 | 81 | 85 | 81 | 59 | 39 | 53 | 53 | 58 | 56 | 59 | 83 | 84 | 64 |
| 20 | 45 | 53 | 48 | 55 | 79 | 83 | 88 | 64 | 40 | 45 | 52 | 48 | 50 | 79 | 80 | 69 | 73 |

Fuente: Pruebas de expresión oral según PET Cambridge. Jul/2018.
Nomenclatura: E=entonación; P=pronunciación; F=fluidez; G=uso gramático.

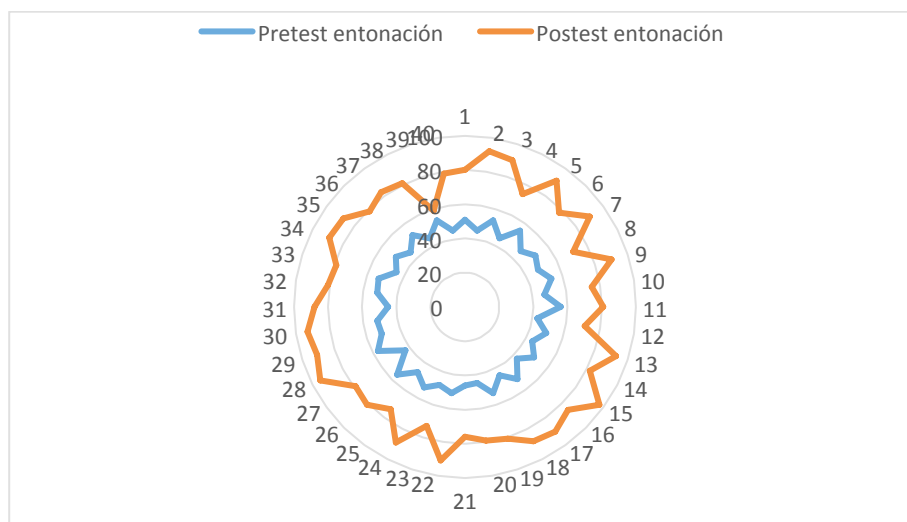
Tabla 2
Estadísticos de tendencia central

| Medidas centrales | Pretest | | | | Postest | | | |
|-------------------------|------------|---------|--------------------|-----------|--------------------|-----------|-----------|-------------|
| | Entonación | Pronun. | Fluidez | Gramatica | P entonación | P pronun. | P fluidez | P gramatica |
| <i>N</i> | | | | | | | | |
| <i>Válidos</i> | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 | 40 |
| <i>Perdidos</i> | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| <i>Media</i> | 49,10 | 47,88 | 49,18 | 53,88 | 83,15 | 85,73 | 82,85 | 67,50 |
| <i>Error típ. media</i> | ,65 | ,64 | ,77 | ,67 | 1,27 | ,86 | ,88 | 2,36 |
| <i>Mediana</i> | 50,00 | 47,00 | 50,00 | 53,00 | 81,50 | 87,00 | 82,00 | 62,50 |
| <i>Moda</i> | 45,00 | 45,00 | 45,00 ^a | 50,00 | 79,00 ^a | 85,00 | 82,00 | 59,00 |
| <i>Mínimo</i> | 43,00 | 42,00 | 42,00 | 50,00 | 59,00 | 73,00 | 69,00 | 45,00 |
| <i>Máximo</i> | 57,00 | 59,00 | 65,00 | 73,00 | 97,00 | 94,00 | 92,00 | 94,00 |

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Figura 1

Evolución de la variable entonación en los participantes.



Fuente: Elaboración propia (2018).

b. En cuanto a la pregunta

¿Cuáles son las relaciones existentes entre los resultados pretest y posttest de las variables entonación, pronunciación, fluidez y uso gramatical

Tabla 3
Pruebas de normalidad de los datos

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|------------------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| <i>Pretest entonación</i> | ,167 | 40 | ,007 | ,924 | 40 | ,011 |
| <i>Postes entonación</i> | ,151 | 40 | ,022 | ,950 | 40 | ,077 |
| <i>Pretest Pronunciación</i> | ,163 | 40 | ,009 | ,912 | 40 | ,005 |
| <i>Postes pronunciación</i> | ,147 | 40 | ,029 | ,939 | 40 | ,032 |
| <i>Pretest fluidez</i> | ,182 | 40 | ,002 | ,869 | 40 | ,000 |
| <i>Postes fluidez</i> | ,111 | 40 | ,200* | ,965 | 40 | ,255 |
| <i>Pretest gramática</i> | ,182 | 40 | ,002 | ,771 | 40 | ,000 |
| <i>Postes gramática</i> | ,190 | 40 | ,001 | ,903 | 40 | ,002 |

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Comprobación de la condición de normalidad prueba Shapiro-Wilk

Hipótesis

P-Valor => a; aceptar H0= Existe normalidad entre los datos.

P-Valor < a; aceptar H1= No existe normalidad entre los datos.

Conclusión para la prueba de normalidad de datos. - Se rechaza la hipótesis en todos los casos excepto en Postest fluidez. Por lo tanto, se procede con el método no paramétrico para la comprobación de la hipótesis con la Prueba Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas.

Tabla 4
Pruebas de normalidad de los datos

| Igualdad de varianza: | | | |
|------------------------|-------|---|---------|
| Pretest Entonación | =,007 | > | a= 0.05 |
| Posttest Entonación | =,022 | > | a= 0.05 |
| Pretest pronunciación | =,009 | > | a= 0.05 |
| Posttest pronunciación | =,029 | > | a= 0.05 |
| Pretest fluidez | =,002 | > | a= 0.05 |
| Postes fluidez | =,200 | > | a= 0.05 |
| Pretest gramática | =,002 | > | a= 0.05 |
| Postes gramática | =,001 | > | a= 0.05 |

Prueba no paramétrica Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas

La hipótesis nula: H_0 = No existe relaciones significativas entre los resultados de pretest y posttest de las variables: entonación, pronunciación, fluidez, gramática

La hipótesis nula: H_a = Existe relaciones significativas entre los resultados de pretest y posttest de las variables: entonación, pronunciación, fluidez, gramática

Resumen de prueba de hipótesis

| Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 La mediana de las diferencias entre Entonación y P_entonación es igual a 0. | Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas | ,000 | Rechazar la hipótesis nula. |

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Resumen de prueba de hipótesis

| Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 La mediana de las diferencias entre Pronunciación y P_pronunciación es igual a 0. | Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas | ,000 | Rechazar la hipótesis nula. |

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Resumen de prueba de hipótesis

| Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 La mediana de las diferencias entre Fluidez y P_fluidez es igual a 0. | Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas | ,000 | Rechazar la hipótesis nula. |

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Resumen de prueba de hipótesis

| Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 Gramatica y P_gramatica es igual a 0. | Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas | ,000 | Rechazar la hipótesis nula. |

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Conclusión de la prueba Wilcoxon para muestras relacionadas:

En todos los casos se rechaza la hipótesis nula; por lo tanto, existe relación significativa en todas las variables: entonación, pronunciación, fluidez, gramática

- c) En cuanto a la pregunta - ¿Cuáles son los errores de pronunciación en inglés cometidos por los participantes?

Tabla 5

Errores que generalmente cometen los aprendientes de inglés al hacer videoblogs

| Frecuencia | Errores más comunes cometidos |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 90 – Siempre | Entonación con una influencia importante del idioma materno. |
| 60 – A veces | Pronunciación de letra d en verbos en tiempo pasado Ejm. Learned, loved. |
| 65– Freceunte | Dificultades para pronuncia la letra p Ej. private pool. |
| 90 – Siempre | Déficit en el uso de la “s” en tercera persona |
| 70 – Frecuente | Dificultad al pronunciar las palabras del libreto |
| 50 – A veces | Nerviosismo delante de cámara, lo cual lleva a errores |
| 70 – Frecuente | Problemas al usar la gramática de manera correcta |
| 80 – Frecuente 50 – A veces | Problemas del desarrollo de un dialogo con tono correcto Uso de la letra “t” |
| 50 – A veces | Lentitud para hablar en ingles |
| 30– Poco | No recuerda vocabulario exacto |
| 45 – A veces | No tiene buena dicción |
| 65 – Frecuente 75 – Siempre | Voz temblorosa e insegura. La traducción textual de expresiones idiomáticas del castellano al inglés. |
| 70– Frecuente | Tendencia al uso de artículos en castellano Ejm. “el, esos, unos, aquellos” |
| 75– Frecuente | Falta de técnicas en el desarrollo audiovisual |
| 45 – A veces | Nerviosismo debido al cumplir los requerimientos de la rubrica |
| 30 – Poco | Problemas de sonido por lo cual no se podría entender el dialogo |

Fuente: Grupo focal, Mayo (2018)

Discusión

De manera general se observa en los resultados de esta investigación, un avance significativo en la destreza expresión oral de todos los participantes. Así, los resultados del pretest revelaron que la mayoría de los participantes tenían el nivel A2 de la MCER en cuanto a la entonación, pronunciación, fluidez y uso de la gramática en inglés. Al final del proceso, los resultados logrados por los participantes han alcanzado importantes niveles que alcanzan el nivel B1 de la MCER (2002).

Los participantes en su mayoría nunca habían vivido la experiencia de producir un videoblog por ello no asombro que ellos manifestaran resistencia para realizar los filmes. La evaluación del proceso general es positiva; ya que logró motivar e los participantes para que elevaren los proyectos de video.

Los participantes lograron producir 3 videos titulados “Mi lugar favorito”; “Vivir con 5 dólares por semana”; “Mi ciudad turística”. Dicho material fue utilizado por sus creadores para autoevaluar la pronunciación, fluidez, entonación y uso de la gramática. Los errores más frecuentes al usar el idioma fueron: Uso de la letra “t” y “p”; la traducción textual de expresiones idiomáticas del castellano al inglés, déficit en el uso de la “s” en tercera; entonación con una influencia importante del idioma materno; uso de artículos en castellano cuando hablan inglés Ejm “el, esos, unos, aquellos, etc.”

Al ser los filmes cortos productos de la creatividad de los participantes, se ingresa al campo del proceso de aprendizaje como un acto que analiza y reconstruye el conocimiento mediante un proceso de filtrado de la información disponible en Internet; debido a la abundante información disponible en Internet (Esteve, Duch y Gisbert, 2014; y Garay, Luján y Etxebarria, 2013) lo que se convierte en un nuevo reto para el aprendiente que articula el análisis de la información, selección y aprendizaje siempre en uso de la lengua extranjera.

Los videoblogs producidos por los participantes reflejan situaciones tanto del contexto social local, al igual que los personas que cada uno de los participantes seleccionó fueron reconstruidos para reflejar las actitudes y rasgos de su propia personalidad y estilo comunicacional asunto que ratifica la afirmación de Saravia y

Bernaus, 2008; y Echevarri, et al (2012). Finalmente, las experiencias vividas durante el proceso de creación de los videoblogs que van desde la concepción de la idea, libreto y trama, construcción de escenografía, vestuario, edición, etc., generaron una experiencia memorable y por lo tanto significativa para el proceso adquisición de una lengua extranjera en personas adultas.

En el grupo control se aplicó el método libre de practica; es decir que no se dieron oportunidades de compartir e intercambiar información entre los participantes desde una propuesta unificada.

Así, en el grupo control las actividades fueron asignadas para el trabajo personal e individual. Los participantes recibieron del facilitador la sugerencia de trabajar en la detectar errores cometidos durante el uso de la lengua extranjera, y de trabajar en las correcciones; pero, se dejó que ellos tomen iniciativas propias lo que fue hecho con muy poca frecuencia y de manera poco planificada. Aquí, los participantes se centraron en la adquisición de nuevo vocabulario, lo que fue positivo para superar una de las mayores debilidades detectadas en el programa de formación de docentes de inglés.

Los resultados obtenidos en esta investigación ratifican la posición de autores como Esteve (2009); Cabero, et al (2014); Villafuerte, Carreño y Demera, (2015) quienes sostienen que las TIC requieren de un plan didáctico apropiado con objetivos claros, para asegurar su contribución concreta.

Aquellos docentes dispuestos a asumir desafíos y que señalan la aplicación de la metacognición tales como la reflexión, la autoevaluación, autovaloración y autocorrección; etc., resultan ser prácticas pertinentes ara el trabajo con docentes en formación (Farfán, 2017).

Finalmente, los resultados indican que la producción de videos ofreció a sus participantes la oportunidad de afinar la comprensión auditiva e identificar los errores de expresión oral cometidos durante las filmaciones y tras un proceso de reflexión personal pudieron trabajar en la corrección de los errores; y los aportes al proceso de adquisición de la lengua fueron superiores al método de practica libre en base a la repetición de nuevos términos en al menos 25%.

El uso de los videoblogs ha demostrado tener un nivel relevante de efectividad para mejorar sobre todo la producción oral de los participantes, por lo que las filmaciones además de entretener, potencian el intercambio de opiniones, promueve la reflexión personal y del colectivo que participa. Se trata de un conjunto de actividades que fomenta la investigación para lograr superar los inconvenientes técnicos y organizativos de su naturaleza creativa. Los mayores logros se dan en aquellos que participaron del proceso ‘producción de videos cortos’ donde lograron avanzar la ‘expresión oral’ hacia nivel B1 en la mayoría de los casos y el nivel B2 en aquellos casos de estudiantes destacados.

Conclusiones

Se concluye que la aplicación de proyectos educativos que involucran en uso de videoblogs aporta significativamente al proceso de fortalecimiento de la destreza expresión oral en el uso de inglés como lengua extranjera. Así, todos los participantes han avanzado de nivel A2 a B1 como resultado de la aplicación de los proyectos con videoblogs.

Esta experiencia con los futuros docentes de inglés en Ecuador subraya la efectividad de las filmaciones como estrategia de producción para la puesta en marcha de procesos metacognitivos de reflexión y autocorrección. Los resultados permiten afirmar que una vez que los participantes observan sus desempeños positivos en las

filmaciones, ellos reconocen sus aciertos y su confianza se incrementa al usar la lengua extranjera, y se dota de una estrategia validada a los futuros docentes de inglés; lo que constituye un aporte al mejoramiento de la calidad educativa actual a nivel universitario que se refleja en el mejoramiento de la enseñanza del idioma inglés en la educación básica y secundaria en Ecuador, una vez que los participantes inicien su ejercicio profesional.

Referencias

- Badía, A., Meneses, J., & García, C. (2015). Technology use for teaching and learning. *Pixel-Bits Revista de Medios e Educación*, vol. 46, pp. 9-24. En: <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/45340/Technology%20use%20for%20teaching%20and%20learning.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (1. jul. 2018).
- Bartolomé, A.R. (2004). Vídeo digital en la enseñanza. En *Bordón* 56, vol. 3 (4), pp. 559-572. (21. sep. 2018).
- Cabero, J., Llorente, M.C., & Vázquez, A.I. (2014). Las tipologías de MOOC: su diseño e implicaciones educativas. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 18 (1), pp. 13-26. (24. jul. 2018).
- Cabero, J., y Barroso, J. (2016). *La escuela en la sociedad de la información. La escuela 2.0.* en “Nuevos escenarios digitales, Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular”, p. 32. Pirámide. (22. oct. 2018).
- Cañarte, J., Quevedo, N., y García, N. (2014). Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la carrera de Ingeniería Civil en Ecuador. *Rev. Odisea*, vol. 15, pp. 153-168. En: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ODISEA/article/view/278> (5. oct. 2018).
- Cevallos, I., Intriago, E., Villafuerte, J., Molina, G., & Ortega, L. (2017). Motivation and Autonomy in Learning English as Foreign Language: A Case Study of Ecuadorian College Students. *English Language Teaching*, 10(2), pp. 100-113. En: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/65784> (9. oct. 2018).
- Díaz, M., & Noriega, T. (2009). Utilización de videos didácticos como innovación en la enseñanza de la toxicología. *Educ Med Super* v.23, No.3, pp. 38-44. En: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412009000300004 (25. jul. 2018).
- Esteve, F., Duch, J., & Gisbert, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Revista de medios y Educación Pixel-Bits*, vol 45, pp. 9-21. (17. jul. 2018).
- Esteve, F. (2009). *Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0.* Available from: https://www.researchgate.net/publication/28272235_Bolonia_y_las_TIC_de_la_docencia_10_al_aprendizaje_20 (Oct, 15, 2018)
- Etxebarria, A., Garay, U. & Romero, A. (2012). Implementation of Social Strategies in Language Learning by Means of Moodle. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No. 2, 275-276. (3. jul. 2018).
- Farfán, G., Villafuerte, J., Romero, A., & Intriago, E. (2017). Tecnologías de apoyo para el fortalecimiento de las destrezas comunicativas en lenguas extranjeras estudio de caso: filmes cortos producidos por futuros docentes de inglés. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 51, pp. 183-195. En: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36853361013.pdf> (1. ago. 2018).

- Ferrés, J. & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, N° 38, pp. 78-79. (12. abr. 2018).
- Garay, L.G. (2004) “Gregory Bateson: un pensamiento (complejo), para pensar la complejidad. Un intento de lectura/escritura terapéutica”, en *Polis. Revista de la Universidad Boliviana* 3(009). Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30500918.pdf>, consultado el (08. oct. 2018).
- Garay, U., Luján, C., y Etxebarria, A. (2013). El empleo de herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de estrategias cognitivas. *Porta Linguarum* 20, pp. 169-186. (12. jul. 2018).
- González de Requena, J. A. (2010). Para una reconstrucción genealógica y epistemológica del concepto de metacognición. *Revista de Psicología*, Vol. XIX, N° 1, <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17101/17831> (2. jul. 2018).
- Gustavsen-Ferreira, M. (2011). La metacognición en la enseñanza del español como lengua extranjera en Noruega. Disponible en <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25811/Masteroppgavex-xMarianne.pdf?sequence=2> , consultado (12. sep. 2017).
- Heras, C. (2014). Competencia comunicativa. El concepto de competencia comunicativa y la adquisición de lenguas extranjeras. *Revista de la Escuela de Lenguas: Puertas abiertas. Universidad Nacional de la Plata, No. 10(1)*. En: <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-10/el-concepto-decompetencia-comunicativa-y-la-adquisicion-de-lenguas-extranjeras> (23. jun. 2018).
- Herrera, S. G. (2011). In Kavimandan S., Holmes M. (Eds.), *Crossing the vocabulary bridge: Differentiated strategies for diverse secondary classrooms*. New York: New York: Teachers College Press. la evaluación y autocorrección. (22. jul. 2018).
- Intriago, E., Villafuerte, J., Morales, M., Lema, A., & Echeverría, J. (2016). Google apps for the development of reading and comprehension of university students. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento, vol. 5(1)*, pp. 21-32. <https://doi.org/10.5380/atoz.v5i1.45170> (1. jun. 2018).
- Marco Europeo de Referencia de la Lengua, MCER (2002). *Marco Común Europeo*, pp. 99-106 (8. Jun. 2018).
- Martín, O. (2009). Educación 2.0. Horizontes de la innovación en la Escuela. *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación, Vol. 78*. Disponible en <http://www.campusred.net/telos/articulocuaderno.asp?idArticulo=1> (12. Jul. 2018).
- Mendoza, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Revista POLIS*, vol. 11, núm. 1, Pp. 83-118. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v11n1/v11n1a4.pdf>, consultado (12. ago. 2016).
- Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación. Vol. 343*, pp. 55-70. En: https://www.researchgate.net/publication/28161264_Adquisicion_de_segundas_lenguas_y_Sociolingüística (15. ago. 2018)

- Monteagudo, P., Sánchez, A., & Hernández, M. (2007). El video como medio de enseñanza: Universidad Barrio Adentro. República Bolivariana de Venezuela. *Educ Med Superior, Vol. 21, No. 2*. En: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000200006
- Pérez, J. y Gardey, A. (2012). Definición de metacognición. Disponible en <http://definicion.de/metacognicion/>, consultado (8. oct. 2016).
- Quesada, M. J. (2015). *Creación de videos educativos como estrategia didáctica para la formación de futuros docentes de inglés*. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-19. En: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44733027006.pdf> (9. Jul. 2018).
- Raoofi, S., Heng Chan, S., Mukundan, J., & Md Rashid, S. (2014). Metacognition and second/foreign language learning. *English Language Teaching*, vol. 7(1), pp. 36-49. doi:10.5539/elt.v7n1p36 (12. Jul. 2018).
- República de Ecuador. (2016). Lengua Extranjera. Ministerio de Educación. En: <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/> (12. Jul. 2018).
- Ribes, X. (2007). "La web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva". *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación, No. 73*. <http://www.campusred.net/TELOS/articuloperspectiva.asp?idarticulo=2&rev=73> (15. Sep. 2018)
- Roméu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona, núm. 58*, pp. 32-46. En: <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf> (3. ago. 2017)
- Saravia, E. & Bernaus, R. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros, *Revista Porta linguarum, vol. 10*, pp. 163-184. (14. Sep. 2018)
- Touré-Tillery, M., & Fishbach, A. (2014). How to Measure Motivation: A Guide for the Experimental Social Psychologist. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 8(7), pp. 328-341. doi:10.1111/spc3.12110 (11. Sep. 2018)
- Travieso, D., y Ortiz, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Rev. Cubana Edu. Superior vol.37 no.1*, pp. 124-133 En: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100009 (2. Sep. 2018)
- Tusón, A. (2009). El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Monográficos marco ELE. No. 9(1)*. En: https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_tuson.pdf (5. ago. 2018)
- Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection. Guiding students through the process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review No. 59*, p. 425-475. (11. Sep. 2018)
- Vera, G. (2012). *Introducción de las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua Castellana*. <http://vinculando.org/educacion/introduccion-tic-proceso-ensenanza-aprendizaje-lengua-castellana.html> (15. oct. 2018)
- Villafuerte, J., Carreño, M., y Demera, J. (2015). *calidad e innovaciones para potenciar la enseñanza de lenguas extranjeras usando la red social facebook*. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/299411471> (11. Jul. 2018).
- Villafuerte, J. (2017). Innovación al proyecto integrador de saberes, fortaleciendo las destrezas comunicacionales del inglés como lengua extranjera, *RUNEA, Vol. 1. Núm. 2*, pp. 141-159. En: <http://runae.unae.edu.ec/revistas3/index.php/RUNAE/article/view/34> (31. ago. 2018).

Agradecimientos: A la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM y a la Universidad del País Vasco quienes han brindado la oportunidad de realizar esta investigación.

Autores

Mario Gatica Olives: Estudiante del programa de Idiomas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Su trabajo se vincula con las líneas formación del profesorado; tecnología educativa.

Jhonny Saulo Villafuerte Holguín: M.Sc., Becario SENESCYT Ecuador en el Programa de Doctorado de Psicodidáctica y didácticas múltiples en la Universidad del País Vasco. Profesor en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Su trabajo se vincula con las líneas formación del profesorado; tecnología educativa; desarrollo humano y sustentable.

Asier Romero Andonegui: Ph.D., Departamento de Didácticas de la Lengua y literatura. Universidad del País Vasco, Campus Leioa. Profesor investigador y director de diversos trabajos en la línea de investigación lenguaje y comunicación

Competencias comunicacionales en inglés de estudiantes de secundaria de Ecuador; una experiencia con Google Hangouts

Communication competences in English of high school students in Ecuador; an experience using Google Hangouts

Vanny Santos Alava¹, Jhonny Villafuerte Holguín^{1,2} y Asier Romero Andonegui, Ph.D.³

¹Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

²Doctorando del Programa en Psicodidáctica y Didácticas Específicas de la EHU/UPV, España.

³Profesor del Programa en Psicodidáctica y Didácticas Específicas de la EHU/UPV, España.

Resumen

El objetivo de este estudio es fortalecer las destrezas lectura y escritura en idioma inglés de estudiantes de secundaria, a través de la aplicación Google Hangouts. Las informantes son 15 estudiantes del sexo femenino domiciliadas en el cantón El Carmen, Ecuador. Los autores diseñaron un plan de intervención que operativiza el currículo nacional de inglés como lengua extranjera mediante foros, lectura extensiva y redacción de ensayos en línea. Se aplicó el pretest y posttest para determinar la evolución de las destrezas lectura y escritura en inglés. Los resultados muestran que todos los participantes han fortalecido las destrezas estudiadas al finalizar la intervención educativa. Se concluye que las destrezas de comunicación en uso del idioma inglés de las estudiantes de secundaria pueden ser fortalecidas a través de su práctica mediante la aplicación Google Hangouts.

Palabras clave: formación docente, inglés como lengua extranjera, innovación educativa

Abstract

The objective of this study is to strengthen the English language reading and writing skills of high school students, through the Google Hangouts application. The informants are 15 female students domiciled in the canton of El Carmen, Ecuador. The authors designed an intervention plan that operationalizes the national curriculum of English as a foreign language through forums, extensive reading and essay writing online. The pretest and posttest were applied to determine the evolution of reading and writing skills in English. The results show that all the participants have strengthened the skills studied at the end of the educational intervention. It is concluded that communication skills in English language use of high school students can be strengthened through their practice through the Google Hangouts application.

Keywords: teachers training, english as a foreign language, educational innovations

Contacto: campus Universidad Laica Eloy Alfaro de Manta jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec

Introducción

Los cambios en la política pública para la educación de Ecuador; y en concreto, la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, demandan de la investigación educativa innovaciones didácticas que potencien el cumplimiento de los objetivos. Se trata de una nación en la que se incluyó la asignatura del inglés en el currículo nacional para la educación secundaria en la década de los años 60; y a partir del año 2016 se decreta mediante el acuerdo 052-2014 del Ministerio de Educación de Ecuador se imparta dicha asignatura, desde el segundo grado de educación básica hasta la culminación de la educación superior (República de Ecuador, 2014). Sin embargo, los centros escolarizados particulares han ofertado la enseñanza del inglés desde el nivel preescolar, situación que ha originado que el conocimiento de este idioma haya originado una brecha social de acceso para su estudio (República de Ecuador, 2016). La actual normativa según el acuerdo ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00025-A, indica que los docentes de inglés deben contar con el nivel B2 del Marco común Europeo de Referencia de la Lengua hasta el final de sus estudios (República de Ecuador, 2018). Esto representa un reto para un sistema educativo en el que no se ha aplicado antes el MERC y donde la asignatura de inglés se impartido solamente en tres horas de clases por semana en los planteles de educación pública. Así, surge la demanda de personal capacitado, didácticas contextualizadas, materiales, entre otros recursos, que aporten hacia el cumplimiento de los objetivos nacionales.

Según Medina (2006) la lectura y la escritura dejaron de ser aprendizajes instrumentales. Ellas son actividades intelectuales y culturales de alto nivel. Ya que su desarrollo en niños y adultos es prioritario, se recomienda ejercitar la comprensión y la producción de sentidos. A este punto, en el sistema educativo ecuatoriano se ejercita de manera tradicional la lectura y escritura en idioma inglés mediante el uso del texto, la lectura en voz alta y la repetición. Por ello, la introducción de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en las prácticas idiomáticas, resulta ser una actividad innovadora dotada de una fuerte capacidad de atracción (Esteve, 2009; Cabero, Barroso, Llorente y Yáñez, 2014) y su acceso en Ecuador al momento en favorable (Intriago, Villafuerte, Morales, Lema y Echeverría, 2016) ya que “la conexión de fibra óptica ha posibilitado que el 96% de la población tenga cobertura con redes móviles” (INEC, 2013, p.5) situación que hace factible la ejecución de innovaciones y propuestas de mejoramiento de los procesos educativos que hagan uso de las TIC.

Para Muñoz Molina citado en Barrio (2014, p. 2) “Empezar a leer se parece mucho a empezar a escribir: es encontrar un hilo y seguirlo, escuchar una voz y dejarse hechizar y guiar por ella”. Así describe Muñoz Molina a la escritura, como aquel proceso que sigue un ritmo apropiado a ser seguido por aquellos que la desean aprender. Autores como Krashen (1985) y Solé (2011) han investigado respecto al aporte de la lectura en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Así, existen diversas estrategias que el lector va incorporando a medida que se va convirtiendo en un lector asiduo; y Ferreiro (1999) sostiene que la práctica del lenguaje entiende que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas” (p. 41).

Por su parte, Cassany (2003) sostiene que los usos que adoptan la lectura y la escritura en cada comunidad de hablantes se vinculan con la forma particular de usar y de procesar el ejercicio de la escritura en diversas situaciones relacionadas al género escrito, ámbito o actividad realizada; mientras que Oxbrow (2005) tras estudiar las estrategias de comunicación utilizadas por los estudiantes, presenta las categorías metacognitivas, sociales, y afectivas.

En cuanto a la tecnología educativa ha ido evolucionando tanto en la cultura tecnológica y cultura social. Cabero (2006) afirma que la tecnología educativa influenciado sobre fenómenos y corrientes ideológicas a lo largo de las corrientes ideológicas. Para UNESCO, la tecnología favorece a la educación. La Tecnología Educativa tiene subcategorías que permiten socializar, guiar, instruir, compartir ideas, interactuar usando los medios sociales (blogs, wikis, videos en YouTube, dispositivos móviles como teléfonos, tablets, Twitter, Skype, Google Hangouts, Facebook y entre otros) que también son parte significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la que estamos inmersos en la cultura tecnológica, la que resulta ser una fuente que motiva a jóvenes para salir de prácticas tradicionales y de querer aprender de una manera diferente. Así, Kaplan y Haenlein (2010) entienden el término medios de comunicación social como aquellas aplicaciones disponibles en Internet que posibilitan el intercambio de contenidos creados por los usuarios. Las redes sociales permiten a las personas de todas las edades compartir sus perspectivas de una manera diferente, atractiva y creativa. Aquellos grupos de intercambio tienen el potencial de comunidades de aprendizaje cuya debilidad o fuerza se fundamenta en los lazos que les une y que dan vida a la frecuencia de intercambios a los contenidos de la información que se circula. Se trata de una herramienta que aporta al mejoramiento de la calidad de la enseñanza-aprendizaje y facilita la ejecución de procesos de desarrollo profesional de los docentes y de los educandos en su conjunto; pero su aplicación óptima requiere de políticas adecuadas, acceso a las tecnologías actuales y capacidades de desarrollo.

Las redes sociales son herramientas que facilitan procesos para la construcción social del conocimiento (Esteve y Gisbert, 2011). Así, las TIC posibilitan el intercambio de información, construcción y reconstrucción del conocimiento; y ante la abundancia de datos, los estudiantes deben aplicar filtros de selección y reflexión. Sin embargo, investigadores como Nadkarni y Hofman (2012); y Asterhan y Hever (2015), entre otros cuestionan respecto la falta de resultados contundentes que demuestren el porte real que las TIC generan en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación del siglo XXI. Así, los investigadores tales como Cuban (2003); Sun, Tsai, Finger, Chen y Yeh (2007); Área (2010); y Farhat y Kazim (2011) encuentran diversas causas que apoyan la posición referente al limitado aporte de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Cuban citado por Coll (2008, p. 116) “dos de cada diez profesores utilizan los ordenadores en sus aulas [...] y cuatro o cinco de cada diez no los utilizan nunca para enseñar. [...] Después de tantos aparatos, dinero y promesas, los resultados son escasos”. Sun, et al (2007) encontraron que las TIC generan estados de ansiedad en el alumnado y profesorado; Área (2010) sostiene que las didácticas obsoletas del pasado se siguen presentes en las aulas escolares, pero ahora se las ejecuta mediante las TIC. Farhat y Kazim (2011) encontraron aspectos de tipo afectivo, credo e incluso nacionalistas que pueden afectar las actitudes de los aprendientes para el trabajo con la tecnología educativa para aprender una lengua extranjera. Por su parte, Greenhow, Menzer y Gibbins (2015); Asterhan y Hever (2015); entre otros sostienen que los usuarios de redes sociales no tienen la expectativa de utilizarlas en procesos de enseñanza-aprendizajes. Sin embargo, la alta capacidad de atracción alrededor de las TIC y redes sociales, lo que fascina a los usuarios, debe ser aprovechada para innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Esteve et al, 2014; Cabero et al, 2014; y Villafuerte y Romero, 2016) y lo que se requiere es el desarrollo de las didácticas específicas para poner en marcha innovaciones educativas en el campo del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Según la UNESCO (2012) la lengua es el centro de la actividad humana, la autoexpresión y la identidad se transmiten mediante el lenguaje no simplemente como instrumento transmisor de mensajes sino de formas de vida. De esta forma es indispensable intervenir ante una sociedad de cambio permanentes que la persona tiene que adaptarse e interactuar con los demás la cual está a su alrededor antes las presiones sociales y culturales que nos determina tener una identidad propia, en donde el estudiante en plena era tecnológica en que estamos inmersos en el siglo XXI en el ámbito educativo es necesario que los estudiantes enfrente dos realidades su lengua materna y la lengua extranjera en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero siguiendo a Chapelle (2001) para evaluar los programas ELAO –Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador– con el propósito de establecer se podría considerar Google Hangouts una aplicación conveniente para la enseñanza de un segundo Idioma en el que los estudiantes pueden interactuar profesor – estudiante y ordenador, teléfono inteligente, Tablet, etc. Las redes sociales tienen una gran influencia en la actualidad, incluso en los jóvenes estudiante que están inmersos en la tecnología para aplicarlas como herramienta didáctica en aprender un segundo idioma. Hay variedades aplicaciones educativas para que podamos aprender del mundo y de la cultura en medio de las redes sociales de manera adecuada a nuestra enseñanza y nuestro aprendizaje.

Hangouts es una aplicación de mensajería instantánea en línea que fue creada por Google en (2013). Esta enlaza YouTube, Facebook, WhatsApp, entre otras. Puede ser utilizada para realizar videollamadas cara a cara, mensajería, notas de voz. Se trata de una herramienta que puede ser utilizada por el docente para comunicarse en línea de manera escrita y oral mediante llamadas en línea. Esta ofrece potenciales usos en la educación, ya que permite al docente exponer a los estudiantes a procesos en los que ellos ponen en uso los conocimientos impartidos con sus estudiantes. Temprano (2011) resalta el potencial uso de las TIC en procesos de enseñanza bilingüe; por su parte Hubbard (2014) resalta que, entre los criterios que se debe analizar antes de llevar algún recurso TIC al aula, aparece la operación de la herramienta. Google Hangouts cumple con la condición requerida por una TIC para acercar los aprendientes a la cultura propia del sitio donde se habla el idioma estudiado (Esteve 2009, Cabero et al, 2014; Echeverry et al, 2016; Villafuerte, et al, 2017).

Esta investigación se enmarca a las políticas educativas de Ecuador y por ello, aplica el modelo de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguaje AICLE (*Content and Language Integrated Learning - CLIL*) ya que este es el método de enseñanza aprendizaje elegido por el Ministerio de Educación de Ecuador para la ejecución de las clases de inglés según consta en el currículo nacional para esta asignatura (República de Ecuador, 2016). CLIL fue creado por David Marsh (1994) quien enfoca el proceso de enseñanza y aprendizaje como un todo; por ello, el currículo de las materias asignadas es impartido en la lengua extranjera. AICLE se enfoca en dos aspectos porque mientras que la atención puede estar predominantemente en el contenido o en el idioma específico del tema, ambos se acomodan siempre (Marsh, 2003).

Para la realización del presente estudio se seleccionó la aplicación Google Hangouts por su fácil acceso y bajo nivel de exigencia técnica. Además, las actividades propuestas

asumen el modelo AICLE en armonía con las políticas nacionales. Así, el profesorado se involucra con los estudiantes de manera formales y no formal para poner en práctica el idioma inglés desde la expectativa que su aprendizaje abre a los aprendientes muchas puertas en lo laboral y en lo personal (Macías y Villafuerte, 2018). Las preguntas para responder en este estudio son:

1. ¿Cuál es el impacto que las prácticas de Google Hangouts ejercen sobre las destrezas de lectura y escritura en idioma inglés en estudiantes de secundaria de Ecuador?
2. ¿Cómo podría ser utilizada la aplicación Google Hangouts en prácticas de inglés con estudiantes de educación secundaria?
3. ¿Qué tipos de dificultades operativas suelen presentarse al ejecutar intervenciones educativas que se centran en el uso de la Google Hangouts?

Metodología

Se ha utilizado el método de investigación mixto cuantitativo y cualitativo. El tipo de investigación que se ha realizado es cuasi experimental para ello se asume la posición de Yuni y Urbano (2005) respecto a que todo proceso de investigación educativa debe tener compromiso con los cambios sociales requeridos.

Los participantes

Son quince estudiantes de sexo femenino domiciliadas en el cantón El Carmen en Ecuador; quienes durante la ejecución de este estudio asistían al último año de bachillerato en una institución pública que ofrece el bachillerato internacional. La edad promedio de las participantes es 17 años. Un grupo de 35 estudiantes fue invitado a participar de este estudio, pero fueron las quince estudiantes las que respondieron positivamente a la invitación. Por tratarse de una muestra pequeña se considera las recomendaciones de Balestrini (2006) respecto a que “mientras más pequeños sean los grupos para trabajar más será dominio de enfocarnos a los temas a realizar” (p.138).

Instrumentos y procedimientos

Pruebas pretest y posttest de conocimiento de inglés.

Instrumento desarrollado por el equipo investigador es una prueba de ubicación de nivel de dominio de las destrezas lectura comprensiva y escritura, la que sigue las escalas del Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua (2002) desde el nivel A1 al B1.

Grupo focal:

Consta de 10 preguntas abiertas. La meta es recoger datos respecto a los elementos que permitan diseñar acertadamente una intervención educativa que tenga la acogida de las participantes en cuanto a las temáticas a tratar. Además, se toman opiniones respecto a las dificultades y motivaciones del grupo participante respecto a las prácticas idiomáticas con Google Hangouts.

Observación contextualizada:

Mediante una ficha de registro de observaciones diseñada por el equipo investigador se ha registrado el nivel de aceptación de las actividades propuestas en la etapa de intervención educativa. Los resultados son expuestos en la tabla No 2.

Normas éticas aplicadas

Todas las participantes fueron informadas respecto a los objetivos de este estudio; y sus representantes legales accedieron a firmar la carta de consentimiento informado antes de iniciar el proceso. Los datos recogidos en este estudio serán custodiados por los autores durante 7 años; y el uso de dicha información podrá ser únicamente realizado para fines educativos. En ningún caso se utilizará los datos con fines comerciales.

Contextualización del Carmen

El cantón El Carmen según el Censo poblacional del año 2010 supera los 46.358 habitantes. Este cantón se localiza en la zona litoral central de Ecuador. Se trata de una

zona agrícola; clima tropical y lluvioso, 23°C en promedio. Su fauna y flora son los atractivos que ofrece. Sus orígenes dan a los inicios del siglo XX, pero es después de su cantonización, cuando presenta un acelerado crecimiento demográfico hasta establecer un poblado urbano. Las actividades principales de la ciudad son la agricultura, el comercio y la ganadería.

Resultados

a. En respuesta a la pregunta 1:

¿Cuál es el impacto que las prácticas de Google Hangouts ejercen sobre las destrezas de lectura y escritura en idioma inglés en estudiantes de secundaria de Ecuador?

Se exponen los resultados del pretest reportaron el logro alcanzado a nivel de lecto escritura en inglés desde el modelo que tradicionalmente se ha aplicado en Ecuador mediante el uso del del texto proporcionado por el ministerio de educación y la ayuda de un diccionario inglés-español-inglés. Así, para la variable lectura el puntaje mínimo obtenido es 50 y el máximo es 87 siendo la media 73; mientras que para la variable escritura en el pretest el puntaje mínimo obtenido es 60 y el máximo es 83; siendo la media 72.

Tabla 1

Resultados pretest y postes de lectoescritura en inglés de las participantes

| Participantes | Lectura comprensiva | | Expresión escrita | |
|---------------|---------------------|----------|-------------------|----------|
| | Pretest | Posttest | Pretest | Posttest |
| 1 | 85 | 95 | 80 | 95 |
| 2 | 80 | 85 | 75 | 80 |
| 3 | 75 | 83 | 70 | 80 |
| 4 | 70 | 80 | 70 | 80 |
| 5 | 50 | 70 | 60 | 70 |
| 6 | 87 | 96 | 83 | 94 |
| 7 | 82 | 86 | 78 | 81 |
| 8 | 77 | 84 | 73 | 79 |
| 9 | 72 | 81 | 73 | 80 |
| 10 | 52 | 71 | 63 | 71 |
| 11 | 86 | 94 | 80 | 96 |
| 12 | 81 | 84 | 75 | 81 |
| 13 | 76 | 82 | 70 | 79 |
| 15 | 71 | 79 | 70 | 80 |
| 15 | 51 | 95 | 60 | 69 |

Fuente: Registro de participantes en el Proyecto de lectoescritura

Los resultados tras la intervención o postest con prácticas de lectoescritura en inglés apoyadas en la aplicación Google Hangouts reporta incremento en todos los casos. La variable lectura el puntaje mínimo obtenido es 70 y el máximo es 96; siendo la media 84,33 mientras que para la variable escritura en el pretest el puntaje mínimo obtenido es 70 y el máximo es 96; siendo la media 81.

a.1. Comprobación de hipótesis T de Student en muestras no relacionadas

La hipótesis nula: Ho= No existe relaciones significativas entre los resultados de pretest y postest de lectura comprensiva o escritura

La hipótesis nula: $H_0 =$ Existe relaciones significativas entre los resultados de pretest y posttest de lectura comprensiva o escritura.

Tabla 2
Prueba de muestras relacionadas destreza lectura comprensiva en inglés

| | | Diferencias relacionadas | | | | t | gl | Sig. (bilateral) |
|-------|------------------------------------|--------------------------|-----------------|------------------------|-------------------------------------------------|--------|----|---------------------|
| | | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media | 95% Intervalo de confianza Inferior Superior | | | |
| Par 1 | Pretest reading - Posttest reading | -11,3333 | 10,2097 | 2,63613 | -16,98728 -5,67939 | -4,29 | 14 | ,001 |
| Par 2 | Pretest writing - Posttest writing | -9,00000 | 3,46410 | ,89443 | -10,91836 -7,08164 | -10,06 | 14 | ,000 |

Fuente: Elaboración propia (2018)

Nota: Los datos corresponden a los resultados de las pruebas Pretest y Posttest aplicados.

Conclusión de la prueba T de Student:

El resultado T de Student para la competencia lectura = ,001; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se comprueba que existe relación significativa entre los resultados del pretest y posttest de lectura en inglés.

El resultado T de Student para la competencia escritura = 0,000; por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa. Se comprueba que existe relación significativa entre los resultados del pretest y posttest de escritura en inglés.

a.2. Comprobación de hipótesis 1 mediante Chi-cuadrado de Pearson.

Para analizar las relaciones entre resultados de pretest y posttest a nivel de lectura y escritura se aplica el índice estadístico Chi-cuadrado de Pearson; ya que facilita la interpretación de los resultados logrados de manera independiente por cada serie de datos (Castañeda y Adell, 2011). El primer paso es la aplicación de la prueba de normalidad de datos Shapiro-Wilk debido a que se trata de una muestra pequeña.

Tabla 3
Pruebas de normalidad

| | Kolmogorov-Smirnov ^a | | | Shapiro-Wilk | | |
|------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|------|
| | Estadístico | gl | Sig. | Estadístico | gl | Sig. |
| Pretest reading | ,205 | 15 | ,088 | ,850 | 15 | ,018 |
| Posttest reading | ,151 | 15 | ,200* | ,920 | 15 | ,195 |
| Pretest writing | ,188 | 15 | ,162 | ,938 | 15 | ,363 |
| Posttest writing | ,300 | 15 | ,001 | ,842 | 15 | ,013 |

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Comprobación de la condición de normalidad prueba Shapiro-Wilk

P-Valor \Rightarrow a; aceptar $H_0 =$ Existe normalidad entre los datos.

P-Valor $<$ a; aceptar $H_1 =$ No existe normalidad entre los datos.

Igualdad de varianzas

Pretest Reading = ,018

>

a= 0.05

| | | |
|-------------------------|---|---------|
| Posttest Reading = ,195 | > | a= 0.05 |
| Pretest writing = 363 | > | a= 0.05 |
| Posttest writing = ,013 | > | a= 0.05 |

Conclusión: Se rechaza la hipótesis nula para los datos de Pretest Reading y Posttest writing. Por lo tanto, se procede con el método no paramétrico.

Resumen de prueba de hipótesis

| | Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 | La mediana de las diferencias entre Pretest reading y Posttest reading es igual a 0. | Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas | ,001 | Rechazar la hipótesis nula. |

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Resumen de prueba de hipótesis

| | Hipótesis nula | Test | Sig. | Decisión |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------|
| 1 | La mediana de las diferencias entre Pretest writing y Posttest writing es igual a 0. | Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo de muestras relacionadas | ,001 | Rechazar la hipótesis nula. |

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Conclusión sobre la prueba Chi cuadrado de Pearson:

Respecto a la destreza lectura: Existe relación significativa entre los resultados de pretest y posttest.

Respecto a la destreza escritura: Existe relación significativa entre los resultados de pretest y posttest.

En consecuencia, la intervención educativa aplicada ha influido para lograr incrementar los niveles de las competencias comprensión lectora y expresión escrita de todas las participantes.

b. En respuesta a la pregunta 2

¿Cómo podría ser utilizada la aplicación Google Hangouts en prácticas de inglés con estudiantes de educación secundaria?

A continuación, se expone una matriz que muestra la intervención educativa aplicada. Esta matriz puede guiar un proceso de réplica de un proceso en condiciones similares.

Tabla 4

Intervención educativa usando Google Hangouts

| Objetivo de la practica | Recursos | Actividades | Resultado de aprendizajes | Observación |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------|
| <i>Etapa 1: Activación del grupo de Hangouts. Tema; ¿Qué opinas sobre esta noticia?</i> | | | | Muy alta aceptación |
| Activar la participación del grupo en las prácticas con Google Hangouts | Image or picture about a news from Internet. | Invitar a los participantes a confirmar su presencia en el grupo Hangouts. Reading and comprehension in English supported by a news. Writing a commentary about the news | El grupo conoce el funcionamiento de Hangouts. | |
| Pretest: Actividad realizada mediante Google Hangouts. Consiste en la ejecución de un reto de lectura y comprensión (7 min). Los estudiantes responden 10 preguntas en base a la lectura que realiza (15 min). | | | Establecidos los niveles de conocimiento. | No aplica |
| <i>Etapa 2: Practica de lectura Tema: Reading a musical video lyrics</i> | | | | Muy alta aceptación |
| Practice reading and writing since the use of music and Hangouts. | video available on YouTube. | Invite participants to give a written opinion about the music video. Singing a song showed in the format of karaoke. | Reading a Lyrics in ingles. Create a list of new vocabulary | |
| <i>Tema: literature - Thrayer and her adventures</i> | | | | Alta aceptación |
| To strengthen reading and writing in English language. | Text available in web. | To identify simple present and past tense of the verbs. To evaluate the activity by giving an opinion about the text. | To have a list of vocabulary and common expression. | |
| <i>Tema: Present Perfect and Past Perfect- grammar review.</i> | | | | Mediana aceptación |
| To strengthen reading and comprehension Grammar review. | Book of Ecuadorian Ministry of Education. | To identify present perfect and past perfect tense of the verbs Participants must perform sentences using the verbs and tenses. | Writing common expression in English. | |
| <i>Tema: Literature - an unforgettable a Day – (extensive reading)</i> | | | | Muy alta aceptación |
| To strengthen reading and comprehension skills. | Book of Ecuadorian Ministry of Education. | Participants are invited to analyze the text about technology of advanced. Participants opinion about the text. | Students can read texts in English of intermediate level complexity | |
| <i>Tema: Science - The water cycle – (intensive reading)</i> | | | | Mediana aceptación |
| To strengthen reading and comprehension | Book of Ecuadorian Ministry | Invite participants to read a science text. Participants opinion about the text. | Students can read texts in English of a higher level. | |
| <i>Etapa 3: Writing practice Tema: Geography – Natural regions of Ecuador</i> | | | | Mediana aceptación |
| To strengthen writing skill. | Resources from Web | Invite participants to write an essay about geography. | An essay of basic level of English | |
| <i>Tema: Accounting in English language</i> | | | | Alta aceptación |
| To strengthen writing skill in English. | Resources from Web | Identification of technical terminology in a text. Write an essay about accounting | Using technical terms in advanced level. | |
| Postest: Actividad realizada mediante Google Hangouts. Consiste en la ejecución de un reto de lectura y comprensión (tiempo 7 min). Los estudiantes responden 10 preguntas en base a la lectura que realiza (20 min) | | | Establecidos los niveles de conocimiento. | No aplica |

Fuente: Elaboración propia. Oct (2018).

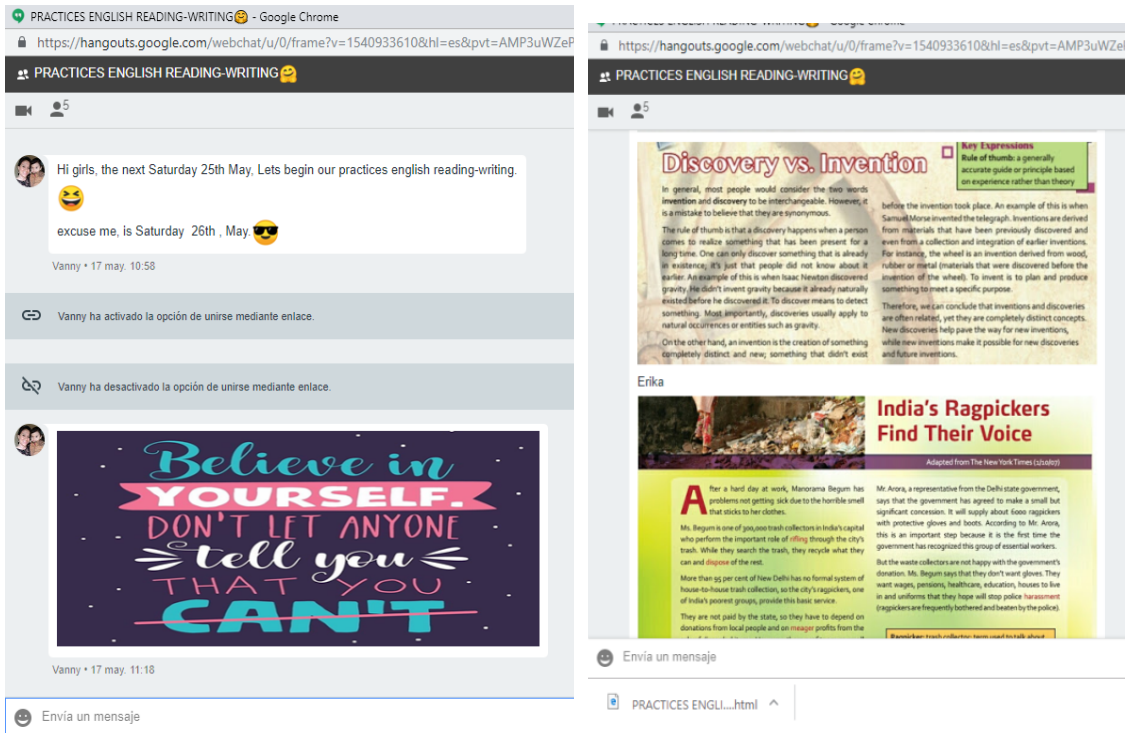
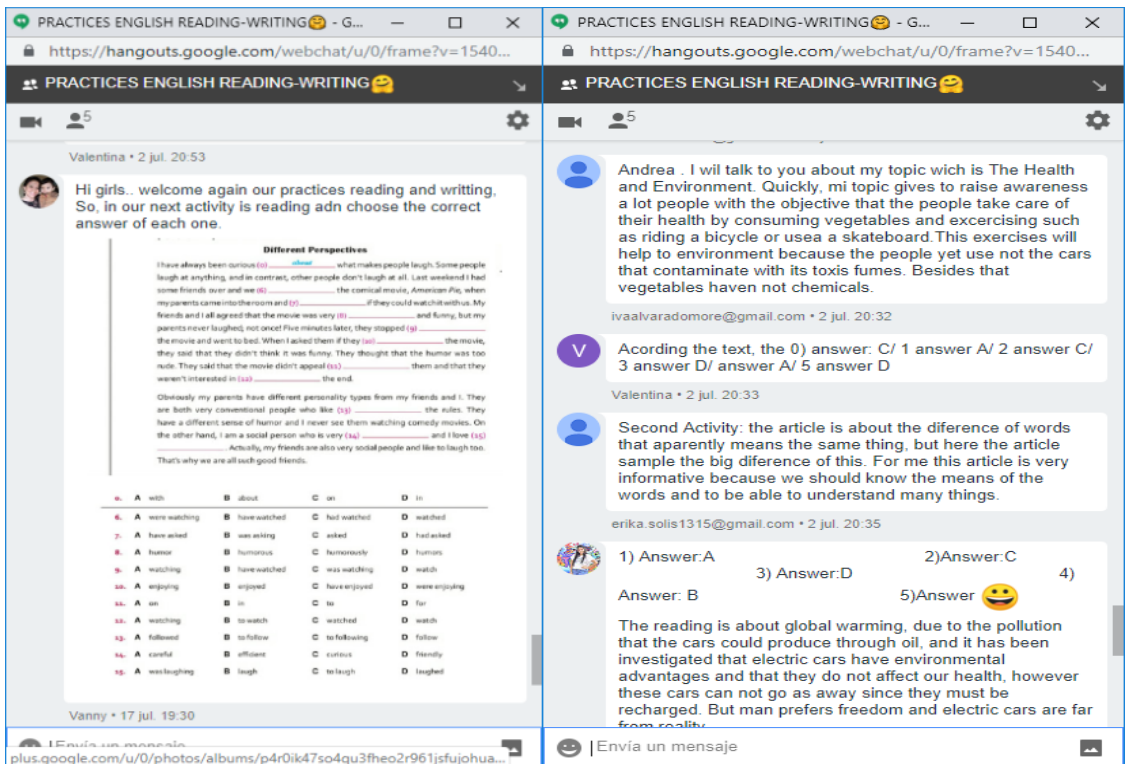


Figura 1
 Demostración de ejercicios realizados por los participantes usando Google Hangouts



Fuente: Practicas en inglés realizadas con Google Hangouts en esta investigación.
 Disponible en: https://GoogleHangouts.google.com/webchat/u/0/frame?v=1540933610&hl=es&pvt=AMP3uWZePKrcMAiK4AeecjHW9R1fQW5OUeR2ATS-QOkasQPBAatqgRMfM3IA5-052XR1EKTfGuA5tjOk8bnlTzdS9cmJeV5qhg%3D%3D&prop=gmail#tgn_6qccs5

c. En cuanto a la pregunta 3:

¿Qué tipos de dificultades y motivaciones operativas suelen presentarse al ejecutar intervenciones educativas que usan Google Hangouts?

Se exponen las voces de los participantes respecto a las dificultades y motivaciones intrínsecas y extrínsecas que tienen para realizar las practicas idiomáticas usando Hangouts.

Tabla 5

Las voces de las participantes

| Preguntas | Evidencia | Categorías |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| ¿Cuáles han sido las principales dificultades que ha tenido que aprender usted para aprender inglés usando las TICS? | Estudiante 11: “Algunos programas no abren correctamente; eso retrasa el trabajo, pero también la falla es la conexión a internet” 0.12’ | Dificultad técnica |
| | Estudiante 9: “Para mí también lo más difícil fue la lectura. Cuando nos ponen tiempo limitado me pongo nerviosa” 0.15’. | Déficit vocabulario |
| | Estudiante 8: “Ninguna, porque se manejar las aplicaciones como Hangouts. Me parece genial”. 0.16’ | Favorable competencia digital |
| | Estudiante 3: “Es que no sabía al principio como usar las herramientas de las TIC ejemplo leer y escribir”. 0.17’ | Déficit competencia digital |
| | Estudiante 14: “Los audios son difíciles de escuchar, pero me ayudo con los subtítulos que voy leyendo” 0.19’. | Compensa con lectura el déficit de Comprensión auditiva. |
| | Estudiante 3: “Para mí, más difícil fue la lectura. Había muchos términos que no conocía” 0.20’. | Déficit vocabulario |
| | Estudiante 7: “Para mí, más difícil fue la lectura. Había muchos términos que no conocía” 0.22’. | Déficit vocabulario |
| ¿Cuáles han sido las motivaciones que ha tenido usted para practicar inglés mediante Hangouts? | Estudiante 15: “Para mí, más difícil fue la lectura. Había muchos términos que no conocía” 0.23’. | Déficit vocabulario |
| | Estudiante 1: “Sin dudas, la escritura. Fue difícil pues, yo quería escribir algo y no podía expresarme” 0.25’. | |
| | Estudiante 3: Nueva información en el aprendizaje. Me parece super moderno” 0.28’. | Innovación (extrínseca) |
| | Estudiante 12: “En YouTube nos motivamos más”. 0.32’. | Novedoso (intrínseca) |
| ¿Cuáles son los temas que los estudiantes de bachillerato en formación prefieren trabajar en sus prácticas del idioma inglés? | Estudiante 5: “De aprender temas relevantes cada día usando las TIC pues, es el presente y futuro”. 0.33’. | Aprendizaje (extrínseca) |
| | Estudiante 13: “Yo quiero aprender vocabularios nuevos y sobre todo verbos en inglés”. 0.34’. | Aprendizaje (intrínseca) |
| | Estudiante 15: “Aprender nuevos temas de una manera diferente y autónoma. Me parece que es más divertido”. 0.35’. | Aprendizaje, innovación (intrínseca) |
| | Estudiante 11: “Me interesa aprender sobre lugares turísticos por todo el mundo” 0.39’. | Cultura general |
| | Estudiante 15: “...sobre la vida en otros países” 0.41’. | Cultura general |
| | Estudiante 8: “Yo quiero aprender sobre gramática. Yo tengo muchas dudas de la forma de aplicar las reglas” 0.42’. | Gramática |
| | Estudiante 7: “... a mí me interesan temas culturales” 0.44’. | Cultura general |
| | Estudiante 2: “...yo también quiero conocer sobre las formas de vida de las personas; y costumbres” 0.46’. | Cultura general |
| | Estudiante 6: “quiero aprender sobre tecnología...” 0.47’. | Tecnología y desarrollo |

Fuente: Grupo focal (2018).

Comentario. - En cuanto a las dificultades presentadas para realizar las prácticas las voces de las participantes se extraen: déficit de vocabulario como la principal categoría; seguida del déficit en competencia digital; y por último la destreza escrita.

En cuanto a las motivaciones para usar Google Hangouts, se extrae que aprender inglés es la principal motivación, pero también este tipo de prácticas resulta innovador.

En cuando las temáticas preferidas por las estudiantes se indica que la expresión más frecuente se relaciona con cultura general.

Discusión

El Ministerio de Educación de Ecuador ha normado que, a partir del año 2016, la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera sea impartido a partir del 2do., grado de educación básica con una carga horaria de 5 clases a la semana de 45 minutos cada una. Además, se ha propuesto al modelo de Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido AICLE/ CLIL como la metodología a aplicar.

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos INEC (2013) en Ecuador existe un importante avance en la cobertura de servicios de conectividad a Internet. Un análisis de la realidad permite asegurar que en las comunidades rurales el acceso es nulo o escaso; situación que aún limita la implementación de innovaciones en el marco de la tecnología educativa, pero la tendencia es la cobertura total. Tales circunstancias justifican el desarrollo de intervenciones educativas que hagan uso de la tecnología educativa en los procesos de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

Los resultados obtenidos en el pretest de las destrezas lectura comprensiva y expresión escrita en inglés del grupo participante (15 estudiantes del penúltimo año de bachillerato) permiten determinar que las participantes no han alcanzado la comprensión lectora y escrita al 100% según lo planificado y diseñado en el currículo nacional. Según el Ministerio de educación el currículo nacional de inglés (2016) desarrollar la comprensión de los estudiantes que tienen del mundo, de otras culturas y de la suya propia y su capacidad de comunicar sus puntos de vista a través de la Lengua extranjera con un perfil de salida nivel B1 al culminar los estudios de bachillerato.

A este punto, los resultados obtenidos a nivel del Pretest permiten determinar que con el modelo actualmente aplicado que se limita al trabajo con el texto impreso, no se ha logrado el dominio de la lectoescritura en inglés por parte de los educandos. Ellos realizan la traducción de los textos, pero carecen de nivel óptimo en lectura comprensiva y escritura en inglés.

Por su parte, los resultados obtenidos en el Postest de esta investigación permiten inferir que se ha logrado de forma exitosa fortalecer el nivel destrezas de las competencias lectura comprensiva y escritura en uso del idioma inglés en el grupo participante. Se trata de una propuesta que combina técnicas de aprendizaje AICLE/CLIL para integrar el currículo nacional con la cátedra inglés y promover el aprendizaje autónomo mediante la ejecución de tareas y proyectos usando Google Hangouts.

Después de analizados los resultados del pretest y postest, se infiere la pertinencia de fortalecer la lectoescritura del alumnado del ciclo bachillerato con actividades y prácticas idiomáticas con el uso de TIC, al menos una vez por semana durante ciclos de 3 meses. Las prácticas deben seguir el currículo nacional y hacer uso del texto oficial de inglés provisto por el Ministerio de Educación de Ecuador.

Los datos colectados permiten reafirmar que la motivación al aprendizaje es una variable relevante para la ejecución de prácticas idiomáticas que hacen uso de las TIC y en este caso concreto de la aplicación Google Hangouts; así las 15 personas que participaron del proceso lo evidencian en los resultados de avance en las destrezas estudiadas: lectura comprensiva y escritura en idioma inglés. En tal proceso la aplicación Google Hangouts ofrece un proceso dinámico, fácil de manejar, accesible desde el domicilio de las participantes, disponible a toda hora y días de la semana. Por lo tanto, los autores se suman a las afirmaciones de Esteve (2009); Cabero, et al (2014);

y Villafuerte, et al (2016), entre otros, respecto a que las TIC han logrado cambiar los procesos educativos, ya que permite acercar a los aprendientes al contexto real de la lengua que se estudia.

La motivación principal de las participantes es el deseo de aprender inglés de una manera diferente, pero siguiendo el currículo ecuatoriano posibilitó que superen las dificultades que el proceso generó respecto al desconocimiento de la aplicación, conectividad. Así, cada sesión de refuerzo o práctica generó mayor interés y deseo de continuar practicando inglés mediante Google Hangouts por lo que la intervención propuesta para dos meses se extendió a 4 meses; durante este tiempo, las prácticas idiomáticas con Google Hangouts no fueron impedimento para que las participantes realicen las otras tareas escolares o cumplan adecuadamente con las actividades familiares y recreativas. Los investigadores agregan la valiosa cooperación de los padres y madres de familia aportó favorablemente en la ejecución del proceso.

Conclusión

Se concluye que las prácticas idiomáticas del inglés como lengua extranjera resultan más atractivas al ser trabajadas por medio de TIC y en este caso, por medio de la aplicación Hangouts, la que ha demostrado flexibilidad, pertinencia y fácil acceso; elementos que ratifican su pertinencia para ser usadas en el contexto de la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Así, El proceso puesto en marcha ha logrado fortalecer las destrezas de lectura comprensiva y expresión escrita en inglés de todo el grupo participante de manera significativa. Tras la ejecución de la propuesta, las participantes han pasado de la media grupal de 72 puntos sobre 100 a 84,33 puntos en la destreza lectura comprensiva; y de 73 puntos sobre 100 a 81 puntos en expresión.

Este trabajo tiene como debilidad una muestra de participantes pequeña, por lo que no pretende exponer conclusiones definitivas. Sin embargo, se trata de una iniciativa legítima que ha logrado resultados favorables y que contribuye con una propuesta educativa desarrollada en el contexto del cantón El Carmen en Ecuador, del que no se conocen estudios previos de este tipo.

Referencias

- Área, M. (2010). The process of integration and the pedagogical use of ICT in schools. *Revista de Educación*, No. 352, Pp. 77-97. En: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf
- Asterhan, C., & Hever, R. (2015). Learning from reading argumentative group discussions in Facebook—Rhetoric style matters. *Computers in Human Behavior*, No. 53, Pp. 570-576. En: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.020>
- Barrio, J (2014). *La enseñanza de la lectoescritura en inglés y en español. estudio comparativo*. Universidad de Valladolid. Escuela universitaria de educación de Soria. Grado en Educación Primaria.
- Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*. 7ma. ed. BL Consultores Asociados, servicio editorial. Venezuela. En: https://issuu.com/sonia_duarte/docs/como-se-elabora-el-proyecto-de-inve
- Cabero, J. Barroso, J. Llorente Cejudo M.C., & Yanes, C. (2014). Redes sociales y Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias. *Revista de Educación a Distancia*, 54, 2-23. En DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/51/14>
- Cabero, J. (2006). *La tecnología educativa su evolución histórica y su*

- conceptualización*. Editorial Universidad de Granada. En: http://mc142.uib.es:8080/rid=1JGRDVCYP-22JJ5G2V10/Capitulo_Muestra_Cabero_8448156137.pdf
- Cassany, D. (2003). Enseñar a escribir en el siglo XXI, *Cuadernos de pedagogía*, 330, 51-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=760307>
- Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En Roig Vila, R. y Laneve, C. (Eds.) *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación*. Pp. 83-95. Alcoy: Marfil.
- Cuban, L. (2003). En César Coll (2008). *Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades*. En: http://www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll_en_Carneiro_Toscano_Diaz_LASTIC2.pdf
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esteve, F.M. & Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 9(3), 55-73.
- Esteve, F., Duch, J., & Gisbert, M. (2014). Los aprendices digitales en la literatura científica: diseño y aplicación de una revisión sistemática entre 2001 y 2010. *Revista de medios y Educación Pixel-Bits*, 45, 9-21.
- Etxebarria, A., Garay, U., & Romero, A. (2015). Implementation of social strategies in language learning by means of Moodle. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(2), 275-276. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.2.273-282>
- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La Cuestión Universitaria*, 5, 59-68. En: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/viewFile/3337/3402>
- Farhat, J. & Kazim, S. (2011). The Role of Culture in ELT: Learners' Attitude towards the Teaching of Target Language Culture. *European J. Social Sciences*, 23(4).
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Greenhow, C., Menzer, M., & Gibbins, T. (2015). Re-thinking scientific literacy: Arguing science issues in a niche Facebook application. *Computers in Human Behavior*, 53, 593-604. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.031>
- Hubbard, Ph. (2014). *An Invitation to CALL. Foundations of Computer-Assisted Language Learning*, Stanford University. Disponible en <http://www.stanford.edu/~efs/callcourse2/index.htm>.
- INEC (2013). Instituto Nacional de estadísticas y Censos de la República del Ecuador Informe de estadísticas del periodo 2013 del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, p.5.
- Intriago, E., Villafuerte, J., Morales, M.A., Lema, A. & Echeverría, J. (2016). Google apps for virtual learning communities development: strengthening English language skills in an university environment. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, 5 (1), 21-32. En: DOI: <https://doi.org/10.5380/atoz.v5i1.45170>
- Kaplan, A. & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, Vol. 53, Issue 1, pp. 59-68.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman Group Ltd.
- Macías, F. & Villafuerte, J. (2018). Foreign languages knowledge as factor for Human

- Resource Development in Tourism industry of Manabi, Ecuador. *Revista Digital Palabra*, 7, 56-69.
- Marco Común Europeo de Referencia de la Lengua, MCER (2002). *Marco Común Europeo*, 99-106. En [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/ Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Medina, a. (2006). enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes? *Revista Psykhe*, 15(2), 45-55. en: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-22282006000200005>
- Nadkarni, A., & Hofman, S. (2012). *Why do people use facebook?* *National Institute of Health*. En: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3335399/>
- Oxbrow, G. (2005). Writing, reflection and learning – an interactive approach. *Porta Linguarum*, 4, 167-184. En: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/oxbrow.pdf
- República de Ecuador (2014). Acuerdo ministerio de Educacion No. 0052-14. En: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-052-14.pdf>
- República de Ecuador (2016). *Lengua extranjera*. En: <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>
- República de Ecuador (2018). ACUERDO Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00025-A En: <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2018/03/ACUERDO-Nro-MINEDUC-2018-00025-A-Normativa-que-regula-parametros-para-ascenso-escalafon-y-proceso-recategorizacion.pdf>
- Solé, I (2011). *Estrategias para la lectoescritura. Materiales para la innovación educativa*. México: Editorial Graó. En: <http6.s://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>
- Sun, P., Tsai, R., Finger, G., Chen, Y., & Yeh, D. (2007). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*. En: http://www.water-misc.org/en/knowledge_base/successful_e_learning.pdf
- UNESCO (2018). *TIC en la educación*. Consultado, el 05 de noviembre de 2018 en: En: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>.
- Temprano, A. (2011). *Las TIC en la enseñanza bilingüe. Recursos prácticos para la creación de actividades interactivas y motivadoras*. Ed. Mad, Eduforma, España.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación acción*. Córdoba: Brujas. En: <https://es.scribd.com/doc/162986862/Investigacion-Etnografica-e-Investigacion-Accion>

Agradecimientos: A la Facultad de Ciencias de la Educación de la ULEAM y a la Universidad del País Vasco quienes han brindado la asesoría para la ejecución de esta investigación.

Autores

Vanny Alexandra Santos: Estudiante del Programa de Idiomas de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Su trabajo se vincula con las líneas formación del profesorado; tecnología educativa.

Jhonny Saulo Villafuerte Holguín: M.Sc., Becario SENESCYT Ecuador en el Programa de Doctorado de Psicodidáctica y didácticas múltiples en la Universidad del País Vasco. Profesor en la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Su trabajo se vincula con las líneas formación del profesorado; tecnología educativa; desarrollo humano y sustentable.

Asier Romero Andonegui: Ph.D., Departamento de Didácticas de la Lengua y literatura. Universidad del País Vasco, Campus Leioa. Profesor investigador, director de diversos trabajos en la línea de investigación lenguaje y comunicación.

Becoming a teacher: pide que el camino sea largo

Becoming a teacher: hope your road is a long one

Gaizka Lores

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

Este trabajo significa un pequeño alto en la trayectoria docente del autor –profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales- y ha tenido el propósito de servirle para dar un paso más en el camino de la educación. El mundo actual es incierto y está en constante cambio, y la educación trata de dar respuesta a las dudas generadas por su complejidad y ambigüedad. Es en este contexto en el que se enmarca este artículo, que trata de mostrar una pequeña investigación educativa con los ojos puestos en el alumnado, teniendo en cuenta, los postulados postmodernistas y las metodologías activas que se proponen en el ámbito universitario. El lector encontrará aquí también algunas ideas, vivencias, incidentes críticos y resonancias que construyen, de manera dinámica y continua, la identidad profesional del profesor-investigador en relación a lo que le rodea. El planteamiento elegido para llevar a cabo este estudio ha sido el de la indagación autobiográfica, la cual muestra de manera reflexiva y relacional la voz narrativa del docente.

Palabras clave: investigación biográfico-narrativa, indagación reflexiva, metodologías activas, identidad docente, incidentes críticos, didáctica de las ciencias sociales

Laburpena

Idazlan honek egilearen –Gizarte Zientzien Didaktikako irakaslea- irakaskuntza jardueran geldialdi labur bat adierazi nahi du eta bere hezkuntza ibilbidean beste pausu bat emateko baliagarria izan zaio. Egungo mundua zalantzarria da eta etengabe aldatzen ari da, eta hezkuntza errealitate konplexu eta anbiguo honek sortzen dituen zalantzei erantzun ematen saiatzen da. Artikulu hau testuinguru honetan kokatzen da eta hezkuntza-ikerketak bat azaldu nahi du, begiak ikaslegoan ezarrita dituelarik eta unibertsitate esparruan proposatzen diren oinarri postmodernista eta metodologia aktiboak ere kontuan izanik. Irakurleak aurkituko ditu hemen ere ideiak, bizipenak, gertakari kritikoak eta oihartzunak, zeinek irakasle-ikertzailearen identitatea modu dinamiko eta etengabe batean eraikitzen duten, ingurunearekin erlazioan. Azterlan hau aurrera eramateko aukeratutako ikuspegia ikertze autobiografikoarena izan da, zeinak ikaslearen ahots narratiboa modu gogoetatsu eta erlazional batean erakusten duen.

Hitz gakoak: ikerketa biografiko-narratiboa, ikertze gogoetatsua, metodologia aktiboak, irakasle-identitatea, gertakari kritikoak, gizarte zientzien didaktika

Introducción: la educación como el arte de enseñar

Esta comunicación es un texto de ideas y experiencias. No pretende elaborar una teoría o proponer un modelo completo. Quiere, más bien, realizar un breve análisis crítico de mi experiencia como profesor en la UPV/EHU, a la vez que difundir las diversas vivencias aquí recogidas. Las experiencias son únicas e irrepetibles pero los principios que subyacen pueden ser útiles para todos y todas. El proceso de construcción de la identidad profesional docente es la gran pregunta o hipótesis que guía mi investigación doctoral, el andamio en el que se sustentan las diferentes fases. Lo que se presenta a continuación es sólo una fotografía de este trayecto.

Stenhouse describe la enseñanza como arte que se desarrolla a lo largo del tiempo, un proceso no-instrumental e intrínsecamente ético, y no como una tecnología que haya que dominar “porque la reivindicación del dominio representa simplemente el abandono de una aspiración” (1987, p.172). Siguiendo esta idea, entendemos al docente como artista que aprende de la práctica crítica de la propia enseñanza con una motivación de desarrollo y realización permanente, tanto profesional como personal. El empleo del inglés para designar esta idea se explica por su connotación más amplia que su traducción al castellano. “Becoming” significa “cambiar”, “llegar a ser”, “transformarse”, pero entendido, en gerundio, como un proceso sin fin, como trayectoria con enfoque progresivo y en el que el conocimiento se construye mediante el descubrimiento. ¿Pero llegar a ser qué?

Por otra parte, el poeta griego Konstantinos Kavafis comienza su poema “Ítaca” con estos versos:

*Cuando emprendas tu viaje a Ítaca
pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.*

La educación entendida como viaje, como proceso de exploración, es una idea que resulta atractiva si se es consciente de todo lo que implica de curiosidad y aprendizaje pero también de incertidumbre y riesgo. Esta propuesta ensalza las virtudes del viaje sobre las de la meta. El poema nos anima también a vivir el presente, el aquí y el ahora. Supone un cambio ontológico y epistemológico de la educación como profesión. Cambio en la forma de ser porque reclama un reconocimiento de la existencia del miedo, inseguridad, pero también de oportunidades y retos. Un viaje centrado en el presente, sin demasiadas expectativas que den rigidez al proceso y puedan generar desilusión y burnout¹. Las expectativas son el futuro, son el puerto al que llega el barco y con el que termina el viaje. Cambio epistemológico porque el conocimiento transmitido del aula se podría asemejar a las sombras del mito de la caverna de Platón. El verdadero conocimiento es el que se descubre tras explorar, tras salir de la cueva y ver el mundo real, la *episteme*, y no la opinión o el dogma, la *doxa*.

La educación como proceso de descubrimiento es un acto heurístico y emocional. Los profesores y profesoras tratan de transmitir sus conocimientos con toda su buena intención pero nadie cambia su manera de ser o de hacer las cosas porque venga alguien, sea quien sea, y se lo diga. Cada vez más conductores sufren accidentes de tráfico por consultar o manipular sus teléfonos móviles mientras conducen. Los mensajes de la Dirección General de Tráfico caen en saco roto por la misma razón.

¹ Burnout: Desgaste profesional.

De la misma forma, el profesorado puede encontrarse frente a sus alumnos y alumnas clamando en el desierto. No importa las ganas que se le pongan. La enseñanza debería tener actos sustantivos, con sentido y significado, para propiciar y ayudar en la educación. Así, se entiende el conocimiento como resultado de la educación, no como algo que transmite el profesor al alumno. Un proceso de reflexión que respalda el pensamiento crítico. La motivación principal debería ser que el aprendizaje no fuese privativo de unos pocos que atienden e intervienen y que sembrara la duda en los alumnos y alumnas. Como dice Stenhouse (1987, p.104), se deberían promover “modos de aprendizaje basados en la indagación, el descubrimiento y el debate”. Se deberían impulsar una docencia y aprendizaje como ejercicio heurístico, de indagación y descubrimiento.

Como se apunta al principio, este artículo no pretende representar de forma convincente a todo el profesorado, ni ser una base estadística para poder generalizar sobre las interacciones entre la práctica docente y las características contextuales. ¿Qué significa ser profesor? ¿Cómo se construye la identidad del profesor? Son preguntas que obligan a reflexionar sobre el sentido de identidad, razones, motivaciones, influencias, personas clave, incidentes críticos, etc. Éste es también un trabajo de investigación sobre aspectos, contextos, pasados, referentes que interactúan con mi realidad como docente. Una breve historia de vida profesional docente que busca dar sentido a lo que he hecho, lo que hago y lo que haré. Una indagación que me pone en relación con lo que me rodea, que me conecta con otras investigaciones, autores e ideas. Una exploración apoyada también en diarios, relatos, charlas, portafolios, trabajos de alumnos.

Sobre la investigación en educación: algunas ideas y metodología

Binomio enseñanza-investigación

Stenhouse define la investigación como una “indagación sistemática y autocrítica”, (1987, p.28). Indagación entendida como curiosidad y deseo de comprender pero respaldada por una estrategia persistente. Así, es necesario que la investigación se conecte a la realidad del aula y se compruebe en la acción para mejorar la calidad educativa (Stenhouse, 1987). Esto supone una unión de teoría y práctica, una observación y vigilancia atenta del aprendizaje, dándole validez en la práctica diaria. En esta posición, el profesor-investigador ejerce una acción experimental y vivencia una evolución de su pensamiento según avanza en su camino. Según Stenhouse (1987), este profesor-investigador debe basarse en su juicio más que en el de los demás y, así, alcanzará la madurez y autonomía profesionales apoyándose en la investigación. Por último, la investigación nutre a la acción y ayuda a los profesores a teorizar acerca de su enseñanza.

“La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación” (Stenhouse, 1987, p.42) y tiene que ser un acto sustantivo guiado por los valores educativos (Elliott, 1990). Se entiende aquí la docencia e investigación como actos sustantivos, que contribuyan a algo éticamente bueno, en este caso beneficio traducido en aprendizaje del alumnado. Pero otra vez, ¿qué aprendizaje? Los propios alumnos “se rebelan como no instruidos, cuando se orientan hacia el conocimiento en busca de la seguridad de una certeza autoritaria, en vez de la aventura de la comprensión especulativa” (Stenhouse, 1987, p.163). En más de una ocasión he tenido la ocasión de escuchar por parte de las alumnas que donde realmente aprenden es en las prácticas que realizan en los colegios (Prácticum). Es un dato que nos debería hacer reflexionar.

Metodología biográfico-narrativa

Los postulados postmodernistas como el feminista, postcolonial, teoría queer, etc. nos han brindado a lo largo de los últimos años nuevas formas de conocimiento y de investigación como, por ejemplo, las narrativas reflexivas, las historias de vida o la indagación biográfica. Estos nuevos planteamientos “reivindican la legitimación de la experiencia vivida como fuente de conocimiento, lugar para la investigación y posición política”, (Hernández y Rifá, 2011, p.21). En un mundo en constante cambio, el aspecto hermenéutico de las ciencias sociales y de las investigaciones va cobrando más y más fuerza. La generalización lleva a la propuesta de soluciones idénticas para todos y, a la larga, no resuelve nada. Una investigación de estilo etnográfico, al contrario, nos habla de “realidades y casos concretos, a los que es posible aplicar soluciones claras y eficaces” (Stenhouse, 1987, p.12).

La Universidad no se escapa de este nuevo contexto subrayando en nuestro ámbito UPV/EHU las IKD, que priman la calidad sobre la cantidad y que promulgan la autonomía del profesor o profesora en su itinerario. El profesional docente tradicional, como figura que ostenta el conocimiento y el poder, y que instruye y transmite lo que sabe, está en crisis. Van surgiendo nuevas formas de enseñar adaptándose a los nuevos tiempos que vivimos: enseñanza-aprendizaje horizontal, basada en competencias, transversalidad, pedagogía de lo desconocido, pedagogía contra el estado, learning lives, planteamientos postcolonialistas, etc.

El verdadero cambio social que otorgará un lugar a esta forma de investigar se manifiesta a partir de los años setenta. En esa época se produce un gran giro hacia lo narrativo en las ciencias sociales que asienta la investigación biográfico-narrativa en educación, otorgándosele validez a la subjetividad (Hernández, F. y Rifá, M., 2011). Se produce una serie de confluencias de diversos planteamientos que suponen pasar del paradigma positivista de la ciencia moderna a una perspectiva interpretativa, donde el significado otorgado por los sujetos cobra especial relevancia en la investigación.

Entre los ejemplos de posibles investigaciones narrativas están los episodios narrados de la vida de una persona particular, Bolívar (2002). La función del investigador sería dar sentido a esos datos que se recogen en los informes elaborando una historia. Esto supone un vuelco epistemológico para que la subjetividad sea considerada como forma de conocimiento social, para que la perspectiva narrativa sea considerada como de pleno valor científico (Bolívar, 2002). En la narrativa se pone el énfasis en la comprensión más que en la explicación, en entender la experiencia humana. La identificación de relaciones de causa y efecto queda aparcada y se trata, como se apreció en Harper School², de describir en profundidad “cómo eran las cosas en un determinado lugar y en un determinado momento” (Stake, 1999, p.43).

La forma narrativa elegida en este trabajo ha sido la autobiografía, no sólo, como dice Bruner, para expresar diversas dimensiones de la experiencia personal sino para, a través del proceso dialógico con la propia subjetividad, construir conocimiento (citado en Hernández y Rifá, 2011). Contando historias conectamos lo autobiográfico y personal con lo cultural, lo social y lo político, es decir, la autobiografía es al mismo tiempo autoetnografía. Igualmente, Denzin defiende las “narrativas del yo” como “‘fuerza provocadora’ que abre la posibilidad de transgredir y ver de otro modo marcos predeterminados” (citado en Hernández y Rifá, 2011, p.29). El reto es el de pasar de la autocomplacencia o catarsis personal del relato confesional a la historia que pueda estimular una fuerza provocadora del cambio. Los relatos, entretejidos con vivencias y

² Harper School: Colegio de Chicago en el que Stake realizó y describió un estudio de casos.

teoría, ayudan a comprender la cultura de la que uno forma parte, mostrarla, quizás no explicarla ni demostrar nada. Como aclaran Hernández y Rifá (2011), se puede considerar la reflexividad como una de las estrategias constitutivas en la metodología de la escritura de relatos autobiográficos.

Este trabajo de investigación carece de hipótesis y declaraciones de objetivos rígidos pues delimitan el enfoque y pueden reducir en gran medida el interés interpretativo por la situación y la circunstancia. Mi propuesta sigue la de Stake (1999, p.26) y “utiliza temas emergentes como estructura conceptual –y las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación- para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad”. Este interés por las epifanías o incidentes críticos se explica por, como dice Stake, la “convicción de que la naturaleza de las personas y de los sistemas se hace más transparente en sus momentos de lucha” (1999, p.26).

Un aspecto a subrayar es el de la relación entre autor y lector. El investigador investigado intenta establecer una comprensión empática entre él/ella y sus lectores, trata de que comprendan que los acontecimientos, las acciones humanas, vienen dados por múltiples factores y que la mayoría de las veces son inexplicables o no se producen por motivos que se puedan averiguar. El narrador emplea los relatos para “ofrecerle la mejor oportunidad de alcanzar una comprensión del caso que se base en la experiencia” (Stake, 1999, p.44). El lector/a toma las descripciones narrativas para adquirir una experiencia vicaria y elaborar unas generalizaciones naturalistas, dicho de otro modo, habita las historias y hace sus propias interpretaciones del caso. La investigación narrativa no busca generalizar pero parece como si todos y todas conectásemos en algún momento del relato con lo vivido por el actor-autor. De aquí nace una nueva epistemología que promueve un estudio en profundidad porque el cometido no es la generalización sino la particularización. “Para el ‘evaluador democrático’ de MacDonald, la verdad es múltiple” (citado en Elliott, 1990, p.126).

*Soy consciente de que lo leído en el relato tiene mucho que ver con la realidad
“general”*

(TFM³, diario del investigador, p.14)*

Recuerdo ahora a Fermín, un profesor de instituto que describía en su libro⁴ - apoyado en un cuaderno de observaciones- lo mal que se sentía tras haber dado un par de bofetadas en clase. La situación le superó y no supo controlar su impulso. Refleja muy bien todo lo que se le pasó por la mente, su angustia, su impotencia... y gracias a él vivo esa experiencia, conectó emocionalmente con él (Barceló, 2009, pp. 146-148). En estas historias dice Stake que “a todos nos asombra descubrir nuestras propias dudas en la vida de los otros” (1999, p.19).

La práctica narrativa favorece también el ser conscientes sobre las fuerzas de poder que operan de manera sutil en educación y se convierten así en contrahegemónicas, en prácticas democráticas radicales (Denzin y Lincoln, 2005). La libertad significa decir no al poder, ser rebeldes, desobedientes, y ser protagonistas de nuestro propio desarrollo profesional es la premisa necesaria para no ser subalternos de posturas colonialistas. Thoreau decía en su obra Walden: ““Quisiera que cada uno pusiera mucho cuidado en elegir y seguir su propio modo de vida, no el de su padre, su madre, o el de un vecino cualquiera” (2015, pp.96-97).

Resuenan aquí también ideas de enajenación y alienación de Fromm: el hombre autómatas en el sentido de que sus acciones y sus propias fuerzas se han convertido en algo ajeno, que ya no le pertenecen (1971, pp. 9-10). Fromm sigue diciendo que “el obrero ha llegado a ser un átomo económico que danza al compás de la dirección

³ TFM: Trabajo de Fin de Máster realizado por el autor.

⁴ Fermín Barceló: “Trozos de Escuela”.

automatizada. No tiene parte en la tarea de planear el proceso de trabajo, no tiene parte en sus frutos; rara vez está en contacto con el producto completo (1971, pp. 10-11). Lo mismo le puede ocurrir al profesor técnico, colonizado o subalterno: no se siente dueño de la construcción de su identidad profesional. Debemos dar o devolver las riendas de su desarrollo al profesorado, de dotarle de un carácter revolucionario para que tenga el sentimiento de ser él mismo, de ser libre. Pero, como nos recuerda Fromm, “cómo podemos pensar en desobedecer cuando ni tenemos conciencia de ser obedientes?” (1971, p. 75).

Las nuevas propuestas epistemológicas, ontológicas, y de innovación, ofrecen nuevas vías para explorar nuevas formas de enseñar e investigar en el contexto VUCA⁵ (Johansen citado en Correa et al., 2015) actual. El presente y el futuro se están fraguando ahora y debemos estar preparados. No podemos obviar que algo está cambiando, quizás más que nunca en la historia. A través del relato, de la reflexividad, exploramos nuestros recuerdos, evidencias, fotos, textos de alumnas, situaciones en clase, vivencias, reuniones de departamento, charlas con colegas y tratamos de dar sentido a nuestra trayectoria profesional y a la manera de concebir la educación. Este estudio se muestra como un crisol donde se funden, de manera más o menos evidente, mi voz y la de alumnos, colegas o autores, y emergen dimensiones inesperadas e inexploradas en muchas ocasiones.

Construcción de la identidad docente: tales of the field⁶

No es sino lo que piensa el hombre de sí mismo lo que fragua su destino
Thoreau, Walden, p.24.

Flores y Day definen la identidad “como un proceso continuo y dinámico que engloba el dar sentido y la (re)interpretación de los valores y experiencias de cada uno (2006, p.220) en relación a su contexto. Identidad como algo que nos diferencia pero que, al mismo tiempo, nos une. Dentro de los procesos identitarios generales se pueden identificar cuatro apartados centrales: “la influencia del contexto; importancia de las relaciones en la enseñanza; tensiones internas del profesorado y el papel de las emociones” (Flores, 2014, p.51). Maclure también sugiere que la identidad del profesor “should not be seen as stable but as something that teachers use to justify, explain and make sense of themselves in relation to other people, and to contexts in which they operate” (Flores, 2014, p.46). En las investigaciones biográfico-narrativas nos encontramos con historias personales pero que somos capaces de identificarnos con ellas y sentirnos pertenecientes a un colectivo. Esta identidad comienza a construirse durante nuestros primeros años de escuela como alumnos, es nuestra historia académica. Existe una conexión entre cómo hemos aprendido y aprendemos y cómo enseñamos. Reflexionar y atender a estas resonancias es la motivación intrínseca de este trabajo en cuanto a transformación del autor a medida que el relato de su historia le obliga a ir reinterpretándose.

La voz narrativa cumple en este punto la función de reflexión-indagación pero es, al mismo tiempo, relacional y contextual. Empodera, como decíamos, al narrador pues “la experiencia se adquiere sobre todo con la práctica reflexiva” (Stake, 1999, p.51). Coincido con Stake –yo también he pedido reflexiones personales sobre la asignaturas a mis alumnas- cuando señala que “normalmente me ha satisfecho la reflexión intelectual que los estudiantes graduados reflejan en los diarios, mucho más que en los trabajos que presentan” (1999, p.13). Este autor muestra su pasión por los

⁵ VUCA: Volatile; Uncertain; Complex; Ambiguous (Volátil, incierto, complejo y ambiguo).

⁶ Tales of the field: título extraído de la obra homónima de Van Maanen.

relatos de los alumnos -“nos gustaría escuchar sus historias” (Stake, 1999, p.15), dice- y anima a su alumnado a convertirse en actores y narradores de sus propias historias. Adquirir conciencia de individuo, de responsabilidad, de actor principal es una motivación para convertirse en un agente activo de la sociedad, del cambio. Esto supone un verdadero acto educativo pues tiene como fin recuperar al estudiante como sujeto protagonista de su propia educación.

Los relatos que presento a continuación son una descripción de tres fases que considero importantes en la construcción de mi identidad docente: una primera historia académica en la que narro un cambio escolar a varios niveles; una segunda en la que describo cómo fueron mis comienzos en educación; y un tercer relato en el que teorizo, relaciono y dudo.

Frente a la razón pura físico-matemática hay una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia,
Ortega y Gasset
(Citado en Bolívar, 2002).

De la ikastola al colegio

Mi amona murió cuando yo tenía 8 años. Ella era la que me llevaba a la Ikastola Aitor⁷, la que me recogía y la que me daba de comer entre semana pues mi aita y mi ama trabajaban fuera de casa y no podían encargarse de mí. Este hecho provocó que yo tuviera que cambiar de escuela puesto que la ikastola a la que iba no contaba con un servicio de comedor. La Salle fue el destino elegido por ésta y otras razones relacionadas con el transporte.

El cambio, supongo, fue bastante fuerte. Recuerdo bien ese primer día: un patio enorme, un edificio imponente y visualmente poco amable, y una entrada a las aulas avisada por una sirena y con una estricta organización en filas. Había pasado del mundo de los sueños al mundo real.

Este nuevo escenario no supuso sólo un cambio a nivel estético y organizativo sino que afectaba directamente a muchas seguridades que me había ido construyendo a lo largo de mis primeros años de vida: el idioma, los compañeros de clase, maestros, etc. Tuve que aprender a escribir en castellano (en la ikastola toda la enseñanza era en euskera), a hacer nuevos amigos y amigas y a confiar en los profesores del colegio.

He elegido comenzar con esta pequeña historia escolar porque es una experiencia de mi vida que la vivo como un incidente crítico. Un momento en el que tuve que adaptarme a una nueva situación y que me ayuda a reflexionar sobre aspectos de la enseñanza que parecerían olvidados tras el paso del tiempo. Tengo una idea vaga de como si hubiese pasado de un modelo pedagógico más innovador a uno tradicional. También es verdad que eran años en los que poco a poco, como todos, “tenía que ir” entrando en la maquinaria de la educación, en la fábrica donde se moldea a los niños. Pasaba de años de Educación Infantil y primeros de la EGB⁸ a 3º y posteriores. Es cierto también que los recuerdos de la ikastola son más difusos y con un componente emocional mayor.

El sistema de enseñanza en La Salle era de corte tradicional y religioso. Una educación pasiva basada en el profesor o profesora experto que enseña a su alumnado a memorizar y no a pensar. No obstante, recuerdo también con cariño y gratitud a otros profesores que parece que trajeran con ellos ciertos aires pedagógicos nuevos: el

⁷ Ikastola Aitor y colegio La Salle: centros educativos de Donostia-San Sebastián

⁸ EGB: Educación General Básica que consistía en ocho cursos obligatorios.

maestro que hizo que en una sesión me sintiera “alguien”, la profesora que me consoló cuando lloré o el profesor que sentía y amaba lo que hacía y enseñaba. Es curioso, o no tanto, que, generalmente, sean este tipo de capítulos los que recordemos como aquéllos que hacen de la educación algo especial: Actitudes de personas sobre otras personas.

En lo que respecta a la educación informal (familia, películas, deporte, amistades), quisiera centrarme en una película que me marcó cuando tendría unos 14 años: “El club de los poetas muertos”. Este clásico sobre la educación aborda muchos temas interesantes, pero cuando lo vi por primera vez lo que me impactó fue el rol del profesor que viene con nuevas ideas pedagógicas y se enfrenta a la tradición más poderosa. Hay un halo de pasión y rebeldía que sobrevuela el film por los cuatro costados. Decía Albert Einstein que “lo importante es no dejar nunca de hacer preguntas. No perder jamás la bendita curiosidad”. La curiosidad como aspecto emocional que lleva a la exploración, la investigación y el aprendizaje.

Me gustaría concluir este breve relato escolar con varias ideas extraídas de la tecnografía o narrativa digital realizada hace unos años junto con unas compañeras del Máster de Psicodidáctica. Gracias a este trabajo reflexivo-narrativo, enmarcado en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), y a la triangulación llevada a cabo, emergieron y pude visualizar aspectos relacionados con mi ser que desconocía. Esta tecnografía destacaba las imágenes que elegía yo del profesor-entrenador-guía. Uno de los resultados de la tecnografía aludía la importancia del educador: “Se aprecia la influencia de las personas que nos rodean, cómo nos dirigieron hacia un camino u otro, las palabras de apoyo que nos dedicaron en algún momento clave un entrenador, un director o un profesor. Al echar la vista atrás sobre el papel de nuestros recuerdos, el eco de aquello que nos dijeron se proyecta en el presente” (Lores, Merino y Rodríguez, 2011, p.11). En este trabajo también se mostraba la necesidad de manifestar el mundo emocional y de añadir elementos negativos como contrapunto.

Reality shock

El primer recuerdo que tengo de mis primeros días como profesor en la universidad es el de miedo. Llegaba al campus 15 minutos antes de comenzar la clase y me quedaba en el coche esperando a que llegara el momento. Ahora, observo la escena como si fuera el de una película y me veo como el cordero que llevan al matadero, asustado y en silencio.

Impartía dos asignaturas muy diferentes entre sí pero que compartían el mismo profesor y la misma manera de entender la labor docente: Como profesor que era, debía reunir una serie de requisitos del “buen” docente: tener conocimientos y saber transmitirlos. Yo no sabía nada ni de didáctica ni de propuestas pedagógicas nuevas. Yo sólo quería saber “cosas”, ser un erudito, poseer conocimientos para poder dar la imagen de que era buen profesor. Tenía que estar preparado también para ante cualquier pregunta no dudar, tener la respuesta exacta. Esta forma de enseñar, aprendida durante mis años como estudiante, era la que reproducía inconscientemente y la que me limitaba y me generaba estrés. Había que estudiar mucho en muy poco tiempo para ser capaz de contestar competentemente a las preguntas que realizasen los alumnos. Supongo que era un intento por sobrevivir y, como diría Stenhouse (1987, p.176), “en las situaciones iniciales de formación, algunos necesitan más instrucción sobre la forma de aferrarse a un bote volcado que sobre la navegación”. Muchas veces no se tiene un apoyo directo y las referencias pedagógicas son las de nuestros profesores pasados o las de películas.

Recuerdo también una idea que solía tener de pequeño que consistía en que mi sueño de mayor sería estudiar una carrera para encontrar trabajo y no volver a estudiar

más. Es una idea que supongo fue madurando durante mis años de escuela de manera inconsciente y que se traducía luego en la teoría y la práctica. Ahora lo contrasto con el “apetito de conocimiento” de Bauman (2008, p.25) el cual debería ir aumentando gradualmente a medida que nos hacemos mayores para seguir creciendo y ser mejores personas. Creo que cuanto más inseguro se encuentra uno más busca seguridad a través del control y de la instrucción. Los relatos biográfico-narrativos ponen de manifiesto la importancia de estas influencias de nuestros primeros años escolares. Como vemos, la realidad, de alguna manera, coloniza al profesor novel y le convierte en alguien subalterno. Hay que romper esa perversa dinámica y descolonizarse. ¿Cómo? Siendo consciente de las fuerzas que transitan por nuestro imaginario cultural, por lo aprendido durante años, por nuestra cultura. Recupero una frase de una profesora que decía: “Practicábamos distintos métodos pedagógicos sin ser del todo conscientes de las diferencias entre ellos”. Mis primeros días y quizás años fueron del mismo estilo, un “sálvese quien pueda” Esta profesora sigue diciendo: “Otras veces pasaba montones de horas preparando un tema en forma de pedagogía activa sin darme cuenta de que las fichas, por mucho que fuera yo quien inventaba las preguntas eran un método cerrado y que la pedagogía activa exigía mucha más reflexión que la que yo practicaba por aquel entonces” (TFM, pp. 11-12). Leo este fragmento y estoy interpretándolo de una manera distinta a la primera vez que lo escuché y leí hace 6 años. Esa misma reflexión la expresé en voz alta en el curso sobre ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) que estoy realizando en Leioa: tenía la sensación de que yo participaba en el trabajo interdisciplinar –módulo TIM- pero sin ser consciente de lo que hacía. Lo hacía lo mejor posible, pero con formas de trabajo tradicionales, sin cambio ni evolución. Poco a poco voy dando sentido a esas metodologías activas asistiendo a cursos, formándome, etc.

El “buen” profesor o profesora, entendido como “el que sabe”, “el experto”, exige muchas horas de estudio y recuerdo cómo hincaba los codos igual que hacía en mi época de estudiante. Se podría decir que retrocedí varios años en el tiempo. Siguiendo este modelo, creía que mostraba seguridad, y transmitir lo que había “aprendido” me hacía sentir bien. Se trataba de una seguridad que estaba basada en que no sucediera nada que trastocara mi trabajo. No recuerdo ningún incidente crítico que me trastocara pero supongo que un pequeño soplo de viento habría hecho volar mi casa. Creo que mi seguridad estaba construida sobre unos cimientos muy poco sólidos. Necesitaba esa certidumbre para no volver a sentir miedo o vergüenza, pero era ficticio: la vida es cambio, es novedad, es diferencia y complejidad y cada vez con más rapidez, y debemos ser conscientes de ello. Por eso, ahora, desde el “futuro” creo que ese rol del profesor no es el idóneo y es autodestructivo. No podemos negar que las nuevas propuestas pedagógicas, de investigación y las metodologías activas están ya con nosotros. Está en nuestra mano negarlas, no atenderlas o aprovecharlas.

Este modelo de docente que tiene buen verbo, se expresa bien, no duda y responde correctamente, es la que yo traía de mis estudios de Historia. Parece como si tratase de imitarles, lucirme y buscar reconocimiento como el actor que espera el aplauso. Es una postura que siento ahora como narcisista o egocéntrica porque está centrada en uno mismo. Yo no estaba pensando realmente en la educación de los alumnos sino en mi bienestar, en mi ausencia de problemas. Era un tipo de enseñanza vertical, de poder en la que yo demostraba que sabía y mis alumnos no. No obstante, tampoco me sentía especialmente seguro o satisfecho con esta forma de enseñanza. Quizás fueron las influencias de otros profesores (de los que podría hablar en otra ocasión) o la de películas (otro capítulo aparte, también) las que construyeron en mí otra

forma de entender la educación. En aquel momento seguía sin sentirme completo como profesor. Intentaba hacer mi trabajo lo mejor posible y ya está.

Esos primeros años de docencia me veía a mí mismo como profesor de universidad y es verdad que me dio un espaldarazo anímico importante. Anteriormente, había estado trabajando en varios sitios, pero la última etapa la pasé en un almacén sin encontrarle –ni buscarle- salida al mismo. Por fin, aterricé en la Universidad y creo que fue una bocanada de oxígeno para volver a sentirme reconocido socialmente. No obstante, creo que nunca me sentí como parte de la institución, quizás porque no sabía lo que realmente significaba. Esta idea me la transmitió uno de mis directores de tesis y reflexioné acerca de ello. Puede ser que por varias razones personales y contextuales –contratos parciales- yo trabajara como profesor pero sin serlo, y menos aún investigador. Stenhouse con “La investigación como base de la enseñanza” ha supuesto otro pasito más en el camino de mi desarrollo profesional docente.

En este punto quiero recuperar un incidente crítico de una profesora con la que compartí un trabajo de investigación: comentaba que “la experiencia de lo del tribunal por la memoria había sido horrorosa. Eso sí fue un incidente crítico. Ahí decidí ya que yo no haría la tesis. Yo ya no me presentaba delante de un tribunal ni atada. Ahora, estudiar y hacer exámenes de algo que me gusta, sin ningún problema. Por esto es por lo que no realicé la tesis, por inseguridad pura y dura, y por no ver un camino ni un ambiente propicios”. Estas palabras han resonado en mí de forma más enérgica ahora cuando las he releído. Relaciono este fragmento con el miedo, con la vocecita interior que no para de decirnos qué hacer y qué no hacer, y que nos condiciona tanto, que nos trae tanto sufrimiento, que nos determina una vida entera. Es como un canal 24 horas, un chat continuo que comenta nuestra vida, una vida de Truman, un gran hermano poco comprensivo, y muy tirano con el personaje principal, con nosotros mismos. Como vemos en el ejemplo, es en estos incidentes críticos donde la identidad va construyéndose. Otro incidente crítico en el que he “habitado” es el “terror a la maestra de matemáticas. Fue una cosa que me marcó y yo decidí que con las matemáticas me había topado. Además era ‘memorió’ y sabía que mi futuro estaría ligado a las letras”. He vuelto a leer este fragmento de las entrevistas que realicé y me ha sorprendido de la presencia del ‘yo’ y de la “seguridad” con la que hablaba esta profesora. Parece como si a partir de aquel momento su destino estuviese escrito. Son las historias que nos contamos a nosotros mismos y que nos pueden marcar para siempre. Los pensamientos nos pueden atrapar y hacer trampas, y hacer desear una vida que quizás no deseemos. Recuerdo lo que les decía yo a dos amigos cuando realizaba mis estudios de Historia: “A mí no me gusta dar clase”. Creo que tenía que ver más con un miedo escénico que con la verdadera vocación. También recuerdo ahora lo que me dijeron cuando supieron que era profesor en la Universidad: “¿Pero si a ti no te gustaba dar clase?”. Estas malas experiencias, la mala gestión de nuestras vivencias, pueden llevar a situaciones de *burnout*. Cuando una persona está quemada, pierde la fuerza, la motivación y el entusiasmo. Este estado de ánimo puede ser el desenlace de una no-adaptación a una nueva situación, a una no-aceptación de lo que nos sucede. La realidad actual tampoco ayuda pues ofrece cada vez menos certidumbres: ni educación, ni religión, ni trabajo, ni familia. Creo que debemos tomar precisamente esa incertidumbre como punto de crecimiento. A diario nos enfrentamos a nuevos escenarios, dilemas, contradicciones que nos devuelven a posiciones de miedo e inseguridad. Una alumna de TFG (Trabajo de Fin de Grado) me comentaba hace poco que no les habíamos preparado para el mundo real, que todo son ideas muy bonitas.

Este miedo al cambio y a lo nuevo provoca resistencias. Stenhouse señala, por ejemplo, que “las ideas educativas recogidas en libros no son asimiladas fácilmente por

los profesores” (1987, p.133) y sigue más adelante: “En cierto sentido, la tradición mantiene vigente el antiguo curriculum de la escuela no reformada” (1987, p.95). Vemos así que un cambio de curriculum es siempre difícil: tiene que combatir la comodidad de la tradición, de la zona de confort del profesorado. Estas resistencias al cambio en parte del profesorado son vivencias que he ido recogiendo en seminarios, reuniones y pasillos.

Otro cambio que viví como profesor fue el tránsito de la Historia hacia la Didáctica de las Ciencias Sociales. Una compañera lo describía así: “Se nos hizo muy árido y necesitamos muchísimo tiempo para que aquello reposara”. Esta experiencia resonó en mi relato de TFM: “Lo que debía enseñar no tenía conexión aparente con lo que había estudiado y supongo que tuve que empezar poco a poco a desaprender lo aprendido”.

Estas cuestiones me llevan a una reflexión acerca de un reality shock, ya no solo del profesorado novel, sino de todos los docentes en general ante los continuos cambios en la sociedad y en el aula. Estamos embarcados en un viaje hacia lo desconocido y ello requiere un espíritu de aventurero.

School of Rock o Rebelión en las aulas

Después de la tempestad de los primeros años llega la calma, pero no total. Empiezo a cuestionarme si lo que enseñé realmente vale para algo, si conecta con el alumnado. Creo que, en general, estamos sometidos a un miedo a cómo nos verán, a cómo lo estaremos haciendo, qué pensarán de nosotros, etc. Por ejemplo, he escuchado en más de una ocasión, entre compañeros de la escuela, que ellos no miran nunca las encuestas del alumnado porque prefieren no saber sus opiniones. Sería interesante poder hacer un estudio al respecto, mediante narrativas, no para describir exactamente cuáles son las razones y llegar a generalizar sino para tratar de comprender qué se esconde tras esa actitud.

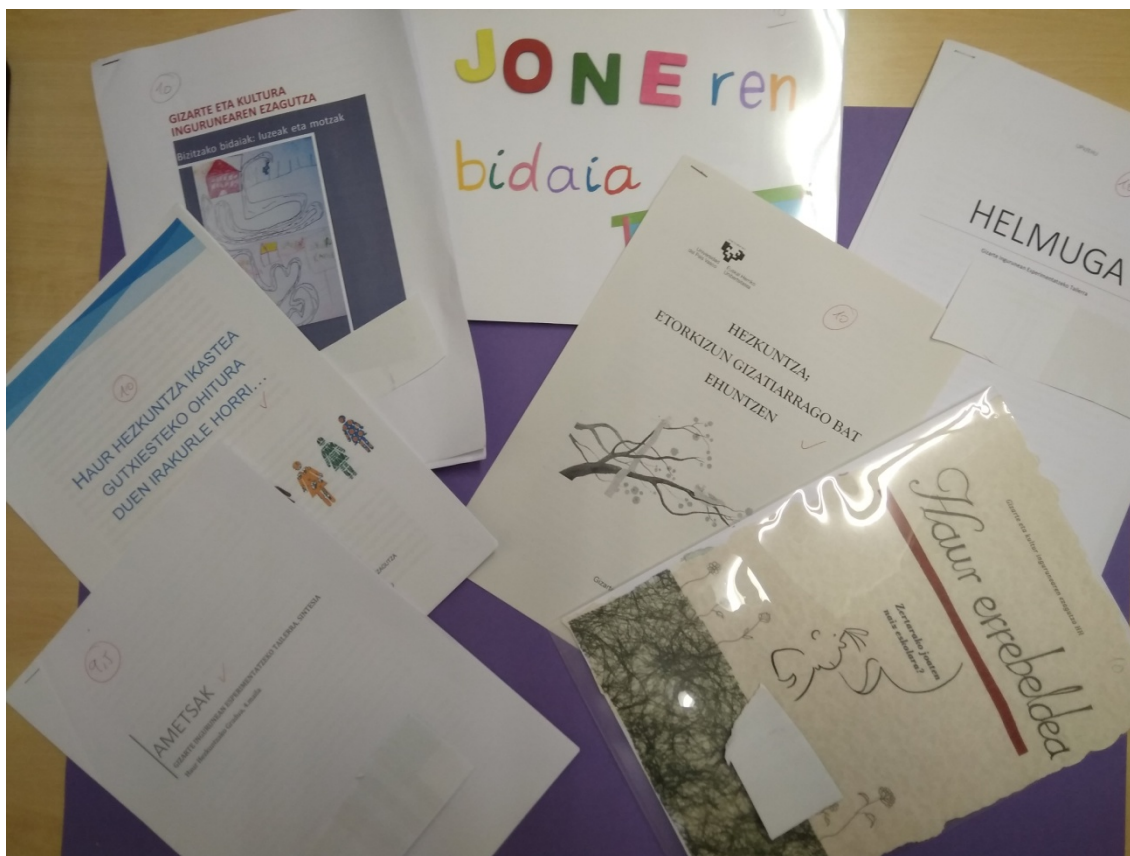
Vivimos tiempos de constante cambio y esperamos un futuro incierto. Éstas son ideas que sobrevuelan también el ámbito de la Educación. Cambio significa transición de un estado a otro. Creemos que conocemos el estado actual de las cosas pero nadie sabe exactamente cómo será el próximo estado. ¿Qué enseñar entonces? Parece que la pregunta pierde sentido. Si no sabemos qué tipo de sociedad tendremos en 30 o 50 años, ¿cómo saber qué tipo de educación debemos ofrecer? Creo que la respuesta debería ir en una dirección hacia la sencillez, aplicarle la navaja de Ockham a las constantes nuevas situaciones. Es decir, en este punto es más importante que nunca comenzar a andar ese camino de exploración, a ver más que nunca la vida como aventura, como viaje de aprendizaje y de cambio constante. Y creo que si los profesores no comenzamos a emprender este viaje tampoco lo harán los alumnos. Las metodologías cambiarán pero los responsables de aplicarlas no. Las metodologías activas que tratan de dar sentido a estos nuevos tiempos complejos y ambiguos se centran en el alumno pero no en el profesor. Schleicher comenta que “los alumnos no van a estar siempre formándose si ven que sus profesores no lo hacen” (2018).

En este contexto VUCA trato de introducir mi propuesta pedagógica e investigadora en la realidad, contextualizarla en el marco legal y situación social actuales. Estos movimientos que comienzo a realizar surgen de una necesidad ética y social e implican la introducción de las metodologías activas en el aula. Estas nuevas propuestas reclaman un nuevo tipo de profesor, más autónomo, liberado del poder, de la cadena de producción que menciona Schleicher (2018). Antes de los grandes cambios de los últimos años, Stenhouse ya nos advertía que “los cambios en la sociedad, en el

conocimiento y los cambios correspondientes en el papel profesional, contribuyen a la duda y a la incertidumbre profesionales, confirmadas por la experiencia de que ya no son válidas las antiguas recetas” (1987, p.172). Este nuevo contexto educativo reclama, apoyado en las pedagogías activas, un tipo de profesor-investigador protagonista y no subalterno ya que “la orientación meramente técnica de la función docente desprofesionaliza, sin duda, a los docentes” (Pérez Gómez en Elliott, 1990, p.16). Si atendemos a las palabras de Schleicher en El País (2018), en nuestro entorno más cercano, en el sistema educativo español, se da una especie de gatopardismo: “España ha hecho grandes esfuerzos por cambiar las leyes, pero en la práctica no cambia nada”. Esta idea me recuerda a otras palabras del pedagogo Tonucci que hacía referencia a la paradoja italiana en la que los docentes sí que cambiaban pero las leyes no.

Los años pasan y creo sentir que poco a poco he ido transitando de propuestas pedagógicas centradas en mí a unas más intrínsecamente educativas, más éticas y democráticas. Trato de que el epicentro de mi enseñanza sea el alumno o la alumna. Esto supone para mí un cambio ontológico total en la forma de entender la educación. O quizás podríamos asemejar lo que sucede en el aula con un terremoto con varios epicentros: cada uno de los que participamos de alguna manera en el aula, profesores y alumnos, somos todos y todas los epicentros y los actores principales de nuestro aprendizaje, de nuestra búsqueda de conocimiento, de nuestras vidas y nuestras maneras de ser. A este respecto, surgen conceptos como el de alteridad u otredad, o las posiciones colonialistas: ¿Cuál es la perspectiva con la que me acerco al otro? ¿Realmente entiendo al otro, es decir, al alumno? ¿Conozco “su” mundo? ¿La situación del aula es emic o etic? ¿Cuál es la perspectiva que utilizo para explicar si la lección va “bien” o “mal”? ¿Son mis expectativas de los trabajos que recibo por parte de las alumnas “reales” y “objetivas”? ¿Realmente me centro en si el alumnado está aprendiendo o lo que busco es mi propia satisfacción y tener la sensación de haberlo hecho bien? Y mis sensaciones ¿son reales (emic) o tienen el significado que les doto yo (etic)? ¿Los intentos de mejora que introduzco están basados en planteamientos pedagógicos o simplemente contextuales? Stake nos tranquiliza un poco y señala que “es importante reconocer que, aunque los estudiantes no aprenden todo lo que se les enseña, aprenden mucho más de lo que se les enseña” (1999, p.84).

Hemos visto que existen otros modos de conocimiento, otros modos de ser, otros modos de aprender. No debemos encerrarnos en nuestro micromundo, en nuestro aula e ignorar que algo ya ha cambiado. No obstante, a veces surgen dudas como cuando hace unos días la alumna a la que dirijo el TFG se asombraba al decirle que ese trabajo era un ensayo para poder seguir investigando en el futuro (fui consciente claramente de la influencia del libro de Stenhouse; resonaban en mí también las palabras de Tonucci y otros), de manera formal o informal. Le expliqué la importancia que tenía la curiosidad, la exploración, la reflexión y la escritura en la profesión docente. Me dijo que no había oído esas ideas en la Universidad. Me vi reflejado en ella. Retrocedí 20 años y me dio la impresión de que no había cambiado nada: esta chica estudiaba para sacarse el grado y ponerse a trabajar.



Síntesis-reflexiones de las alumnas sobre las asignaturas impartidas: herramienta de generación de conocimiento docente.

La educación no es lo que crees que es: una reflexión final

¿Por qué nos gustan tanto las películas como *El club de los poetas muertos* o *School of Rock*? ¿Son simplemente películas bonitas o hay algo más? Comenzaba este artículo definiendo la Educación como arte y en estas películas los profesores son precisamente artistas que contagian sus ideales y sueños a sus pupilos, convierten la profesión docente en arte. Recuerdo con simpatía una viñeta de Tonucci en la que el niño que va por primera vez a la escuela piensa en juegos y la profesora que lo acoge piensa en números. También me acuerdo de un pequeño cuento que solíamos leer en clase (“El maestro dragón”⁹): los dos hacen referencia a ese mundo de sueños e ilusiones de los niños y niñas.

Decía Bauman que “hoy el conocimiento es una mercancía” (2008, p.30) y que “en el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, en ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea” (2008, p. 46).

Una de las dificultades que he encontrado en este trabajo ha sido el evitar la autocomplacencia del relato, el tratar de contextualizar mis vivencias. Las autocomprensiones deformadas de la realidad pueden llevar a desarrollar estereotipos cada vez menos flexibles, y producir la “esclerosis del pensamiento” que dice Pérez

⁹ El maestro dragón es un cuento de Rosa María Badillo que se puede encontrar en el libro “Cuentos para delfines”.

Gómez (Elliott, 1990). El profesor Fermín duda también sobre la conveniencia de las cartas que escribe. Son unos días en las que está en la cama con fiebre y está claro que esto le perturba el espíritu. No obstante, tiene “dudas sobre lo divino y lo humano” y “además, ¿para qué diablos escribes esas interminables cartas? Si ni tan siquiera obtienes respuesta” (Barceló, 2009, p. 157). Otra de las cuestiones que me ha resultado complicado gestionar ha sido la sensación de sobrevolar muchas ideas sin tocar tierra, la de encontrar la manera de llevar las evidencias del trabajo de investigación al texto.

De cara al futuro, creo que es necesaria cierta estabilidad, algo a lo que agarrarnos. Las nuevas ideas hay que incorporarlas desarrollando nuevos hábitos cómodos y libres de ansiedad para que puedan ir convirtiéndose en pequeñas prácticas. Con el tiempo, todo esto desembocará en una nueva tradición y cultura (Stenhouse, 1987). Está claro que el objetivo es cambiar la práctica educativa a mejor y por medio de la reflexión, parte inherente de este trabajo, plantearse preguntas que sean un desafío y que nos permitan avanzar en la tarea docente, (Lores et al, 2011). Stenhouse nos aporta otro punto de vista ensalzando la inseguridad cuando señala que “para algunos de nosotros la incertidumbre del conocimiento basado en la investigación es un haber valioso” o, dicho de otro modo, que “la seguridad en la incertidumbre es la armadura que una educación especulativa puede brindar”, (1987, p.170). Es necesario abordar los contextos actuales desde la investigación “no mediante un salto de fe sino a través de una incertidumbre firme y calculada” (Stenhouse, 1987, p.169). Por otro lado, podemos sentirnos permanentemente confusos, lo cual no tiene porqué convertirse necesariamente en un problema. Cojamos las riendas de nuestra incomodidad y cabalgemos. Sintamos que somos nosotros quienes conducimos el autobús (Kabat-Zinn, 2018).

Otra forma de vivir nuestro presente y preparar el futuro es asumir que probablemente no seamos totalmente competentes como docentes. Stenhouse comenta hacia el final de su libro: “pero mi práctica no tiene éxito. Sólo podremos alcanzar el éxito bajando el listón. El futuro se conforma más solidamente gracias a nuestra dedicación a aquellas empresas que juzgamos que vale la pena acometer, aunque no lleguemos a ver cumplidas nuestras aspiraciones” (1987, p.176). Quizás esta aceptación sincera sea un buen carburante para el motor del cambio. La motivación para educar debe ser creer en el ser humano.

Termino este trabajo como punto de partida de otro, como investigación dinámica y viva que se modifica con el tiempo con un enfoque progresivo (Parlett y Hamilton citado en Stake, 1999, p.21), cambiando el diseño si fuese necesario, abierto a las nuevas realidades... Subrayamos una vez más la subjetividad como vía de acceso a las dimensiones sociales y humanas, como construcción social. Los relatos aquí expuestos permiten dar un enfoque hermenéutico a la investigación. El lector será capaz de interpretar lo que se esconde tras lo que digo, lo que digo y lo que quiero decir.

En cualquier circunstancia, de noche o de día, siempre he tenido ansias de mejorar el momento y de hacerlo plenamente mío; de detenerme en la encrucijada de dos eternidades, el pasado y el futuro, que es precisamente el presente, y vivirlo al máximo

(Thoreau, Walden, p.34)

Becoming a teacher: Pide que el camino sea largo

Referencias

- Barceló, F. (2009). *Trozos de escuela*. Donostia: Erein.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Bólvivar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado el 29 de octubre de 2018 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es.
- Correa, J.M., Martínez-Arbelaiz, A., Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*. Extraído el 30 de octubre de 2018: https://www.researchgate.net/publication/272829692_Post-modern_reality_shock_Beginning_teachers_as_sojourners_in_communities_of_practice
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Flores, M.A. (2014). The development of teacher profesional identity: Influencing contexts and inner tensions. *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*, 45-55. Simposio internacional. Sancho, J.M., Correa, J.M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord). Barcelona: Universidad de Barcelona. Extraído el 1 de noviembre de 2018 desde <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/50680>
- Flores, M.A., Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 219-232.
- Fromm, E. (1971). *La condición humana actual y otros temas de la vida contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. y Rifá, M. (Coords) (2011). *Investigación Autobiográfica y Cambio Social*. Barcelona: Octaedro.
- Kabat-Zinn, J. (2018). *The art of teaching mindfulness*. Vídeo visualizado el 15 de octubre de 2018: <https://www.youtube.com/watch?v=GEGcTTLMDow>
- Lores, G., Merino, M.S., y Rodríguez, P. (2011). *El papel de los recuerdos autobiográficos en la formación inicial de los investigadores*. Jornadas de Psicodidáctica. UPV/EHU.
- Schleicher, A. (2018). *El País*. Entrevista leída el 11 de octubre de 2018: https://elpais.com/sociedad/2018/10/09/actualidad/1539106335_328097.html
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Thoreau, H.D. (2015). *Walden*. Barcelona: Juventud.

Irakur aukeraketa eta gaitasun literarioa Lehen Hezkuntzako 4. mailan

Elección de Lectura y competencias literarias en 4º de primaria

Nerea Permach Martin

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Laburpena

Literatura estimatu eta ondorioz literaturara zaletu daitezten, ikasleek ezinbestekoa dute irakurketa literarioan trebatzea. Hain zuzen ere, horixe du jomugan gaitasun literarioak. Prozesu horretan hainbat faktorek eragiten dute, besteak beste, eskoletan proposatzen diren jarduerak eta estrategiak egokiak ote diren, estrategia horiek modu sistematikoan aplikatzen ote diren edota kalitatezko literatura irakurtzen ote den. Ikerketa honetan, marko teoriko batetik abiatuz, non horretaz guztiaz hausnartzeko tarte hartzen den, batetik, Donostiako (Gipuzkoa) eskoletan, eta zehazki, Lehen Hezkuntzako 4. mailan irakur hautaketarako zein nolako irizpideak jarraitzen diren aztertu da; bestetik, egunerokotasunean irakurketa literarioan trebatzeko zer-nolako jarduerak eta estrategiak aplikatzen diren identifikatu da. Horretaz gain, eskola publiko eta pribatuen artean desberdintasun esanguratsurik ote dagoen ere aztertu da.

Hitz gakoak: literatura, gaitasun literarioa, eskola-kanona

Abstract

If we want students to consider literature and consequently become fond of it, students are required to train in literature. In fact, that is what literary competence aims at. In this process, different factors influence, among others, the activities and strategies that are proposed in the schools, if such strategies are applied systematically, and the quality of literary works that students read. In this study, based on a theoretical framework that reflects on everything mentioned above, on the one hand, it has been analyzed the criteria used to choose reading in the educational centers of Donostia (Gipuzkoa), more in concrete in the 4th of primary, and on the other hand, the activities and strategies that are used on the daily basis to improve the literary reading. In addition to that, it has been analyzed if there are significant differences between the public and private school.

Key words: literature, literary competence, school canon

Sarrera

Literaturaren didaktika eta gaitasun literarioa

Haurrak jaiotzen direnetik jartzen ditugu literaturarekin kontaktuan; dela helduok kontatzen eta abesten dizkiegun abesti eta kontakizun laburrekin, dela ipuinekin. Etengabeko kontaktu horretan, haurrek euren bizipenak jasotako kulturarekin kontrastean jartzen dituzte, eta pixkanaka-pixkanaka idatzizko testuetara eta literaturaren arauetara gerturatuz doaz. Alabaina, prozesuan zer-nolako literatura irakurtzen duten funtsezkoa izango da, eta horretan guztian familia eta eskolaren bitartekari rola giltzarri izango da.

Literaturaren helburu nagusia gozamina sentiaraztea da, eta hori lortzen badu, izango da bere alderdi estetikoarengatik, edota irakurketa literarioak mundu imajinario propioa eraikitzeak aukerak ematen dizkiolako irakurleari -irudimenak eta fantasiak asko laguntzen dute horretan-. Beraz, literaturak pertsonok dugun irudikatzeak beharri erantzuna ematen dio eta, ondorioz, adimen sortzaileari aukera eskaini (Cerrillo, 2010). Gauzak horrela, literatura ez da gai hutsala edo osagarria; aldiz, oinarritzak dela esan genezake; munduaren eta pertsonaren jakintza kritikoa ahalbidetzen duen heinean.

Literaturaren irakaskuntzaz jardutean, ordea, irakurzaletasuna izan ohi da, egun, hizpide nagusia. Horren ondorioz, ikaslea irakurketara zaletzeko bidea izaten da eztabaidagai. Alabaina, irakurzaletasuna eta literaturarekiko zaletasuna ez dira gauza bera; irakurketa literarioa egitea irakurketa modu askotariko bat egitea baita. Horrela, heziketa literarioak literarioi irakurtzeko gaitasuna du jomugan (Cerrillo, 2016).

Irakurzaletasuna sustatzeko mugimendua ezagutzen transmisioan oinarritutako hezkuntza ereduaren aurkako erreakzio modura jaio zen (Colomer, 2006), eta horrek ekarri zuen testuen erabilera ludiko eta libre gailentzea, hots, derrigorrezko irakurketa gidatua alde batera uztea. Era berean, plazerean guztiz oinarritutako pedagogia bultzatzea eraman zuen (Bonhini, 2008), hain zuzen ere, Pennac-en (1992) postulatuetatik oso gertu dagoen pedagogiara: irakurlearen eskubideari erreparatu behar zaio, eta eskola garaian, literaturaren didaktika irakurketa ohiturak sortzeko funtzio sozialean ardatzu. Egun ere, ikasleen interesak lehenetsi, eta, sarri, ikaslearen eskuetan lagatzen da irakurketaren hautaketa eta, hala, haiengustuak heziketa ordezkatzeko du. Hala ere, ikasleek euren kabuz liburu egokiak aukeratzeko gaitasun urria dute. Horregatik guztiagatik, noraezean dagoen ikasleari lagundu behar zaio (Colomer, 2006). Horrek esfortzu gehigarria eskatzen du irakasleentzat; hau da, egunean egon behar dute, kalitatezko publikazioak ezagutu eta horien bidez hezi ikasleak.

Ikuspegi komunikatibo horrek, zeinak testu funtzionalak lehenetsi eta genero diskurtsiboa gailentzen duen, hezkuntza literarioarako aktibitate espezifikoak bigarren maila batean kokatuko ditu, eta testu informatibo, argudio testu edo testu deskriptiboak ematen zaien tratuera didaktiko bera emango dio literaturako testuari.

Jada ez da ulertuko hezkuntza literarioa irakasleak gidatutako prozesu gisa, hau da, ikasleek gero eta zailtasun maila handiagoko obra literarioak irakurtzea ahalbideratuko duen gaitasun interpretatiboa garatzeko helburuarekin, eta plazera bilatzen duten testu erraz batzuen corpus batera murriztu gabe. Modu horretan, pixkanaka-pixkanaka heziketa literarioa hezkuntza prozesu gisa sendotzea atzeratuko du.

Egun, liburuak landu ez eta disfrutatu egiten direlako ideiak hainbatean indarra izaten jarraitzen du. Hala eta guztiz ere, plazeraren garrantzia inork zalantzan jarri gabe, kontsentsua egon badago eskolak ezin duela plazera helburu duen didaktika batean soilik oinarritu (Dufays, Gemenne eta Ledur, 2005).

Literaturaren didaktika

Irakurzaletasunaren sustapenaren abaroan, plazeraren eta gozamenaren ideien aldeko jarrera nagusitu eta ikasleriari eskatzen zaion irakurketa literarioaren maila jaitsi omen dela esan daiteke. Alabaina, kalitatezko literatura irakurri gabe nekez zaletuko dira. Heziketa literarioan sakonduz eta ikasleei obrak interpretatzeko baliabideak eskainiz, testuak lantzeko gaitasuna garatu ez ezik, literatura irakurtzeko autonomia ere garatuko lukete ikasleek. Izan ere, irakurketa literarioan murgiltzeko, hizkuntza-kode eta genero-kode berezitu batean gaitzea ezinbestekoa da, hots, komunikazio literarioaren gaitasuna erdiestea (Cerrillo, 2001).

Horretarako, ezinbestekoa izango da honako hiru alderdiak lantzea:

a- Mundu sinbolikoak: Literatura testuetan garaturiko eta proposaturiko sinboloek jabetzeko, irakurleak (edo hartzaileak) literatura baliabideak eta literatura-kodeak identifikatzeko eta interpretatzeko gaitasuna garatu beharko du.

b- Testuartekotasuna: Zenbait literatura-testutan eginiko aipuak, erreferentziak edo keinuak ulertzeko, irakurleak (edo hartzaileak) literatura testuen arteko zubiak eraikitzeke gaitasuna garatu beharko du; baita mugimendu literarioen arteko loturak egiteko gaitasuna ere.

c- Diziplinartekotasuna: Hainbat literatura-testuren interpretazioan sakontzeko, premiazkoa izango da irakurleak (edo hartzaileak) literatura testuen eta bestelako diziplina artistikoen arteko zubiak eraikitzeke gaitasuna garatzea.

Alabaina, literatura ez da objektu erraza ikasteko, literatura bizi egin behar baita. Literatura antzeman eta asimilatu egiten da eta horrek guztiak gaitasun literarioa eskuratzea zailtzen du, praktika handia eskatzen baitu (Mendoza, 2010). Gainera, egun, gure artean Hizkuntza eta Literatura ikasgai bakarrean irakatsi behar direnez, literatura hizkuntza irakasteko bitartekotzat erabiltzen da, besteak beste, egunerokoan lekurik ez duten adjektibo ponpoxoak lantzeko edota koherentziaz eta kohesioaz jabetzeko, *ikasleek gaitasun literarioa eskuratu dezaten bilatu beharrean* (Alonso, 2009).

Gaitasun literarioa

Gaitasun literarioak irakurketaren ariketa kognitibo osoa ekartzen du berarekin, eta, nolabait, edozein testuren aurrean irakurlearen efizientzia maila neurtzen du. Horrela, gaitasun literarioak ekartzen du, esaterako, ikasleak irakurtzen ikastea, liburuaz gozatzea eta haiek baloratzeko gai izatea (Cerrillo, 2007). Alabaina, berau eskuratzeko prozesuan faktore desberdinek eragiten dute: linguistikoeak, psikologikoeak, sozialek, historikoeak, eta kulturek. Faktore horien guztien bateratzeak ahalbidetuko du irakurlearen heltze pertsonala.

Diskurtso literarioak gaitasun espezifiko bat eskatzen du bere deskodifikaziorako; hain zuzen ere, lengoaia literarioa ulertzea, zeinak beste lengoaiekin zerikusia ez duten ezaugarriak barne biltzen dituen: gaitasun konnotatiboa eta semantikoa. Lehenengoaren kasuan, edukia ez da duen esanahiarekin edo transmititzen duen informazioarekin amaitzen, baizik eta beste elementu batzuen eraginpean dago, besteak beste, emoziozko, sentimenduzko, borondatezko... elementuez inguratuta dago. Autonomia semantikoari dagokionez, berriz, lengoaia literarioak, beste lengoaia estandarretan ez bezala, ez du testuingururik behar.

Eskoletan ikasleak pixkanaka-pixkanaka gaitasun literarioa eskuratzen joan daitezen, ezinbestekoa izango da, irakaslearen partetik, ikasleak irakurtzera animatzea.

Baina ere berean, irakasleak irakurketarekiko erakusten duen jarrera positiboa giltzarri izango da.

Egun, badira hainbat iniziatiba eta proposamen gaitasun literarioa lantzeko eskolan. Irakurketari nahikoa denbora dedikatzea, espazioa aproposa prestatzea edota liburu corpus aproposaz jabetzeagarrantzia handiko aldagaiak dira (Colomer, 2006) baina horrekin batera, ondoren jasotzen direnak modu sistematikoan antolatu eta aplikatzea :

- Ondo hornituta eta eroso den eskola liburutegia edukitzea, edota ikasgelako liburutegiak izatea.
- Asteroko planifikazioan irakurketak tartea edukitzea.
- Isilpeko irakurketa indibidualak egitea.
- Irakurketa ozenak egitea, bai ikasleen partetik, bai irakaslearenetik. Eta ez bakarrik intonazioa edota ahoskera lantzeko, baizik irakurketarako jarrera positiboa transmititzeko ere.
- Pertsonaien azterketa egitea.
- Kontakizuna dagokion denbora eta espazioan kokatzea.
- Ilustrazioen balorazioa egitea.
- Irakurritakoari buruzko hausnarketa kolektiboa egitea, inguruarekin eduki ditzakeen loturak identifikatuz.

Irakurketa aukeraketa eta eskola-kanona

Kanon bat, bai filologikoa, bai eskolarra izan, sistema literarioaren erakusgarri sinplifikatu eta adierazgarri bat da, eta, funtsean, iragaitzazkoa izanda ere, eredugarri eta klasikoak diren liburuen lagin bat jaso ohi du (Cerrillo, 2007).

Gauzak horrela, kanon batek hautatze prozesu bat eskatzen du, zeina osatzen duen pertsonaren ikuspuntuak eta testuinguruak guztiz baldintzatua egongo den, hots, garai historikoak baldintzatua. Edonola ere, edozein kanonen osaketan pluralismoa nagusi da eta irizpide baztertzailak lekuz kanpo daude. Halaber, eskola-kanona debate zabal eta luze baten ondorio dira, eta kontuan hartuko dituzte, hala nola liburuaren kalitate literarioa eta haren esanahi historikoa, ikaslearen irakurle ibilbidea, ikasleen gustuak (beti ere, nolabait, espektatibak asetzeko) eta hezkuntza literarioa ahalbidetzea.

Kanonak irakurle askorekin enpatizatu eta bere garai historikoa gainditu eta denboraz harago doazen liburuez nahiz oraindik gainditu gabe -horretarako nahikoa astirik eduki ez dutelako- baina kalitate literario eztabaidaezina duten liburuez osatzen dira. Hortaz, momentuko jendarte eta pentsamendua erakusten duten liburuez ere, osatzen dira eskola-kanonak. Ondorioz, komeni da argitzea kanona eta klasikoa ez direla gauza bera, nahiz eta liburu klasikoak kanonikoak diren (Cerrillo, 2013).

Horrez gain, gure irakurketa eta idazketa modua aldatzen doa. Jendarte eta kultura etengabeko garapenean daude; ondorioz, hitzen balorea eta esanahia edota testuarena aldatzen doaz. Hau da, geure balore estetikoak aldakorrek diren heinean, kanona ere aldakorra da; beraz, elementu dinamiko gisa ulertu behar da.

Ikerketaren planteamendua

Literaturaren didaktikan plazeraren eta gozamenaren ideien aldeko jarrera nagusitu denez, badirudi irakurzaletasunaren sustapena dela eskolaren helburu bakarra. Gauzak horrela, ikasleri eskatzen zaion irakurketa literarioaren maila jatsi omen da. Zentzu horretan, ikasleriak gaitasun literarioa eskuratu dezan bilatzea baino, “irakur

dezaten” delakora mugatzen ari da eskola. Alabaina, haurrak helduak direnean irakurle iaioak eta kritikoak izatera iristea nahi badugu, alderdi literarioari arreta berezia eskaintzea ezinbestekoa da. Hortik, eskoletan irakur aukeraketa nola egiten den eta gaitasun literarioa nola lantzen den ikertu beharra.

Ikerketaren helburuak

Helburu orokorra: Lan honek literaturaren didaktikari ekarpena egitea du helburu nagusia. Hain zuzen ere, gaitasun literarioa eskuratzeko zer-nolako estrategia eta jarduerak aplikatu behar diren inguruko hausnarketa egitea eta horretan guztietan irakur aukeraketak zer-nolako garrantzia duen azpimarratzea.

Helburu espezifikoak:

Donostiako ikastetxeetan irakur hautaketa nola egiten den aztertzea.

Donostiako ikastetxeetan gaitasun literarioa lantzeko zer-nolako estrategia eta jarduerak aplikatzen diren identifikatzea.

Hipotesiak

- Irakurzaletasunaren sustapenaren abaroan, plazeraren eta gozamenaren ideien aldeko jarrera nagusi da egun; ondorioz, ikaslearen eskuetan lagatzen da irakur aukeraketa.
- Eskoletan, oro har, ez dute liburu zerrendarik, edota baldin badaude ez dira kontuan hartzen, hortaz, ez dago irizpide bateraturik irakur hautaketari dagokionez.*
- Eskoletan literaturaren didaktikan ez da gaitasun literarioa aintzat hartzen; ondorioz, ez da hartaz jabetzeko material egokia erabiltzen, ez eta adituek gomendatzen dituzten irizpideak jarraitzen.

Azterketa enpirikoa

Metodoa

Ikerketa kuantitatiboa zein kualitatiboa da; izan ere, bi eratako datuak jaso dira. Batetik, kuantitatiboa -aldagaiak aztertzeko eragatik-, prediktiboa -galdera motagatik- eta ez da esperimentala -aldagaiekin ez baita inongo manipulazio aktiborik egin; hau da, aldagaiak bere egoera naturalean behatu dira, haren garapenean esku hartu gabe-. Bestetik, kualitatiboa, galdetegian galdera irekiak ere proposatzen baitira, eta jasotako datu kualitatibo horien azterketa dagokion metodologiari jarraituz egin delako.

Laginaren ezaugarriengatik eta ikerketaren problematikagatik ikerketa deskriptibo eta korrelazio ikerketa bat da, batez-besteko orokorrak atera direlako eta aldagai desberdinen arteko korrelazioak ere egin direlako.

Parte hartzaileak

Lagina Donostian LH eskaintzen duten 31 ikastetxek osatzen dute (Donostiako ikastetxeetako %70a). Ikastetxe publikoei dagokienez, Donostiako ikastetxe publiko guztiek parte hartu dute ikerketan, orotara 18 ikastetxe publiko izan dira (laginaren %58,1a), eta pribatu eta kontzertatuei dagokienez, 13 ikastetxe (laginaren % 41.9a). Azken horiek honakoak dira: 4 ikastola -Donostiako ikastola guztiak-, 8 Kristau Eskola eta ikastetxe pribatu bat. Galdetegia erantzun duten irakasleei dagokienez, 20

emakumezkoak dira (% 64,5), eta horietatik % 69a 41-60 adin tartean dago; 9 gizonezkoak dira (% 29), eta horietatik %50 31-40 adin tartean dago eta beste 3 ez genero batekin ez bestearekin identifikatu (% 6.5); azken horiek 41-50 adin tartean kokatzen dira. Guztiak LH 4. mailako irakasleak dira.

Erabilitako instrumentuak

Datuak biltzeko, Google plataformaren bidez galdetegi bat osatu da. Galdetegiak galdera irekiak zein itxiak ditu, eta orotara 25 galderaz osatzen da. Galdera itxien kasuan neurtzeko unitatea itema da, eta unitate guztiek balore asoziatibo bera dute. Era berean, ia gehienetan (genero, adin, eta denboran ezik) unitatea konstantea da, eta orotara 5 puntuko rangoa duten Likert formatuko 23 galderaz (“inoiz ez”-tik “beti”-ra doazenak) gehi 2 galdera irekiz osatzen da galdetegia.

Galdetegiak, alderdi soziokulturalak ez ezik, bi dimentsio ere neurtzen ditu: bata, irakur hautaketari dagokiona, 13 galderaren bidez egiten dena (4.tik 15.era item modukoak, gehi galdera ireki bat), bestea, ikastetxeetan formakuntza literariorako erabiltzen den espazioa, denbora eta estrategiak baloratzen dituen 12 galderaz neurtzen dena (17.etik 24.era item modukoak, gehi galdera ireki bat).

Bigarren dimentsioan zenbat eta puntuazio handiago lortu, orduan eta estrategia aplikazio egokiagoa kontsideratuko da. Galdetegiko faktore guztietako erreaktiboak positibotzat jotzen dira, 19. itemaren kasuan salbu, non erantzunak alderantzizkoak diren, hortaz, derrigorrezkoa izango da horiek inbertitzea. Orotara 55 puntu lortu ahal izango dira.

Prozedura

Zentroetako zuzendariei eskaera gutun bat bidali zitzaien emailaz ikerketaren nondik norakoak azalduz eta haien parte-hartzea eskatuz. Bigarren kontaktuan galdetegia atxiki zitzaien eta azkenik instrumentuaren aplikazioa 2018ko apiril eta maiatz bitartean gauzatu zen.

Datuen azterketa

Datu kuantitatiboak Windows-erako SPSS 22.0 pakete estatistikoarekin aztertu dira. Bi dimentsioei dagokienez eta zentro publiko eta pribatuen arteko batez-bestekoak aztertzeko, lehenik eta behin, proba parametrikoko edo ez parametrikokoak erabiltzea erabaki behar izan da. Horretarako normalitatea eta homozedastizitatea konprobatu da. Lagina 50 parte hartzaile baino gutxiagorekin osatzen denez ($n=31$), Shapiro-Wilk koefizientea erabili da.

Ikastetxe publikoek .910eko balorea ematen dute, .086 p-balore esangurarekin, eta ikastetxe pribatuek, aldiz, .983 balorea, .992ko p-balore esangurarekin. Hortaz, S.W-en p-balorea alfa .05 baino altuagoa denez, hipotesi baliogabea ontzat ematen da, eta datuen distribuzio normala dugula ondorioztatzen da.

Laginak distribuzio normala duenez, homozedastizitatea kalkulatu da, hau da, aldagaien bariantzen artean desberdintasunik ote dagoen bilatu da. Horretarako, Leven-en proba estatistikoa egin da, eta .068 balorea eman du, .796 p-baloreko esangurarekin. Esangura indizea alfa .05 baino altuagoa denez, hipotesi nulua onartu egin da, eta aldagaien bariantzak homozedastizitatea dutela onartu da, hau da, bariantzen artean desberdintasunik ez daudenez homogeneousak direla ondorioztatu da. Normalitate eta

homozedastizitate probek eman dituzten emaitzek proba parametrikoko aplikatzea determinatu dute.

Emaitzak

Lagin askeetarako T de Student proba egin ondoren eta lehenengo taulan egiazta daitekeen moduan, batez-bestekoen arteko desberdintasunak izaten dira eskola publiko eta pribatuen artean. Hala eta guztiz ere, ematen den desberdintasun hori ez da esanguratsua; izan ere, p-alfa .05 baino altuagoa ematen du ($t=-.511$; $p=.614$).

Gauzak horrela, esan daiteke eskola publiko zein pribatuetan antzeko prozesua jarraitzen dela formakuntza literariorako estrategien aplikazioan.

1. taula

Eskola publiko eta pribatuen medien arteko desberdintasunak, irakur aukeraketa eta estrategiei dagokienez.

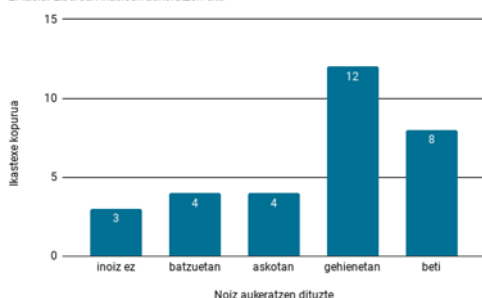
| Aldagaia | Eskola mota | N | M | SD | t | P |
|-------------------|-------------|----|-------|------|-------|------|
| Irakur aukeraketa | publikoa | 18 | 29,89 | 5.04 | 1.187 | .245 |
| | privatua | 13 | 27.77 | 4.71 | | |
| Estrategiak | publikoa | 18 | 29,94 | 4.03 | -.511 | .614 |
| | privatua | 13 | 30,69 | 4.00 | | |

* $p<.0.5$; ** $p<.0.1$; *** $p<.0.01$)

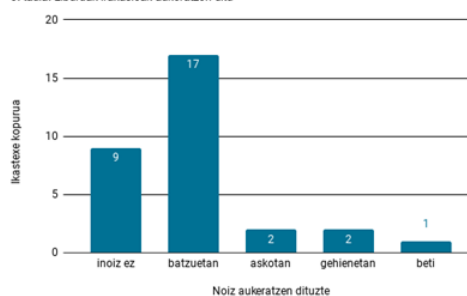
2017/2018 ikasturtean zehar irakurri behar dituzten liburu kopuruari dagokionez, datuak guztiz sakabanatuak agertzen dira, hala nola Ikastetxeetako %22.6k 0 eta 3 liburu artean irakurtzen ditu, beste %22.6k 4 eta 6 artean, beste %22.6k 7 eta 9 artean, beste %22.6k 10 eta 12 artean eta azkenik, %9,7k 13 liburu baino gehiago. Beraz, ondorioztatzen da ez dagoela irizpide bateraturik, eta zentro bakoitzaren arabera gehiago edo gutxiago irakurtzen dela.

Aukeraketari dagokionez, ondorengo taulatan ikus daiteke nork egiten duen irakur aukeraketa. Hala, ikastetxeen %38.7k ikaslearen eskuetan lagatzen du gehienetan irakurketaren aukeraketa, eta %25.8k *beti*. Irakasleek, aldiz, ikastetxeetako %54.8an aukeratzen dute *batzuetan* eta %29an *inoiz ez*.

2. taula. Liburuak ikasleak aukeratzen ditu



3. taula. Liburuak irakasleak aukeratzen ditu



Irakasleek aukeratzen dutenean jarraitzen diren irizpideei dagokienez, %38.7k ez du *inoiz ez* irakasleen artean adosten, eta %41,9k *batzuetan*. Jarraian, irakur aukeraketarako proposatzen zitzaizkien irizpideetan jasotako 2 portzentaje altuenak zerrendatu dira (erantzun aukerak honakoak ziren: *Inoiz ez*, *batzuetan*, *askotan*, *gehienetan*, *beti*)

Ikas materialetan ageritakoak: Inoiz ez % 45.2 eta *batzuetan* % 38.7.

Eskolak duen zerrenda batetik: Inoiz ez % 35.5 eta *batzuetan* % 29.

Proiektu desberdinetatik proposatutako liburuak (idazleak eskolara egindako bisita, liburutegietara egindako bisita...): *Batzuetan* % 48.4 eta *inoiz ez* % 38,7.

Liburuak eskain dezakeen lanketa aukeragatik: Inoiz ez % 48'8 eta *batzuetan* % 35,5.

Genero literarioarengatik: *Batzuetan* % 35.5 eta *askotan* % 32.3.

Jorratzen dituzten gaia: *Batzuetan* % 41.9 eta % 25.8 *askotan*.

Ikasleen gustuak: *Gehienetan* % 54,8 eta *beti* %19.4.

Dituzten ilustrazioengatik: *Batzuetan* % 41.9 eta *inoiz ez* % 29.

Atal honetan proposatzen den galdera irekiari dagokionez, hamabi ikastetxek erantzun dute (% 29,54), eta jarraian erantzunen transkripzioa jaso da:

1. Gure irizpide nagusia ikaslearen erritmoa errespetatzea eta bera kontuan hartzea.
2. Ikasleen motibazio eta hizkuntza maila.
3. Ikasleek mediatekatik hartzen dituzte liburuak, orokorrean beraiek aukeratzen dituzte. Nahiz eta *batzuetan* beraien mailarako zailegiak diren liburuak ez hartzeko gomendatu behar izaten dugun. Lantzen dugun gaiaren arabera ere liburuak gomendatzen dizkiegu, baina *inoiz ez* liburu hori irakurtzera derrigortu.
4. Eskolan mediateka dugu eta bertatik aukeratzen dituzte gehienbat. Nik euskarazko liburuak gomendatzen dizkiet.
5. Baloreekin lotuta dauden liburuak aukeratzen ditugu.
6. Irakurketa Agendaren bidez ikasleek azaltzen dute irakurritakoa, balorazioa eta gomendioak
7. Nahiz eta liburuzaina ez egon, liburutegiak oraindik ikasleentzat prestamo zerbitzua eskaintzen du eta astean behin igotzen dira liburutegira. Idazleak eskolan. Auzoko eta Donostiako liburutegi nagusira bisitak ikasturtean behin. Liburuaren astea ospatzen dugu. Bikoteka irakurtzen. Euskara errefortzua jasotzen dutenen artean irakurketak Haur Hezkuntzako ikasleei.
8. Hitzen esanahia argitzen dugu denon artean, interneten edota hiztegian bilatuz.
9. Bikoteka irakurtzen, tertulia literarioa.
10. Ikasleek ez dituzte liburuak irakurri BEHAR. Irakurtzera gonbidatzen ditugu, horretarako liburu, giro, gune eta une aproposak eskainiz. Gela barruan *gehienetan*, edo bestelako gune goxoetan besteetan. Liburutegirik ez dugu. Ikasturte hasieran ikasleek berek etxetik bi liburu ekartzen dituzte gelara, gustukoak dituztenak. Ekartzen dituzten liburuen aukeraketa arrazoi desberdinen araberakoa izan daiteke (generoa, gaia, ilustrazioak, modan dagoelako...) Liburu horiek taldean aurkeztu eta taldekideek liburuak maileguan hartu eta etxean zein ikastolan irakurtzeko aukera dute. Genero, zailtasun eta mota askotako liburu eskaintzarekin topatzen dira ikasleak egoera honetan eta beraien parekideek irakurritakoak eta gustukoak izan dituztenak izanik, beraien interesa eta motibazioa piztu egiten da. Horretaz gain, gela bakoitzean liburutegi txiki bat dugu, urteetan zehar ikastolan sortutako liburu bilduma batekin, gai eta hizkuntza desberdinetan. Horregatik, ikasleek urtean zehar irakurtzen dituzten

liburu kopurua zehaztea zaila da, kopuruari baino, irakurzaletasunari eta irakurritakoaren interpretazioari ematen diogulako garrantzia.

11. Argitaletxeek 30 ale ematen dizkigutelako. Beraiek aukeratuak.

12. Haiek aukeratzen dituztenak dira, gustuko dituztenak, hori da irizpidea

Gaitasun literarioa eskuratzeko proposatzen diren jardueri dagokionez, orotara 31 ikastetxe direnez, 1240ko puntuaziotik 649 puntuazioa lortu dute, hau da, % 52.33. Ikastetxeetako % 77.4k astean ordu eta ordu eta erdi bitartean eskaintzen diote irakurketari. % 63.3k beti ikasgelan egiten du eta % 35.5a ez da inoiz liburutegira joaten.

Atal honetan, era berean, bi azpi atal neurtu dira: bata, irakurtzeko akzioarekin berarekin zerikusia duena, eta bestea, aldiz, liburua irakurri ondoren proposatzen diren jardueren egokitasuna neurtzen duena.

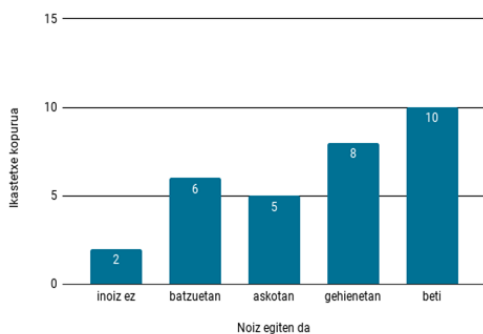
Puntuazio altuena lortu duten itemei dagokionez, ondorengo dira:

- Norberak nahi duen liburua irakurtzen du:* 155etik 111 puntu (% 71,6)
- Ikasleek isilpeko irakurketa egiten dute:* 155etik 102 puntu (% 65,8)
- Liburuaren balorazio orokorra egiten da:* 155etik 100 puntu (% 64)

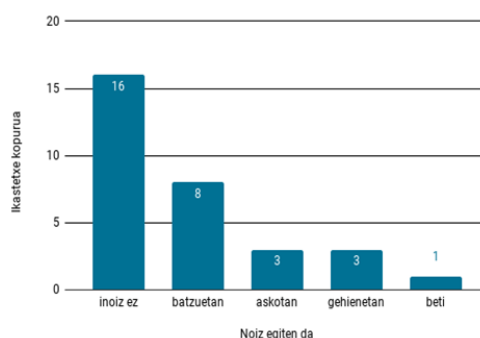
Puntuazio gutxien jasotako itema:

- Adostutako liburua irakurtzen dute:* 155etik soilik 58 lortzen ditu.
- Atal honetan egiten den galdera irekia (*Bestelako jarduerarik?*) % 20,45ek erantzun du eta, jarraian, horren transkripzioa jasotzen da:
- 1.-Ahal denean, gelan, zenbait libururen laburpena aurkezten da, irakurtzeko grina sortzeko. Liburutegi nagusia ezagutzeko irteera egiten da. Liburuaren egunarekin lotuta ikasleen arteko irakurketak egiten dira. Liburuaren egunarekin lotuta, guraso batzuek liburuak irakurtzen dituzte zenbait hizkuntzatan. Liburutegien egunarekin lotuta, liburutegiko arduradunak hainbat libururen aurkezpena egin izan du. Ikasturte hasieran liburutegiko material berrien erakusketa eta aurkezpena.
- 2.-Irakurketa emanaldiak antolatzen ditugu.
- 3.-Liburuaren irakurketaren lantxoak ahozkotasunean landu.
- 4.-Liburuaren astean, besteak beste: gustuko liburuaren azalak marraztu, margotu eta liburuaren iritzia idatzi gomendatzeko, kamishibaia erabiliz ipuin bat irakurri ikasle batzuen artean eta irakasleak mediatekako ipuin berrien irakurketa ozena.
- 5-"Bikoteka-irakurtzen" programa martxan dugu LH3 eta LH5 bitarte.
- 6- Solasaldi literarioak
- 7.- Ulermen galderak egiten dira
- 8.-Irakurketa tailerrak egiten ditugu.
- 9.-Egunero, 10-15 minutu eskaintzen dizkiogu irakurtzeari. Musika lasaia ipini eta beraiek duten liburua ateratzen dute. Bi astero liburutegira eraman (eskolakoa) Klasean tarte bat utzi irakurri edo irakurtzen ari diren liburuaz lagunekin hitz egiteko. Askotan, gero aldatu egiten dute beraien artean. Eztabaidatzen dela ipini dudanean izan da liburuaz hitz egiteko aukerak ematen dizkiegulako.

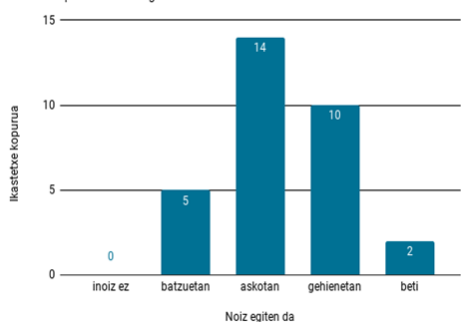
4. taula. Norberak nahi duen liburua irakurtzen du



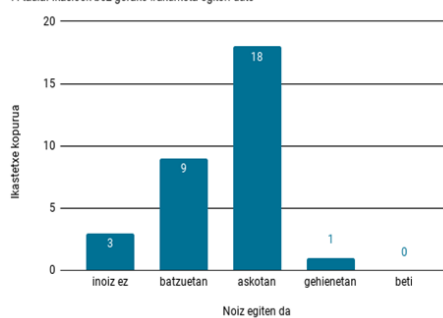
5. taula. Adostutako liburu bera irakurtzen dute



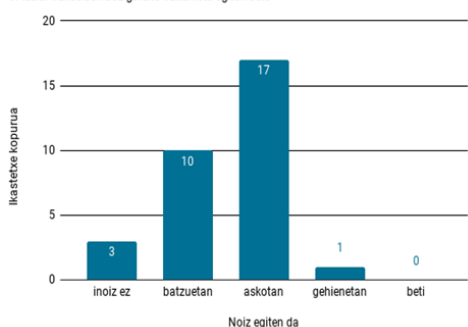
6. taula. Isilpeko irakurketa egiten da



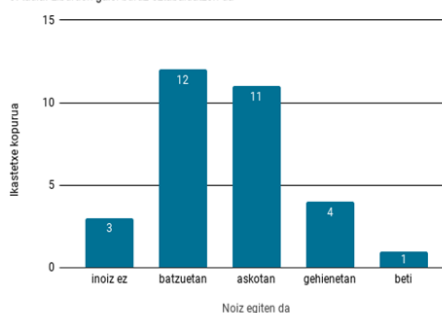
7. taula. Ikasleek boz gorako irakurketa egiten dute



8. taula. Irakasleek boz gorako irakurketa egiten dute



9. taula. Liburuaren gaiari buruz eztabaidatzen da



Ondorioak

Lan honen sarreraren literaturaren garrantziaz eta hura irakasteko beharraz ez ezik, azken boladan literaturaren irakaskuntzan gertatu diren aldaketez ere aritu gara, besteak beste, ikuspegi komunikatiboa nola gailentzen den edota plazeraren garrantzia, jada, ez duela inork zalantzan jartzen.

Alabaina, sarreraren esan bezala, plazera helburu duen didaktika batean ezin gara, soilik, oinarritu (Dufays, Gemenne eta Ledur, 2005) eta irakasleak, beraz, badu zertaz arduratu. Hau da, ikasleek euren kabuz liburu egokiak aukeratzeko gaitasun urria dutenez, irakur aukeraketan lagundu behar zaie (Colomer, 2006). Ikerketa honetan, ordea, bestelakoa gertatzen dela ikusi daiteke: Emaitzek irakur aukeraketa, oro har, ikasleen eskuetan lagatzen dela erakutsi dute, hots, ikasleriak aukeratzen dituen liburuak ez direla irakaslearekin adosten. Gauzak horrela, ondoriozta daiteke ez dela bermatzen ikasleek kalitatezko literatura irakurtzen ote duten, hain zuen ere, gure lehenengo hipotesia konfirmatzen duena.

Bestalde, hezkuntza literarioan eskola-kanonek duten garrantziari dagokionez (Cerrillo, 2016), eskola batzuetan liburu zerrendak badituzte ere, edota liburutegira joateko aukera, gutxi batzuetan soilik aprobetxatzen da aukera hori. Gauzak horrela, gure bigarren hipotesia baieztatuko litzateke, hau da, eskoletan, oro har, ez dutela liburu

zerrendarik, edota, baldin badaude, ez direla kontuan hartzen, hortaz, ez dago irizpide bateraturik irakur hautaketari dagokionez.

Azkenik, Alonsok (2008) dioena konfirmatzen da, beste behin ere: Literatura hizkuntza irakasteko bitartekotzat edota ikasleak irakurketan trebatzeko erabiltzen da; literaturaren ikuspegi historiko eta soziala alboratuz eta ikasleek gaitasun literarioa eskuratu dezaten bilatu beharrean. Ikerketaren emaitzek eskola guztietan irakurketari nolabaiteko arreta eskaini eskaintzen zaiola argi erakusten dute, bai eta, saiakera horretan, hainbat estrategia aplikatzen direla; are gehiago, gaineratu daiteke modu sistematikoan egiten dela, esaterako, irakurketari ordu kopuru bat eskainiz eta ordu horietan askotariko jarduerak proposatuz. Alde horretatik, bide onetik goazela ondoriozta liteke.

Alabaina, gaitasun literarioak barne biltzen baditu, batetik, ikasleak irakurtzen ikastea, bestetik, liburuez gozatzea eta azkenik haiek baloratzeko gai izatea (Cerrillo, 2007), eskoletan hirugarren aldagaia ez da kontuan hartzen, besteak beste, bakarkako eta isilpeko irakurketari zer-nolako garrantzia ematen zaion ikusita, edota liburuaren balorazio orokorra egitera mugatzen direnean; hau da, esanahian edo interpretazioan sakondu gabe eta inguruarekin eduki ditzakeen loturez hausnartu gabe; hain zuzen ere, irakurketa ulerkorra ahalbidetuko duena, gure hirugarren hipotesia baieztatzen duena.

Erreferentziak

- Alonso, I. (2008). *Euskal Literaturaren irakaskuntza Hego Euskal Herriko Batxillergoan: Ezagutza kontzeptualetik gaitasun komunikatiborako bidean*. Bilbo:EHU.
- Bombini, G. (2008). La lectura como política educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (46) 1 (19-36).
- Cerrillo, P.C. (2016). *El lector literario*. Mexiko:FCE.
- Cerrillo, P.C. (2013). Canon literario, canon escolar, canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris, XVIII* (17.31).
- Cerrillo, P.C. (2010). *Lectura, Literatura y Educación*. México:MAPorrúa
- Cerrillo, P.C., Cañamares, C. eta Sanchez, C. (2007), *Literatura infantil: Nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: Castilla la Mancha-ko Unibertsitatea.
- Cerrillo, P.C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza literaria*. Bartzelona: Octaedroç.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E.eta Yubero, S. (2001). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Castilla La Mancha-ko unibertsitatea.
- Colomer, T.(2006). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. Bartzelona: Fondo de cultura económica de España, S.L.
- Dufays, J.L, Gememe, L.eta Ledur (2005). *Por une lecture litterarie*. Bruxelles: De Boeck.
- Mendoza, A. (2010). *Función de la literatura infantil y juvenil en la competencia literaria*. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/154715.pdf>,-tik berreskuratuta, 2018ko maiatzaren 23an
- Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Libro álbum: la integración de imagen y texto que fomenta la lectura literaria en niños de 7 a 11 años de la educación básica chilena

Book album: the integration of image and text that promotes literary reading in children from 7 to 11 years of chilean basic education.

Blanca Elena Cifuentes Jéldrez

José Manuel López Gaseni

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

Formar lectores activos y competentes, capaces de recurrir a la lectura para satisfacer múltiples propósitos y hacer uso de ella en la vida cultural y social es uno de los objetivos más relevantes propiciados por las políticas del Estado Chileno, a nivel educacional. Al buscar antecedentes sobre los elementos que se están utilizando para implementar esta política surge el tema del libro álbum, que lleva a interrogarse sobre: ¿Qué es el libro álbum?, ¿Qué características posee?, ¿Qué lo hace especial y diferente al resto? ¿Qué lo hace recomendable para fomentar la lectura literaria? Por ello, el objetivo de esta revisión se centra en examinar, en un corpus de libros álbum, cómo la imagen y el texto se combinan para estimular y animar la lectura en niños entre 6 y 11 años que cursan la educación básica chilena, y se pretende, a su vez, contribuir a la caracterización del libro álbum en términos metodológicos y pedagógicos.

Palabras clave: imagen, texto, libro álbum, lectura literaria, formación lectora

Abstract

To train active and competent readers, capable of resorting to reading to satisfy multiple purposes and make use of it in the cultural and social life, is one of the most relevant objectives propitiated by the policies of the Chilean State, at an educational level. When looking for information about the elements that are being used to implement this policy, the subject of the picture book arises, which leads to questioning about: What is the album book? What characteristics does it have? What makes it special and different from the rest? What makes it advisable to encourage literary reading? Therefore, the aim of this review is to examine, in a corpus of books, albums, how the image and the text are mixed to stimulate and encourage reading in children between 6 and 11 years old who are studying basic Chilean education, pretending, in turn, contribute to the characterization of the book album in methodological and pedagogical terms.

Keywords: image, text, album book, literary reading, reading training

Introducción

En la sociedad actual, con el desarrollo de un paradigma de la cultura visual, ha surgido una línea de construcción docente e investigativa encaminada a centrar esfuerzos en mejorar las estrategias de enseñanza de la lectura, optimizando la comprensión del entorno social y cultural en inmediata relación con el desarrollo de las comunicaciones. Entre ellos están: Ballester, 2015; Braslavsky, 2005; Cerrillo, 1992, 2001, 2007; Colomer, 1998, 2002, 2005; Chile, Fundación La Fuente, 2008; Chile, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2004; Chile, Plan Nacional de Fomento de la Lectura Lee Chile Lee, 2010; Chile, Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación, 2016; Durán, 2000, 2002; Dondis, 1985; Hanán, 2007; Etxaniz, 2008; Guthrie y Wigfield, 2000; Mata, 2008; Moreno, 2003; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2010; Peña, 1995, 2009; Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos, PISA, 2009, Lectura de los alumnos por placer, 2011; Reimers y Jacobs, 2008; Silva-Díaz, 2005; Salisbury y Styles, 2012; Yubero y Larragaña. 2011; por nombrar algunos.

Asimismo, a partir del año 2005, el Ministerio de Educación de Chile, Fundación La Fuente y el Instituto Cultural de España, han impulsado paulatinamente la introducción del libro álbum en el país, basándose en los beneficios significativos para el fomento de la lectura. Estas investigaciones establecen que el libro es una de las herramientas con la que niños, niñas y adolescentes fomentan el hábito lector en un país con escasa formación lectora. Según el estudio sobre los libros y el índice de lectura de Fundación La Fuente (2008) el 49,2% de los entrevistados se define como no lector, disminuyendo este porcentaje en un 5% entre los años 2006/2008. Por otra parte, la Agencia de Calidad de la Educación, del Ministerio de Educación, encargada de las mediciones del mejoramiento de la educación mediante la aplicación de la prueba SIMCE (2013) indica que el 57,6 % de los estudiantes de segundo básico se encuentra entre el nivel elemental y el insuficiente, en relación con los niveles de aprendizajes esperados; mientras que en estudiantes de cuarto básico esta cifra llega al 68,2%, en ese año. Esto advierte de que una de las causas de una sociedad no lectora está en la educación, por lo que la Ley General de Educación chilena (LGE), de 2009, incorporó modificaciones que obligan a reemplazar paulatinamente las bases curriculares (que comprenden Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios) por otras nuevas basadas en un listado único de Objetivos de Aprendizaje (OA), que definen los objetivos mínimos de aprendizaje que deben alcanzar todos los establecimientos escolares del país en cada nivel y asignatura. Los programas de estudio del Ministerio de Educación se construyen a partir de estas modificaciones, y los establecimientos que optan por programas propios también deben cumplir con los objetivos de aprendizaje de estas bases.

Por consiguiente, a nivel de políticas de estado, una nueva estructura curricular comienza a potenciar la autonomía en el ámbito cognitivo buscando lectores autónomos, capaces de informarse, aprender y entretenerse a partir de la lectura. Estos aprendizajes sientan la base para desarrollar el pensamiento creativo y están actualmente en implementación (Bases Lenguaje 2012).

Antecedentes

En un país que tiene una escasa formación lectora, donde un 50% de la población reconoce que no lee nunca, o casi nunca un libro (Fundación La Fuente, 2008, Medición Nacional de Lectura (SIMCE 2013) y en el que el 57,6 % de los

estudiantes de segundo básico se encuentra entre el nivel elemental y el insuficiente, en relación con los niveles de aprendizajes esperados, mientras que en los estudiantes de cuarto básico esta cifra llega al 68,2%, la lectura de la imagen y el texto pareciese ser un elemento destacado dentro de la cultura visual que se está viviendo en la sociedad, según lo declara Mirzoeff (2012) y, una herramienta a la que recurre el Ministerio de Educación para promover la lectura.

En este contexto, el libro-álbum, emerge con un poder adquirido no solo en el sector editorial, sino en los lectores mismos. Por ende, pasa a convertirse, en un objeto investigativo de gran interés. Al buscar antecedentes sobre él, se advierte que es un tipo de texto que oculta su complejidad en una sencillez de letras y colores según lo declara Aguilera (2014). Esta característica conduce a dedicarle tiempo, y por ende a plantearse interrogantes sobre el libro-álbum, ¿qué lo hace especial, diferente y recomendable para el fomento de la lectura?; se sostiene que la lectura debería estar acercando al lector a la narración, a su comprensión y al desarrollo de su competencia literaria (Mendoza 2003) y que desde los primeros contactos autónomos, el lector realiza un acercamiento a los libros a través de la imagen, pues desempeña una función básica en la sintaxis de la narración (Colomer 2002), y que a la imagen del álbum se le asigna un rol primordial, pues se encuentran secuenciadas y forman un conjunto comunicacional de historia y ficción que se combinan en el texto (Durán (2000).

Marco teórico de la investigación

A partir de la década del 2000, diferentes países de América –Argentina, Brasil, México, entre otros–, iniciaron la generación de planes de lectura. Este proceso contó con el apoyo, el año 2008 del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el Plan Iberoamericano de Lectura (ILIMITA), organismos que en conjunto realizaron una Agenda de Políticas Públicas de Lectura, que convocó a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales de los países involucrados en torno a la realización de acciones de largo plazo a favor de la lectura y la escritura. Siguiendo con esta perspectiva de política pública, en Chile se pretende que su sistema escolar sea basado en la inclusión social, en donde los hijos de los pobres alcancen los más altos resultados de aprendizaje, sin que su condición económica sea una variable a considerar para conseguir incentivar los hábitos lectores en niños y niñas chilenos; por ende, es que se desarrollan dos planes de alcance nacional vinculados al fomento de la lectura: El primero es el Plan Nacional de Fomento de la Lectura “Lee Chile Lee” (2010), desarrollado por el Consejo Nacional del Libro y la Lectura, el Ministerio de Educación, y el Programa de Bibliotecas Escolares - Centro de Recursos Audiovisuales (CRA), a cargo del Ministerio de Educación. El segundo y actualizado Plan es denominado Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020, impulsado por el gobierno de la ex presidenta de la república Michelle Bachelet, cuyo objetivo reconoce la lectura como un derecho de todos y todas, que debe ser garantizado y promovido por el Estado para la formación de ciudadanos creativos, reflexivos y participativos.

A partir de lo anterior, el año 2005, se comenzó a trabajar, en Chile, en una colección de libros álbum, destinados a estudiantes entre 6 y 16 años, basados en la experiencia de la profesora y bibliotecaria francesa Odette Michel, quien ha desarrollado un plan lector dirigido a adolescentes no lectores de sectores marginales de Francia. Su experiencia ha demostrado que el contacto de estos niños y jóvenes con libros álbum que potencien sus habilidades para interpretar los elementos visuales y tengan poco texto, influyen directamente en la percepción que tienen de ellos mismos

frente a la lectura. Desde el año 2005, Michel ha trabajado en conjunto con el Ministerio de Educación de Chile en distintos proyectos a lo largo del país, aportando sus conocimientos en materia de libro álbum y en motivación a la lectura. Según Peña (2009), escritor, profesor y especialista chileno en literatura infantil y juvenil, en el prólogo del libro *Ver para Leer, acercándonos al libro álbum* da a conocer la contribución al fomento del libro álbum que en Chile realizó un grupo de profesionales del libro infantil y juvenil, tales como escritores, investigadores, bibliotecarios, expertos, diseñadores, ilustradores y editores que se reunieron en la Biblioteca del Centro Cultural Español, en Santiago de Chile, con el propósito de citar y sugerir un conjunto de 74 libros álbumes. Dichas obras abarcan un periodo de publicación entre el año 1995-2008 y fueron incorporados a la colección de las Bibliotecas y Centros de Recursos Audiovisuales (CRA) de cada establecimiento escolar municipalizado. Su objetivo fue elaborar artículos y guías de lectura para capacitar a los profesores y bibliotecarios del país a que manejen estos libros álbum, de modo que no los tengan como un libro más en la estantería, sino que sean capaces de sacarles todo el real provecho que tienen.

Por otra parte, a nivel internacional, Colomer (1998) ha investigado constantemente sobre las características literarias específicas de los álbumes y su relación con la imagen. La combinación de los dos códigos abrió un nuevo campo de recursos que ha sido aprovechado, tanto para la creación de libros adecuados a lectores con escasa capacidad de lectura autónoma, como para la experimentalidad literaria y artística (Colomer, 2002). También en 2005, López y Etxaniz aportan investigaciones relevantes, sobre literatura vasca, hábitos y gusto lectores, que podrían servir para realizar nuevos estudios, comparativos y actuales, que nos ayuden a entender y conocer mejor la situación de la lectura literaria en diversos países.

Asimismo, los estudios interdisciplinarios desarrollados acerca del libro-álbum y sus implicancias en la didáctica de la literatura infantil y juvenil, nos llevan a Mendoza (1999), quien plantea en el libro álbum la existencia de un conjunto de producciones de signo artístico literario con rasgos comunes y compartidos con otras producciones literarias que llevan a la actual cultura del álbum a romper la inercia que identifica el libro de imágenes sólo con el lector infantil; puesto que los álbumes ofrecen un nivel de complejidad icónica y textual que pide y propicia la mirada de un lector más experto y competente, en el contexto de la nueva oferta pedagógica para niños en el campo de la literatura, según lo declara Díaz-Plaja (2009).

Ya Dondis (1985) indicaba que el ser humano busca el apoyo visual por muchas razones y una de ellas es la proximidad a la experiencia real. Steiner (2012) señala la existencia de niveles de interpretación de la imagen que Burke (2005) clasificó en tres, expresando que reflejan a su vez una adaptación al mundo de la tradición alemana con interpretación de los textos de la literatura. Este método para el análisis visual se corresponde con los tres niveles literarios distinguidos por los filólogos románticos alemanes: el nivel literal, el nivel histórico (relacionado con el significado) y el nivel cultural (relacionado con la comprensión del espíritu de la época).

Finalmente, cualquiera que haya leído un libro de imágenes puede corroborar que no hacen falta palabras para contar una historia y que la motivación parece ser la clave en los procesos de aprendizaje, para lograr que los estudiantes lean por el placer

más que por la mera obligación, a pesar de que en los procesos de enseñanza muchas veces resulta difícil poder separar el cumplimiento de una malla curricular, resulta posible que los alumnos puedan adaptarla y encontrar en la lectura una fuente de conocimiento, comunicación, entretenimiento, fomento de la imaginación y búsqueda de lo

desconocido que impulsa constantemente al ser humano, y esta parece incidir sobre la forma pensar y con ello sobre el aprendizaje (Lamas 2008).

Posiciones sobre la lectura

Es importante resaltar que la promoción de la lectura es un concepto reciente. Como recuerda Petit (2001), hasta la Segunda Guerra Mundial, en Europa se leía bajo la sábana, a escondidas con una linterna, debido a los peligros que podía traer para las sociedades la lectura no controlada. Por lo anterior, la promoción de la lectura es un clamor de la política pública de cada país, de las familias, de los profesores y de la empresa editorial, pero se reflexiona también sobre el cómo se estimula, si se ve como obligación y no como un deseo nacido desde la infancia. Quizás porque desde la sala de clases se muestra como un deber y no se deja espacio para el deseo y la lectura secreta e independiente. También se evidencia que el acceso a la lectura no tiene que ver directamente desde lo social, no tiene que ver con lo estadístico sino con las palabras que marcan al lector, aún mucho tiempo después de haber leído.

Teniendo en cuenta la revisión de lo investigado en los últimos años, y que el estudio de la lectura es un tema del cual ya no solo se ocupa la pedagogía, hoy encontramos abordajes que parten desde perspectivas históricas, antropológicas, psicológicas, lingüísticas, por lo que Alliende (1988), Solé (1995), Cerrillo (1992, 2001), Colomer (1998), Mendoza (2003), Yubero (2010), Chiama de Jones (2010) entre otros, han aportado en sus investigaciones datos que demuestran la relación entre la competencia literaria desarrollada por el lector y su comportamiento como lector. Esto implica que el sujeto debe conocer los factores que hacen que palabras, sonidos, estructuras, significados, adquieran una dimensión adicional. Tanto es así que la actividad editorial en América Latina y España ha experimentado cambios sustanciales en las dos últimas décadas con respecto al surgimiento de lectores y a la generación de compradores de libros. Actualmente es visible que más personas leen y que el libro es percibido no sólo como un bien de consumo necesario sino deseable.

La investigación

La época digital ha traído consigo nuevas formas de relacionarse con los textos y, cada vez más, la lectura secuencial está dejando paso a la navegación hipertextual. Así, cuando leemos en la pantalla de un computador, vamos transitando de una idea a otra a través de enlaces, combinando imágenes y palabras, percepciones visuales e incluso sonidos. Esta forma de lectura también ha influido en la concepción del libro infantil, con un creciente despliegue de recursos que integran lo gráfico y lo verbal; elevando así el carácter artístico de las propuestas y componiendo, en definitiva, un nuevo lenguaje creativo. La articulación de la imagen y del texto ofrecido por este formato permite al lector desarrollar sentidos que sobrepasan la mera literalidad, el lector se transforma en un creador, en un sujeto activo que participa del texto rehaciéndolo a partir de su propia experiencia y de la de aquellos con quienes comparte el relato. Por lo anterior, cada vez hay una mayor conciencia de la función educativa de la ilustración, que está relacionada con nuestros hábitos culturales y con el desarrollo de nuevas formas de lectura que se proponen a niños y niñas de entre los 6 y 11 años, con la finalidad de incentivarla desde la escuela.

El presente estudio, concentrado en un componente de la situación educativa, los textos literarios ofertados en el catálogo de la sección Bibliotecas Escolares - CRA, y utilizados en los establecimientos municipales de educación básica chilena, se propone

explorar y analizar cómo la imagen y el texto se combinan en el libro álbum, transformándolo en un instrumento interesante para estimular y animar la lectura en niños entre 6 y 11 años que cursan la educación básica chilena.

En definitiva, se pretende contribuir a la caracterización del libro álbum en términos metodológicos y pedagógicos, profundizando en cuestiones como la representación de la imagen y su relación con el texto. Además de ello, cuenta también con un carácter más práctico: servir de recurso literario y educativo para cualquier persona interesada, o profesional que mantenga estrecha relación con la infancia, en torno a la estética de la recepción en contextos de usuarios de Bibliotecas y Centro de Recursos Audiovisuales (CRA), en establecimientos de Educación Básica y en general al público lector.

Posteriormente, a través del análisis cualitativo, y basado en el paradigma interpretativo Hernández (2006), se recurre a la técnica del análisis documental Rojas (1989) elaborando fichas codificadas, que buscan dar respuestas a las interrogantes referidas a: ¿Qué características posee el libro álbum?, ¿Qué lo hace especial y diferente al resto?, ¿Por qué sus características pueden ser pertinentes para fomentar la lectura literaria?, ¿Cuáles son los elementos claves a considerar en la lectura de la imagen y del texto?, ¿Qué lo hace recomendable para fomentar la lectura literaria? Por ello, el objetivo de esta revisión se centra en examinar, en un corpus de libros álbum, cómo la imagen y el texto se combinan logrando ser un instrumento de lectura efectivo para niños y niñas de educación básica.

Definiendo libro álbum

El interés de las entidades mencionadas anteriormente, por incorporar el libro álbum a la educación chilena, está motivado por las características pedagógicas especiales que contiene este elemento investigativo, por lo cual el Ministerio de Educación potencia esta herramienta que puede ser usada en distintos niveles y sectores de aprendizaje.

En cuanto a su definición, no existe una única y universal, sino que cada investigador ha resaltado una característica, pero en lo que sí se está de acuerdo es en que existen dos lenguajes que confluyen: el del texto y el de la imagen. Durán (2009) expone que la unión de ambos lenguajes aumentará la eficacia comunicativa de cada uno de ellos. El binomio texto-imágenes sirve para vincular al álbum con dos formas de expresión, la literaria y la gráfica, pero su combinación es la que permite diferenciarlo de ellas y construir un género propio. Un álbum no es un libro de imágenes, aunque contenga muchas. La diferencia entre un libro ilustrado y un álbum no tiene nada que ver con la calidad o cantidad de ilustraciones que contiene, sino con la función y efectos de éstas.

Colomer (2005) lo define como aquel cuento ilustrado donde texto e imagen colaboran para establecer el significado de la historia, y señala que para contar lo que sucede debemos recurrir tanto a las palabras como a las ilustraciones, integrando dos códigos distintos. Un buen álbum debería tener texto e ilustración al servicio de la historia. También se refiere a que en el libro álbum, las imágenes y las palabras pueden tener muchas funciones, tales como contar, subrayar, insertar un punto de vista, entre otros y que ambos códigos deben complementarse para transmitir un mensaje entre el código visual y el escrito.

En cuanto a las definiciones de Van der Linden (2015), Nikolajeva y Scott (2001), el álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto. Mientras el texto es

progresivo en el tiempo, la imagen es simultánea en el espacio generando un objeto artístico y cultural.

Por lo anterior, la competencia lectora se activará tanto a través de la percepción visual como de la recepción textual, y sólo se distinguirá en función del instrumento narrativo sobre el que la comunicación sea construida.

En opinión de Zaparaín y González (2010), el álbum evidencia la fuerza experimental de los procedimientos formales, lo plástico y lo literario, y también de su diseño y construcción como objeto. Además, exige al lector vincular todo a través de la imaginación y de la interpretación y, como dice Hanán (2007), el verbo se convierte en color, la frase en línea, la poesía en luz o lo arbitrario en perspectiva.

Fomento de la lectura

Antes de seguir avanzando en el tema es necesario precisar de qué estamos hablando cuando hacemos referencia a fomentar al hábito de la lectura. Fowler (2000), señala que el hábito se forma y que su doble capacidad está dada por la capacidad técnica de leer, pero también por transformar ese acto en necesidad. Como dice Moreno (2003), el hábito se forma con actos de la voluntad y del carácter, no son producto espontáneo de una educación recibida, ni menos no construida activamente por el sujeto como se podría pensar. Por lo tanto, no es suficiente que existan más lectores que lean cada vez más, sino que se necesitan mejores lectores, (Cerrillo 2007). El hábito de la lectura voluntaria suele adquirirse en casa, no en la escuela, siendo esto una consecuencia de la voluntad de leer, que se ha podido reforzar con la práctica de la lectura en la familia. Lo más eficaz para que un niño lea es, probablemente, que vea leer. Sabido es que las conductas son aprendidas y muchas actitudes y hábitos también; y en ellos influyen factores sociales y culturales propios del contexto en que cada ciudadano vive.

Colomer (1998), Ruffinelli (1989), Ballester (2015) señalan que formar lectores literarios es una condición en el camino hacia la educación literaria y se tiene que partir de los receptores y no de los corpus que se considera necesario o indispensable conocer; no basta con la disponibilidad y el acceso a los textos; el acompañamiento durante la lectura es absolutamente necesario. Así mismo Peña (1995) se refiere a esta formación lectora partiendo desde la infancia cuando un padre por ejemplo lee a su hijo. Y en el caso de que sea un libro infantil este presenta un doble valor, pues crea lazos y vínculos.

Expertos como Hanán (2007) hablan de la interdependencia entre palabras e ilustraciones; y cómo las últimas no solo cumplen una función descriptiva o ilustrativa, sino que afectan a la comprensión de los elementos narrativos. Es imprescindible el juego entre los dos lenguajes: el visual y textual. Zaparaín y González (2010) son de la opinión que para el aprendizaje visual es importante el papel de la memoria; pues ella sirve como almacén de imágenes y cuantos más recuerdos posea mejor será la interpretación. La imagen es una forma importante de documento histórico, debido a su múltiple riqueza, como ya ha sido señalado por Steiner (2012) y Burke (2005), quien la realzó a partir de sus investigaciones históricas. Asimismo, Wong (1992) plantea que la percepción del color está asociada con la luz y de acuerdo con el manejo que de ella se hace nuestra percepción va cambiando. No solamente se manipula el color sino su intensidad, la línea, sus formas y otros aspectos de su composición que los ilustradores de estas imágenes deben tener presente para transmitir el mensaje junto al texto.

Debido a la relación entre texto escrito e ilustraciones que se producen en el álbum, Nodelman (1990) afirma que los espacios visuales representados en las

ilustraciones implican tiempo y las secuencias temporales descritas en las palabras implican espacio. También Shulevitz, hace ver que es imposible que las palabras en el libro-álbum se sustenten por sí solas. Para evitar confusiones necesitamos de las ilustraciones para que nos muestren aquello que las palabras callan. Así Salisbury (2012) señala que este es un icono para ser contemplado, narrado, explicado por el espectador y es una manera dinámica en que las palabras y las imágenes funcionan juntas.

Criterios para la selección del corpus

La selección del corpus parte del catálogo descriptivo con los 73 títulos citados por Peña (2009). Dichas obras abarcan un periodo de publicación entre el año 1995 y 2008. Estos títulos fueron sugeridos por la primera mesa de trabajo dedicada al tema del libro álbum, organizado por el Ministerio de Educación de Chile en conjunto con organizaciones civiles nacionales e internacionales el año 2006.

Posteriormente, para realizar su lectura se revisaron editoriales, ferias, bibliotecas, librerías y búsquedas en la red. Las exploraciones en Internet combinaron autores, títulos y las palabras libro álbum y literatura infantil, por nombrar algunas. Luego se han catalogado estos 73 títulos de acuerdo con elementos descriptivo de aspectos observables comenzando alfabéticamente por autor y se resume en: título, autor, ilustrador, traductor, editorial, año de publicación, cubierta, contracubierta, resumen e imagen de la portada.

Seguidamente se definió el corpus reducido de esta investigación, obedeciendo a un criterio intencional con 10 libros extraídos de este catálogo de libros-álbum que forman parte de la colección de las Bibliotecas implementadas en los establecimientos de educación básica; recordando que fueron recomendados por expertos por primera vez el año 2009 como una forma de contribuir al fomento de la lectura de niños y jóvenes en nuestro país. Para la elección de ellos, se ha dispuesto, para su justificación, la observación de los siguientes criterios generales (considerando que el catálogo de libros-álbumes es sugerido y ofertado por el Ministerio de Educación en Chile):

- a) Libros-álbum que se encuentren, a su vez, en el mercado editorial del país.
- b) Libros-álbum que ofrezcan una experiencia literaria de calidad a los estudiantes (por tema, lenguaje, ilustración, elementos de la narración, etc.).
- c) Libros-álbum cuyos autores o ilustradores sean destacados en sus trayectorias a nivel nacional o internacional.
- d) Libros-álbum que respondan a la clasificación editorial de aptos para niños entre 6 a 11 años.

Los 10 libros en proceso investigativo corresponden a:

1. Browne, Anthony. El túnel. (2001) México D.F.: Fondo de cultura económica.
2. Carvajal, Víctor / Sebastián, Soledad. (2006). Las soñadoras de la colina. Santiago: Sol y luna.
3. Lewis, P., Innocenti, R. (2011). El último refugio. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
4. Pelayo, P., Pelayo, A. (2006). Ni un pelo de tonto. Santiago de Chile: Alfaguara.
5. Pelayo, P., Pelayo, A. (2007). Draguito y el dragón. Santiago de Chile: Alfaguara.

6. Pellicer, Carlos. (2003) Juan y sus zapatos. México D.F.: Fondo de cultura económica.
7. Pourchet, Marjorie. (2006) La cabeza en la bolsa. México D.F.: Fondo de cultura económica.
8. Skármeta, A., Ruano, A. (2000). La composición. Caracas: Ekaré.
9. Tan, S., (2005). La cosa perdida. Cádiz: Bárbara Fiore Ed.
10. Van Allsburg, C. (1999). Los misterios del señor Burdick. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Procedimiento de análisis

Para la recolección de los datos de análisis, se elaboran una serie de tablas que nacen de la lectura y se apoyan en referentes teóricos alusivos a autores tales como Dondis (1985) y Wong (1992), Silva-Díaz (2005), Durán (2002), Colomer (1998), Van der Linden (2017). Asimismo, Nikolajeva y Scott (2001) proponen otras categorizaciones que parecen interesantes de incorporar al análisis de texto e ilustración.

A modo de ejemplo se presentan tablas con criterios ya establecidos y que a lo largo de la investigación se van validando.

Tabla 1

Comunicación en las narraciones.

| Alguien | Cuenta | A alguien |
|--------------------|-----------|-----------|
| Autor/ilustrador | Código | Lector |
| Soporte | | |
| Nivel extratextual | Obra | |
| Nivel intratextual | Narración | |

Tabla 2

Elementos presentes en la ilustración

| Elementos | Acompañamiento | Complemento | Contraste | Armonía |
|----------------------------|----------------|-------------|-----------|---------|
| Superficie o formato | | | | |
| Relieve y textura | | | | |
| Punto o señal | | | | |
| Línea o trazo. | | | | |
| Contorno o forma y fondos. | | | | |
| Color, intensidad | | | | |
| Textura | | | | |
| Composición. | | | | |
| Ritmo | | | | |
| Espacio, plano y volumen | | | | |
| Escala, dimensión | | | | |

(Elaboración propia adaptado de Durán, Colomer, Dondis, Nikolajeva).

Conclusiones

El libro álbum, como se ha declarado, posee un binomio inseparable, como lo es el texto y las ilustraciones. La idea básica no es que tenga mucha más imagen que texto, puesto que las imágenes también son narrativas, al igual que el texto, sino que estén secuenciadas en el libro y completen el sentido de lo que cuenta el texto; del mismo modo que el texto se ve completado por lo que muestran las imágenes. La combinación entre la expresión literaria y la gráfica consigue que se constituya un género propio. El texto y la imagen son equivalentes en importancia. Por ello, se está comprobando si en los textos del corpus se da esta premisa, para que realmente sea un libro álbum y no solo un libro ilustrado. Aún se está trabajando en el análisis de los álbumes elegidos para este proceso investigativo y para comprobar si sus características pueden ser pertinentes para fomentar la lectura literaria en niños y niñas de 6 a 11 años que asisten a las escuelas básicas chilenas.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó en el marco de las XXV Jornadas de Psicodidácticas organizadas por la UPV/UHV y con el apoyo del director de tesis doctor José Manuel López Gaseni, experto en literatura vasca, con extensa producción científica, profesor titular en la Universidad del País Vasco, quien hace posible la exposición del trabajo.

Referencias

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1988). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Aguilera, A. C. (2014). *Antología visual del libro ilustrado en Chile*. Valparaíso: Quilombo.
- Ballester, R. J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- Burke, P. (2005). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: A & M. Gráfico.
- Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, España y Portugal. (2008). *Comportamiento lector y consumo de libros en Iberoamérica*. En Fundación grupo iberoamericano de editores, *El espacio iberoamericano del libro*. (pp. 209-242). Recuperado de: http://www.cerlalc.org/secciones/libro_desarrollo/El_espacio_iberoamericano.pdf
- Cerrillo, P., García, J. (1992). *Literatura Infantil y enseñanza de la literatura*. Ciudad Real. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Cerrillo, P., García, J. (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Cerrillo, P. (2007). *Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chiama de Jones, M. (2010). *¿Cómo leemos literatura en el aula?. Estrategias para la promoción de la lectura*. Buenos Aires: Biblos
- Chile, Agencia de Calidad de la Educación, (2013). *Simce 2013 Síntesis de Resultados*. Recuperado de: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/SIMCE_2basico_2013.pdf
- Chile, Agencia de Calidad de la Educación, (2016). *Estudio Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizaje indicadores de desarrollo personal y social*. Recuperado de: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Factores_que_influyen_en_motivacion_lector_a.pdf
- Chile, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Consejo Nacional del Libro y la Lectura. (2010). *Plan nacional de fomento de la lectura Lee Chile Lee*. Gobierno de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Chile, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Consejo Nacional del Libro y la Lectura. (2015). *Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020*. Gobierno de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Chile, Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación/Centro de Recursos para el aprendizaje-CRA. (2009). *Ver para Leer, acercándonos al libro álbum*. Gobierno de Chile.
- Chile, Ministerio de Educación Unidad de Currículum y Evaluación (2009). *Resultado en lectura, Resumen de resultados PISA 2009* (pp. 4-14) Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/PISA/Resumen_Resultados_PISA_2009_Chile.pdf
- Durán, T. (2000). *¡Hay que ver!: una aproximación al álbum ilustrado*. Barcelona: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Barcelona: Anaya.
- Dondis, A. (1985). *Sintaxis de la imagen*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili. Etxaniz, X. (2008). Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil. *Revista de Psicodidáctica*. Vol13.(2). P. 97-109
- Fundación Educacional y Cultural La Fuente (2008). *Chile y los libros, Índice de lectura y compra de libros 2008*. Recuperado de <http://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2014/04/strongichile-y-los-libros-2008i-fundacion-la-fuente-2008.pdf>
- Guthrie, J.T. y Wigfield, A. (2000). *Children's Motivation for Reading: Domain Specificity and Instructional Influences*. Recuperado de: <http://www.cori.umd.edu/research-publications/2004-wigfield-guthrie-et-al.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hanán, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum, ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Mata, J. (2008). 10 ideas clave. *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Grao.
- Mendoza, A. (Coord) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. (Última reimpresión) Madrid: Prentice Hall.
- Mendoza, A. (1999). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. In *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-54). Servicio de Publicaciones

- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra: Blitz. Serie amarilla.
- Nikolajeva M., Scott C. (2001). *How Picturebooks work*. New York. Garland Publishing.
- Nodelman, P. (1990). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. University of Georgia Press. GA.
- OCD 2011.-Pisa in Focus: 08. *¿Leen actualmente los estudiantes por placer?* Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Metas educativas 2021*. Recuperado de: www.oei.es/metas2021/Miradas.pdf
- Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes PISA 2009 *Aprendiendo a aprender. Implicación, estrategias y prácticas de los estudiantes (Volumen III)*. Recuperado de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/informe-pisa-2009-aprendiendo-a-aprender_9789264177529-es
- Peña, M. (1995). *Alas para la infancia. Fundamentos de literatura infantil*. Santiago: Universitaria.
- Peña, M. (2009). *Historia de la literatura infantil chilena. (2º ED)* Santiago: Andrés Bello.
- Reimers F. y Jacobs J. (2008, noviembre). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse. Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos*. Fundación Santillana. Ponencia presentada en, XXIII Semana Monográfica de la Educación, Madrid, España. Rojas, R. (1985/1989). *Investigación social. Teoría y praxis. (4º ED)* México: Plaza y Valdés.
- Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Salisbury M., y Styles M. (2012). *Children's Picture Books: The Art of visual Storytelling*. London: Laurence King Publishing.
- Silva-Díaz. M. (2005). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionesales*. Caracas: Banco del Libro.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Caracas: Banco del Libro. Barcelona: Graó.
- Steiner, M. (2012). Comprender las imágenes. Entre las formas simbólicas y los procesos culturales. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 39, 71-85.
- Van der Linden, S. (2017). *Álbum [es]*. Barcelona: Ediciones Ekaré Europa.
- Wong, W, (1992). *Principios del diseño en color*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Yubero, S y Larragaña, E. (2010) El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. *Revista Ocnos (6)*, 7-20. Recuperado de: <http://www.uclm.es/cepli/v2/contenido.asp?tc=convis40400ocn00>
- Yubero, S. y Larragaña, M. (2011) *Cazando valores, valorando lectores. Ponencia presentada al Encuentro Internacional de cultura lectora*. México. D.F. Conaculta libros. Recuperado de: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/1900>
- Zaparán, F. y González, L. D. (2010). *Cruce de caminos. Álbumes ilustrados: Construcción y lectura*. Valladolid: Universidad Castilla-La Mancha.

Blanca Elena Cifuentes Jéldrez: Profesora de educación general básica, egresada de la Universidad de Talca, Chile. Magíster en Educación y Máster Universitario en Psicodidáctica: Psicología de la educación y didácticas específicas. Académica en área de desarrollo del Lenguaje y la lectura- Ejerce docencia en diversas universidades chilenas. Actualmente doctoranda en programa de doctorado en Psicodidáctica y didácticas específicas UPV/ EHU Correo electrónico: bcifuentespgb@gmail.com

RETOS Y CLAVES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Hezkidetza. Genero ikuspuntutik zer nolako lanketa egiten da haur hezkuntzan? Binarismoa eta feminismoa aztergai

Co-education. What kind of work is made in preschooling from a gender perspective? Researching binarism and feminisim.

Irati León Hernández, Inna Tsvintarnaia, Judit Martínez Abajo eta Rakel Gamito Gomez.

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Laburpena

Egun, genero eta sexualitate politikek ez dute genero indarkeria errotik lantzen, garaiotan gorakada handia izan duen arren. Funtsezko papera du horretan guztian hezkuntzak; horrenbestez, genero perspektiba txertatuko duen hezkuntza sistema baten aldeko hausnarketa sustatzea beharrezkoa da, batik bat genero eraikuntzaren hastapenetan, hots, 0-6 etapan. Kontuan hartuta, hain zuzen etapa honetan ikerketa gutxi daudela, ikerketa honek haurtzaroan sakontzeko grina du. Honako ikerketa hau kasu azterketa bat da, bost adituri egindako elkarrizketa bidez, egungo eskoletan, haur hezkuntzako etapan, hezkidetzaren inguruan egiten den lanketa ezagutzeko helburua duena. Ikerketa honen bidez, haur hezkuntzako errealitatean, generoaren inguruko lanketan dikotomiak eta feminismoak duten lekua aztertzea du helburu. Ondorioei dagokienez, lanketa oso azalekoa dela ikusi da. Ez du feminismoarekin lotura esturik eta ikasgeletako aniztasuna bigarren mailan kokatzen da eta, era berean, ez dago inolako loturarik genero dikotomiaren eta indarkeriaren artean.

Hitz gakoak: hezkidetza, haur hezkuntza, generoaren trataera, feminismoa eta binarismoa

Abstract

Now a days gender and sexual politics don't take into account gender violence by the root, even though gender violence have highly increase. The education has a great place in this situation, thus, an education model that works with the issue of gender perspective is the one that have to be thought about. This work has to be made with in the construction of the gender identity, meaning age from 0-6. Taking into account that in this age gap there are almost no researches, this work intend to go deeper in this topic. This research is based on a real case, making five interviews to five different experts about the topic; the aim is to know, in now-a-days schools in pre-school education the work made about the co-education. The aim of this work is to research the place that feminism and the dichotomic work of the gender issue has on preschool education. This research concludes that the work on the gender topic is superficial. Moreover, there is no relation between feminism and the diversity of the classroom stays secondary and at the same time there is no relation between gender dichotomy and gender violence.

Keywords: co-education, pre-school education, gender perspective , feminism and binarism

Sarrera

Jakina denez, egungo genero eta sexualitate politikek modu anitzak dituzte emakumeen eta gorputz ez hegemonikoen pairatzen duten zapalkuntzan esku-hartzeko (Solá, 2011). Bien bitartean, gaur egun indarrean dagoen sistema neoliberalak lehiakortasun eta indarkeria sustatzen darrai, eta hori genero indarkeria bezala jendarteratzen da (Sánchez eta Iglesias, 2017) etaazken hamarkadetan goratze handia izan du (Segato, 2016).

Horren aurrean, ezinbestekotzat jotzen da hezkuntza arlotik hausnarketa bat egitea, hezkidetzaillea izango den hezkuntza sistemaren erronkan murgilduz, neoliberalismoaren antipodetan. Horretarako, ikerketa beharrezkoa da; froga eta hutsegiteen bidez lortuko baitugu hezkidetzaren bidean aurrerapausoak ematea (Sánchez eta Iglesias, 2017): patriarkatuaren egitura sozialaren inguruko sentsibilizazioa sortzeko, teoria feministetan oinarritutako zehaztasun zientifiko bat beharrezkoa baita (Martinez eta Ramirez, 2017). Teoria, ikerlan eta mugimendu feministak generoa eraikuntza sozial bat dela plazaratzen ahalegindu dira maiz, sexu-genero sistema eta antzeko kontzeptuak ahalbidetuz. Jendarteak eta zientziak desberdintasun biologikoak naturalizatu eta esentzializatu dituztela salatu da, bien bitartean (Martinez eta Ramirez, 2017; Solá, 2011).

Sexu-genero sistema ulertzeko, behar beharrezkotzat jotzen dira sexu, genero eta genero identitatearen terminologiak zehaztea. **Sexuak** pertsonen desberdintasun biologiko eta fisikoei egiten die erreferentzia, hala nola genitalak, kromosomak eta hormonak. Generoa berriz, haien gain eraikiak dauden itxaropen eta jarrerren multzoa da; hau da, sexuak pertsonok emakume edo gizon bezala identifikatzeko ezaugarri biologikoei egiten die erreferentzia eta generoak, berriz, azken horren gain sortu den eraikuntza sozialari (Colás, 2007). Hala ere, sexuaren kontzeptuari dagokionez, Butler-ek (1990) kolokan jartzen du naturala, anatomikoa, kromosomikoa edo hormonal denik. Hau da, sexua bera, generoa bezala, zientziak sortutako eraikuntza dela, interes politiko eta sozialen arabera, generoa ez ezik, sexua ere eraikuntza delako. Hori horrela izanik, pentsa liteke ez dela beharrezkoa bi kontzeptuen arteko bereizketa.

Genero kontzeptua Beauvoir-ek (1949) jarri zuen auzitan, horren aburuz emakumea ez baitzen jaiotzen, sortu baizik. Ideia horren bidez zera aldarrikatzen da: emakumeen ezaugarriak ez direla genetikoak, baizik eta hezkuntza eta sozializazioaren fruitu, emakumea produktu kultural bat dela, sozialki sortua izan dena. Hala ere, generoaren terminoa Money-k (1955) txertatu zuen ikerkuntza munduan, sexu biologikotik at, sexu psikologikoaren azalpen bat topatu nahian.

Identitateari erreferentzia egitean, norberaren eraikuntza pertsonal eta sozialaz ari gara. Genero hitza txertatzen badiogu (genero identitatea), kulturalki transmititutako itxaropen, norma/arau, rol, balore, sinesmen eta jarrerrek norberaren eraikuntzan izan duten eraginaz ari gara, bakoitzari esleitu zaion generoaren arabera (Colás, 2007). Finean, sexuari erantzen zaion adiera soziokulturalak genero identitate zehatzak paratzen ditu (Millet, 1969). Jaiotzean esleitu dioten generoarekin bat egiten ez badu, pertsona hori *trans* izendatzen da; bat egiten badu, ordea, *zis* (Platero, 2014).

Mendebaldeko pentsamoldea, errealitatea aztertzeko kategoria **dikotomikoan edo binarismoan** oinarritzen da (Alvarez-Uria, 2013). Binarismo horrek, izenak dioen bezala, bi genero ezartzen ditu: eskusiboak eta baztertzailleak, dikotomikoak, osagarriak eta haien artean hierarkiakoak, maskulinoa femeninoa baino balioztatuago izanik (Platero, 2014; Segato, 2016). Hori horrela, genero binarismoak emakumeei genero femeninoa eta gizonezkoiei maskulinoa esleitzea dakar, aukera hori derrigorrezkoa bilakatu eta bestelakoak ukatuz edo normatik alboratuz, araututakotik at. Kontzeptu horiek genero-agindu kultural bihurtzen dira, eta inguratzen gaituen mundua egituratzen

dute (Alvarez-Uria, 2013). Mohanty-k (2008), bere lanaren bidez, ondorengo mahaigaineratu du: genero dikotomiaren eraikuntza normatiboari, beste hainbat dimentsiotako intersekzioak emendatzen zaizkiola, hala nola arraza, kultura, klase soziala, leku geografikoa, aukera/identitatea sexuala eta gorputza, beste batzuen artean.

Genero indarkeria ere ildo beretik ulertu behar da. Indarkeria balore maskulinoetatik femeninoekiko botere harremana da, menpekotasun eta asimetria harremanen bidez, desberdintasunak bermatzen dituena. Hala ere, indarkeria kokatzeko horren erroa zein den ulertzea ezinbestekoa da. Genero indarkeriak indarkeria sistematiko eta estruktural bati erantzuten dio, hots, jendarte eta kultura zehatz baten baitan eraikia dagoenari (Solá, 2011). Nazio Batuen (1993) definizioaren arabera, honako hau jotzen da genero indarkeriazat:

Generoan oinarritutako indarkeriazko ekintza, ondorio posible edo errealtzat kalte fisikoa, sexuala edo psikologikoa duena. Halaber, eremu publikoan zein pribatuan ekintza horiek egitearekin mehatxu egitea, hertsatzea, zein arbitrarioki askatasuna kentzea (in Reizabal eta Lizaso, 2011, 171 or.).

EHU eta UEUK plazaratutako Genero Berdintasunean hezteko gidaren aburuz, Nazio Batuen definizioa egokia da, baina osatu gabea dago. Kalte fisiko, sexual edo psikologikoez gainera, genero indarkeriak beste ondorio latz batzuk izan baititzake, esaterako, ekonomikoa, soziala eta espirituala edo ideologikoa. Indarkeriaren kalteak askotarikoak direla azpimarratzen dute, genero indarkeriaren inguruko ikusmolde zabalago bat eskainiz (Reizabal, 2015).

Albertin-ek (2017) egindako ikerketan hainbat ondoriotan jasotzen ditu, batetik, beharrezkoa jotzen duela indarkeria estrukturala zer den aitortzea, eta, bestetik, sexu/genero binarismoak ere beste indarkeria batzuk sustatzen dituela, hala nola homofobia eta lesbofobia¹⁰. Bestalde, indarkeriak hainbat dimentsio dituela azpimarratzen du, intersekzionalitatearen ideiarekin jarraituz, indarkeria transistemikoetara¹¹ jaurtiz. Albertin-en ustez, sexu-genero, etnia, arraza, klasea, adina eta aniztasun funtzionala dira dimentsio horietako batzuk, eta horregatik, genero indarkeriak trataera partzial eta kokatu bat behar du, kasuan kasu.

Arisó eta Merida-ren (2010) kritikaren arabera, gaur egun, politika publikoek ez dute genero indarkeriaren gaia errotik lantzen, ez baitute generoren esentzialismoa kolokan jartzen. Haien ustez, generoa bera kontrol sozial bat da, botere gailu bat, modu zurrun, bortitz eta hierarkizatu batean inposatzen dutelarik, ezarrita dauden arau sozialetara egokitu daitezzen; hau da, genero dikotomian. Kategoria horiek pentsatzeko, hitz egiteko, sentitzeko eta bizitzeko era bat esleitzen dute: emakume/gizon, heterosexual/homosexual, aberats/pobre, bertakoak/etorkinak, gaitasun/ezgaitasun, etab. Kategoria horiek, jendarteak naturalizat jotakoak, indarkeria birproduzitzeko tresna hutsa baino ez da.

Sozializazioa gure jendartean onartuak dauden pentsamendu eta jarrera ereduak ikasteko bidea da (Arenas, 2006; Martinez eta Ramirez, 2017; Subirats, 2016). Izakion kumeak, haurrak, neska edo mutil bezala sozializatzen dira. Ekografien bidez fetuak

¹⁰ Lesbofobia hitza homofobiari genero osagaia gehitzean datza. Emakumeek arlo horretan jasan duten inbisibilizazioari aurre egin eta gizon eta emakumeen artean egoera desberdina dela nabarmentzea du xede.

¹¹ Kontzeptu horrek zapalkuntza sistema anitzak nola uztartzen diren hobeto deskribatu eta ulertzea du asmo. Adibidez: etxeko langileen eta zaintzaileen kasuan indarkeria transistemiko hori argi dago: sexismoaz gain, xenofobiak (atzerriartasun legeak horrelako lan prekarioetara baztertzen ditu emakume etorkinak) edota klasismoak (garbitzailearen estigmak errazten ditu errespetu faltak) eratzen du langile horien egoera.

duen sexua jakin daiteke eta horren arabera hainbat itxaropen proiektatzen dira berarengan, genero dikotomiaren funtziopean. Horrela, etorkizuna genero marka batekin hasten da, gurasoak eta inguruak mundu sexuatu bat sortzen dute kanpo genital bidez, haurraren garapena baldintzatuko duten hainbat itxaropen proiektatzen dituzte, zer maitatu behar duen eta berarengandik zer espero den helaraziz (Platero, 2014). Bourdieu-ren (2000) arabera, sexu desberdintasun horrek emakumei eta gizoni rol zehatzak esleitu eta bizitzeko modu zurrinak nahiz gizartearen eta munduaren beraren ikusmoldeak ezartzen dizkie.

Jendarte eta garai guztietan badira emakumezkoztat edo gizonetzkoztat jotzen diren jarrera eta itxura betetzen ez dutenak, esleitu zaien generoarekin bat ez datozela agerian utziz. Beste hainbat ez datoz bat aukeran dituzten bi kategoriekin. Arau sozialen haustura hori haurtzarotik ager daiteke (Platero, 2014). Izaki talde horri *trans* terminoa esleitzen zaio, hau da, mendebaldeko binarismoak eraikitako gorpuztasun, desira, identitate eta genero adierazpenetan arrakalak sortzen dituzten pertsonak, sistema trasgreditzen dutenak (Alvarez-Uria, 2013). Butler-en (2002) arabera, genero indarkeriari dagokionez, gorputz *transek* ez dute soilik indarkeria gehiago jasotzen, baizik eta agerian uzten dute generoaren eraikuntza dikotomikoa dela, indarkeria berezkoa bilakatzen baita aniztasuna baztertzean.

Queer teoria dugu, korronte feministen baitan, identitateen aniztasun honen bideetan lan egiten duena. *Queer* hitzaren jatorrizko esanahia “arraroa” da (Alvarez-Uria 2013). Solák (2011) adierazten du aniztasun horrentzako guztiarentzako lekua bilatzen duen espazioa dela *Queer* teoria. Teoria horrek indarkeria adiera berriak mahaigaineratu eta jendarteari kritika sistematiko bat egiten dio; norma heterosexuala plazaratuz, emakumeen eta sexu/genero gutxituen nahiz normatik ateratzen diren pertsonen ahotza eskainiz. Sistemak ezarritako inbisibilizazioa gaunditzeko grina du. Adu horrek 1980ko hamarkadan emakume arrazializatu eta lesbianen kritikarekin batera, garaiko feminismoaren diskurtso disidenteetan kokatzen du *Queer* kontzeptua. Feminismoaren subjektu aniztasuna aldarrikatuz, feminista, lesbiana eta trans*ek¹² momentuko *gay* mugimendu instituzionalizatu eta androzentrikoari kritika egin zioten, identitateen irakurketa postestruturalista eginez.

Mendebaldeko jendarteak dituen instituzioak baliatzen ditu ezarrita dauden arau sozialek bere horretan jarraitzeko, presioaren bidez pertsonak arau sozialetara egokitu daitezen; hainbat jarrera saritu eta beste hainbat zigortzen ditu (Platero, 2013). **Eskola** dugu instituzio horietako bat, arestian aipatutako molde sozial eta kulturalak erreproduzitu eta produzitu egiten dituen (Castillo eta Gamboa, 2013; García, 2017, Martínez eta Ramirez, 2017; Subirats, 2016; Tomé, 2008; Warner, 1993). Ikastetxea dugu haurtzaro eta gaztaroan agente nagusi heziketa prozesuei dagokienez, bertan ikasten baitira ezagutza, jarrera, balore eta arau sozialak (Alfonso eta Aguado, 1992; Miyares 2006). Salinas eta Leona-ren (2016) arabera haurtzaroko hastapenetatik desberdintasunean oinarritzen diren sozializazio ereduak bermatzen ditu eskolak, diskurtso eta praktiken bitartez subjektu eta identitateak eraikitzen baititu, finean eskola instituzio heterosexual, heteronormatibo eta heteronormalizatzailea da (Warner, 1993). Bestalde, ukalezina da, gaur egungo jendarte neoliberean, hezkuntzak pisu handia duela joera ekonomikoen beharrei dagokienez, hau da, hezkuntza tresna indartsua da jendartearen zehatzetan bideratzen, trebatu eta antolatzeko, bai mekanikoki, bai teknikoki, kapitalaren interesei erantzuten (Sanchez-Bello, 2006). Hau da, eskolak kapitalismoaren beharrei erantzuten die eta patriarkatuarekin aliatzen da sistema errotzeko ezinbesteko tresna bilakatzen delarik. Kultura androzentrikoa curriculum

¹² Trans* hitza izartxo batekin joango da testuan zehar, Trans* kolektiboaren baitan identitate aniztasuna agerian uzteko asmoz: hala nola trans, transexual, transgenero, eta abar.

ageriko eta ezkutukoaren bidez igortzen da eta emakumeak esparru publikoetatik aldaratzen ditu, emeki-emeki (Subirats, 2016). Genero ikasketek agerian utzi dute patroia sexista horiek, hezkuntza arloari dagokion sozializazioan, genero sistemari dagozkion jarrera, itxaropen eta aukerak erreproduzitzen dituztela (Graña, 2008; Martinez eta Ramirez, 2017). Hezkuntza sistema, beraz, emakume eta gizonen hierarkizazioan sostengatzen da, gizonena izanik boterean dagoen taldea. Haien ideologia ezartzeko bide bilakatu dute hezkuntza, haien interesei begira (Castillo eta Gamboa, 2013).

Tomé-k (2008) aipatzen du **hezkuntza sistema** oraindik ez dela konprometitu funtsezko paper bat jokatzeko genero berdintasunaren mesedetan. Castillo eta Gamboaren (2013) hitzetan, gaur egungo hezkuntzak normalizatu egin du desberdintasuna. Bitartean, berdintasunaren diskurtsoa lortutako helburu bat bezala hedatu da, jendartearen tranpa horretan jausiz eta beste hainbat premiazko erregu isilaraziz (García, 2017). Horrenbestez, beharrezkoa eta premiazkoa da lan kritiko bat egitea, diskurtsoak deseraikitzea, hitzetatik eta isiluneetatik. Aldaketa hori haur hezkuntzako lehen zikloetan egiten hasi behar da, bestela berandu izan daiteke (Trujillo, 2015).

Eskolak, beraz, harreman botere horiek aldatzeko espazioa eskaini behar du, horretarako sozializazio parekide bat beharrezkotzat jotz. Horregatik, eskolak eredu mixtoa (neska eta mutilak batera daudela) izan ordez, eredu **hezkidetzaille** bat izan beharko luke, genero indarkeria saihesteko (Moriana, 2017).

Hezkidetzaren xedea, gaur egun, genero sistema aldatzea da, generoen erradikalizazio bat gerta dadin. Hala ere, oraindik, eskola misto batean jarraitzen dugu, neskekiko diskriminazio bat sustatzen duena, hezitzaile asko kontziente ez diren arren (Subirats, 2017). Eskolak etafamiliak desberdin jokatzeko du haurrekin, neska izan edo mutila izan, eta haurrek desberdintasun horiek ikusi eta errepikatu egiten dituzte. Horrela, neskek galtzen ikasten dute eta beren kontra sortzen diren desabantaila sozialak onartu egiten dituzte (Arenas, 2006).

Denontzako da beharrezkoa jarrera, balore eta estereotipoak des-ikastea eta ikasketa prozesu berriei ekitea eta, hala, erreferente eta ikuspuntu anitzak plazaratzea. Azken hori iraultzeko, beharrezkoa da genero perspektiba bat txertatzea, pertsonen ezarri zaizkien rola analizatu ahal izateko, eraikuntza tradizionalak genero identitatea zehaztu eta mugatu ez dezan (Delgado, 2015). Edonola ere, hezkidetzak, eredu menderatzailetik kanpo, norbere desberdintasunei erantzuneko dien hezkuntza da, hots, askatasuna ezin da mugatua egon; beraz, ezin dira mutilentzat eta neskentzat erreferentzia igualak baliatu, eskola mistoak egiten duen lez, hainbat jokabide barneratuak daudenez gero, tratu diferentzial bat beharrezkoa baita. Horregatik, ezin da berdintasuna estrategiatzat hartu, ez baitu norberaren genero identitatea kontuan hartzen ez duen heziketa prozesurik sustatzen (Delgado, 2015).

Hezkidetzak, halatan, proposamen pedagogiko feminista da, hezkuntza sistema osatzen duten eremu guztietan, neska eta mutilen arteko desberdintasunei aurre egiteko eskuhartzeak ahalbidetzen dituena. Halaber, hezkidetzak ez da kontzeptu estatiko bat, dinamikoa eta malgua baizik, eta tokian-tokiko errealitateari egokitzeko premisa dauka (Castilla, 2008). Bestalde, asko dira hezkuntza munduan pertsonok nahieran garatzeko ideia bultzatzen dutenak, haurrak zernahi izateko, sexuak ezarritako kondentatik at. Funtsean, *queer* teoriak aldarrikatzen duena etiketa gabeko mundu bat da, izakion identitateak libreki gara daitezkeen (Barquin, Aguirre, García eta Zunzunegui, 2016). Azkenik, azpimarratu beharra dago ezin dela pedagogia feministei buruz hitz egin intersektionalitatea gogoan izan gabe, hori baita inklusiorako eta jendarte eraldaketarako bidea. Pedagogia horiek paradigma burujabe eta kritikoetan oinarritzen dira, era kolektiboan eta aliantza bidez ezagutzeko era berriak txertatzen dituzte, hala nola antzerki foroak, asanbladak, irakurketak... (Martinez eta Ramirez, 2017).

Dikotomiari aurre egitean dago normalitatearekin eta sexu desberdintasunekin apurtzeko gakoa (Preciado 2002); horretarako, pedagogia trasgresore bat eratu behar da, kritika eta identifikazio alternatiboetara eramango gaituena, norma zalantzan jartzeko eta desira berriak eraikitzeko (Alonso eta Zurbriggen, 2016; Britzman, 1995). Subirats eta Tomé-ren (2007) aburuz, oraindik distantzia luzea dago, ordea, hezkidetzaren kontzeptuaren zabalpena eta egunerokotasuneko praktiken artean, hala nola ikasgeletan, patioan, harremanetan, etab. Rebolloren (2013) arabera, eskolak, paper eraldatzaile bat joka dezan, behar beharrezkoa du hezkidetzaren hezkuntza estrategia bilakatzea; metodologia orori genero perspektiba txertatuz.

Ikerketaren erronka eta xedea

Gaur egungo hezkuntzan eta bereziki 0-6 etapan, aniztasun handia dago genero ikuspuntutik metodologiak ezartzeko orduan. Hala ere, ikerketa honen bidez aztertu nahi da ea ikuspuntu horiek errotiko aldaketa bilatzen duten; horretarako, bai binarismoa (dikotomia egitura) eta baita feminismoa ere izango ditugu ikergai. Honako lan honek beraz, bi helburu ditu; alde batetik, dikotomia indarkeri gisa kokatuz, (3) Haur hezkuntzako ikasgeletan binarismoarekin puskatzeko hautua ba ote dagoen jakitea izango litzake lan honen lehen xedea. Bestalde, hezkidetzaren feminismoa jaio bazen ere, beharrezkoa da (4) gaur egun dagoen lotura zein den ikertzea; ezagutzea hezkidetzaren feminismoa zer edaten duen, eta zein korrontetatik.

Metodoa

Diseinua

Gauzaturiko ikerketa enpirikoa kasu azterketa bat da, Haur Hezkuntzako etapan ardatzu dena. Hezkidetzaren inguruko hamaika bizipen, proiektu eta adiera aztertzen eta jasotzen dituena. Lanaren xedeak direla medio, eta ikerketan ezarritako ezaugarriei egokituz, estrategia metodologiko gisa, banakako elkarrizketa sakonak egin dira. Elkarrizketak izan dira, mendez mende, ezagutza sortzeko era sistematikoa. Metodologia kualitatiboaren baitan, eta bai zientzia sozialetan, bai hezkuntzaren alorrean, oinarrizko metodo bilakatu dira (Kvale, 2012). Elkarrizketa, beraz, helburu eta egitura zehatz bati erantzuten dion solasaldi bat da. Itaunketen bidez hurbilpen bat lortu eta kalitatezko ezagutza bereganatzeko xedea duena. Hau da, ikerkuntza kualitatiboaren baitan, elkarrizketa ezagutza sortzeko eremu da. Metodo hau, esperimentazioaren bidez, mundua ezagutzeko tresnak bereratzean datza. Horrela, ikergaiarekiko ikuspuntu anitzak biltzen laguntzen du, elkarrizketen bidez pertsonen jardura, esperientzia eta iritziak jasotzen baitira. Hots, mundua ulertzeko ikusmolde zehatzetatik eraiki da ikerketa (Olabuenaga eta Ispizual, 1989; Kvale, 2012; Tójar, 2006).

Metodologia honek biltzen ditu, dialektika bidez, haur hezkuntzako hainbat adituk jakin, bizi eta sentitzen dutena, hau da haien errealitatea eta praktika soziala, gaiarekiko duten harreman eta akzioak aztertuz. Bizipen horien bidez, teorizazio bat lortzea da helburua, antolaketa eta hausnarketa sistematiko bat eginez, informazioa antolatu eta mailakatuz. Horrela, egunerokoa eta berehalakoa, hots, indibiduala eta partziala dena, sozial, kolektibo, historiko eta estrukturalaren barruan kokatzen dena, errealitatearen ezagutza integral bat bilatu nahian (Basagoitia eta Bru, 2000). Bestalde, teoria feminista eta ikerkuntza kualitatiboa guztiz lotuak daude eta elkar elikatzen dute. Alde batetik, emakumeen ekarpenak perspektiba metodologiko berriak ekarri dituelako eta, bestaldek, generoaren inguruko ikerkuntzan metodo berriek ezagutzak sortzea ahalbidetu dutelako (Tójar, 2006).

Partaidetza

Honako ikerketa hau gauzatzeko, bost elkarrizketa egin dira. Elkarrizketatu guztiak Haur Hezkuntza eta generoaren gaiaren baitan, lanean diharduten aditu eta arituak dira. Perspektiba holistiko bat lortzeko grinez, alor desberdinetan lanketa hau burutzen duten parte hartzaileak hautatu dira, hurrenez hurren: Bigarren hezkuntzako irakaslea eta Berritzeguneko arduraduna (E1), Haur Hezkuntza Lehenengo etapako (0-6) hezitzailea eta partzuergoko formakuntza taldeko kidea (E2), Haur Hezkuntza bigarren etapako (3-6) hezitzailea (E3) eta, azkenik, Unibertsitateko irakasle eta ikertzaileak, generoaren lanketan adituak, batetik, MUn, Mondragon Unibertsitatean (E4) eta, bestetik, UPV/EHU, Euskal Herriko Unibertsitatean (E5). Elkarrizketatutako partaide guztiak Euskal Herriko Mugimendu feminista anitzen kide (izan) dira, guztiak dira emakumezkoak.

Tresna

Banakako elkarrizketa sakonak egin dira. Galdetegiak erdi-egituratuak dira, galdera irekiz osatuak, elkarrizketatuek dutela libreki hitz egitea, elkarrizketaren aitzakia eta teknikarekin samurra gerta daitekeelako pertsona bakoitzaren testigantza jasotzea.

Prozedura

Ikerketa kokatzeko asmoz, elkarrizketei ekin aurretik, elkarrizketatuei aurkezpen labur bat helarazi zitzaion, beharrezkoak ziren ezaugarriak eta lanaren xedea zehaztuz; hori guztiori haien parte hartzea bermatze aldera, baimen eta konfidentziasun itunak adostu ziren ostean. Elkarrizketa grabatuak izan ziren audio eran, grabagailu baten bidez. Bien bitartean, beharrezkoak ziren oharrak hartu ziren. Behin bukatuak, elkarrizketak transkribatu eta dokumentu guztiak *Nvivo11* plataformara igo ziren, ostean analisiari ekiteko.

Analisia egiteko sistema kategorial bat erabili zen, *Nvivo11* programarekin sortua, datuen antolaketa eta analisirako baliagarria izan zena. Sistema kategorialaren baitan kokatzen diren dimentsio eta kategoriak, alde batetik, elkarrizketetan zehar jorratu diren puntuen araberakoak ziren eta, bestetik, gidoian azaltzen ziren galderetan oinarrituak zeuden, azken horiek azterketa bibliografikotik aterata eta ikerkuntzaren xedeari erantzun zietela kontuak izanik, horrenbestez, sistema kategoriala induktiboa nahiz deduktiboa da, jasotako erantzunen baitan eta analisi bibliografiko baten baitan eratu zelako. Informazioaren analisirako sistema kategoriala erabiltzeak bi xede ditu. Batetik, diskurtsoa antolatu eta informazioa era zentzudun eta argian egituratzea eta, bestetik, erreferentzia kopurua (eta horri dagozkion ehunekoak) lortzea. Hala ere, metodo honen bidez edukiak interpretatzeko erremintak sortzea du helburu (Flick, 2004), lanaren helburuei erantzuten dien sistema bat eraikitzean dago beraz gakoa. Ditugun testigantzen jatorria zein den jakiteko, elkarrizketatu bakoitzari kode bat ezarri zaio, partaideen azalpena emandako hurrenkera errespetatuz (E1, E2, E3, E4 eta E5), kode horri amaieran elkarrizketa egin zen egunaren data txertatu zaio. “E” hizkiak “elkarrizketa” hitzari egiten dio erreferentzia.

Egiaztasuna

Analisi kualitatibo bat egiten den momentuan esandakoa egiantz gerturaten den ala ez ikusteko erabili ohi den teknika ezagunena triangulaketa da, eta informatzaileak, metodoak edo tresnak kontrastatzean datza (Flick, 2004). Kasu honetan, informatzaileek ikus dezakete errealitate bera hainbat perspektibatatik (berritzegunetik, eskolatik edo unibertsitatetik) ikusmira poliedriko bat emanez, baina era berean hainbat puntutan sinergia bat sortuz. Iritzi bera ikuspegi ezberdinetatik emateak ikerketa errealitatetik gertuago egon daitekeela esan nahi du.

Emaitzak

Sistema kategorialean ezarritako dimentsioek ikerketaren helburuei erantzuten diete; horrenbestez, binarismoarekiko irakurketa (62 erreferentzia) eta barneko diskurtso eta praktika feministak (39 erreferentzia) izango dira aztergai, hurrenez hurren. Erreferentzia kopurua eta %ak, 1. taulan daude ikusgai.

1. Taula
Kategoria sistema: Hezkidetza

| Gaia | Dimentsioa | Kategoria | Azpi-kategoria | Errekurtso edo n° elkarrizketetan | N° Erreferentzia kopurua | % |
|----------------|------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|------|
| Hezkidetza | Binarismoa | Genero | | 5 | 62 | 61.4 |
| | | | | 5 | 26 | 25.8 |
| | | | Eraikuntzan infantilizazioa | 4 | 12 | 11.9 |
| | | Sistemaren sostengua: indarkeria | 5 | 14 | 13.9 | |
| | | Trans* | | 5 | 36 | 35.6 |
| | | Trans-sexualitate kasuak | 5 | 17 | 16.7 | |
| | | Transgresioa eta Trans- generoa | 5 | 19 | 18.9 | |
| | Feminismoa | Diskurtsoa | | 5 | 39 | 38.6 |
| | | | | 4 | 18 | 17.8 |
| | | | Berdintasuna eta desberdintasuna | 4 | 10 | 9.9 |
| | | | Aniztasuna eta askatasuna | 4 | 8 | 7.9 |
| | | Praktika | | 4 | 21 | 20.8 |
| | | | Azalekoa | 3 | 8 | 7.9 |
| Sakona | | | 5 | 13 | 12.9 | |
| Totala: | | | 5 | 101 | 100 | |

Binarismoaren irakurketa hezkidetzan

Hezkuntzak, gaurdaino, ez du binarismoaren irakurketa sakonik egin (%61.4). Ez du **generoaren** irakurketa sistematikoa ahalbidetu (%25.8). Arazoak nabarmenak direnean eta derrigorrez “kasuari” heldu behar zaionean, orduan egiten dira lanketak. Orokorrean, halaber, binarismoa lantzeko ez dago saiakerarik eta hori batik bat haur hezkuntzan dago presente, prozesuak infantilizatuz (%11.9) eta sistema sostengatuz (%13.9). Arestian aipatu bezala, nabarmena da haur hezkuntzan ematen den infantilizazioa, hala erasoak eta indarkeria justifikatzen direlarik. Hau da, haur hezkuntzan ez da ezer gertatzen oso gazteak baitira, beraz binarismoaren inguruko hausnarketa bat ez da beharrezkoa, ez zaio gaiari berariazko garrantzirik ematen, ez denean nabarmena ez zaio gaiari behar bezala eusten.

Ze nik aurkitzen dudana da erasoen justifikazioa, normala da, garapenaren fase bat, batzuk ezin dutelako beste modu batean ba.. adierazi... ya. Batzuk pentsatuko dute eh, arazoak datozela, etorriko direla geroago, lehen hezkuntzan, haur hezkuntzan ez dela ezer gertatzen eta haur hezkuntzan gauza asko geratzen dira eta... (E4_2018/03/1)

Sistemak bi genero behar dituzenez, eskolak hori bermatzen du, irakasle eta helduen itxaropenak eta nahiak haurrengan irauliz. Era horretan, arian-arian, haurrei atek itxi egiten zaizkie, zabaldu beharrean. Planteamendu zuri-beltza proposatzen zaie, proposamen dikotomikoa, edo bat edo bestea.

...lehen hezkuntzan heltzen direnerako ya hezituta daude, ya ume hoiak aldatzea oso zaila da eta estrategia bat dela uste dut, hezkuntza bai... ba kapitalismoak bi genero horiek behar ditu eta egiten duena eskolak da bermatu, jarraituko dutela. (E3_2018/02/15)

Hortaz, badirudi, haur hezkuntzan ez dagoela genero markarik, hortaz genero indarkeriarekin eta sistema dikotomikorik ezta ere. Sistemak bi genero behar dituzenez, eskolak hori bermatu eta horren arabera haurrak moldatu egiten ditu; neska eta mutilak izan daitezten. Eskolak, horrenbestez, ez du generoa auzian jartzen. Haur hezkuntzan dena da zilegi. Gerora “arazo” edo egoera berriren bat dagoenean ez da atzera begiratzen, hau da, haur hezkuntzak ez du inongo kabilarik.

Eskolak jarrera oso bestelakoak ditu **trans*** ikuspegiari dagokionez. Sistema binaristan izaten diren transgresioak ere nabarmenak dira, ordea, gaur egungo hezkuntzan (%35.6). Transexualitate egoeran dauden haurrek (%16.7), alarmak pizten dituzte eta ez dago prestakuntza nahikorik horrelako gaiei eusteko. *Chysalis* dugu gaur egun indarrean dagoen elkarteetako bat, onartzen du arazo sistemikoa dela baina planteamendu zurruna dute, transexualitateaz soilik mintzatzen dira.

...maila pertsonalean, trans* bakoitzak ikusiko du nola kokatzen duen bere burua eta nola bizi duen bere generoa eta hor enaiz inoiz sartuko eta hori terreno pertsonala da eta bakoitzak egiten du bere aukera, bere bizitza edo bere gorputza, baina maila kolektibo-ideologiko-politiko-sozial batean elkarte batek ezin du defendatu trans* izateko modu bakar bat, eta hor ikusten dut hutsune posible bat eta gehiago haur eta gazteei buruz ari garenean. (E5_2018/03/14)

Transexualitate egoeratik at dauden hainbat haurrek ere trasgreditzen dute sistema bitarra, egongune transgeneko batetik (%18.9). Horiak, helduek eta funtsean jendarteak, dena binarizatzeko duten beharra mahai gainean jartzen dute; identitatea zerbait konplexua dela adieraziz, interseksionalitatea aldarrikatuz. Familiak eta eskolak transgresio horri mugak jartzen dizkiete, ordea, estereotipo eta rola gainditzea beharrezkoa ikusten dute, baina binarizatu gabeko jarrerari beldurra diete, binarismotik ateratzeko askatasunari ikara.

...danek ikusten dute oso argi, biolentzia landu behar dela edo elkar errespetatu ta zergatik ez azkazarak margotuko ditugu danok, bai? Gauza batzuk bai. Neurri baten bai, rola gainditu daitezke, edo, baña, ya beste muga batzuk pasatzea ya asko da. (E5_2018/03/14)

Eskolak ez du baliabiderik ikuspegi trans*a jorrazteko. Egun, elkarte baten esku geratzen da lanketa hori egitea, bano ezin dezake trans* izatearen ideia bakar bat plazaratu. Gai horri dagokionez ere, eskolako agenteek ez dute binarismotik at ezer sortzeko aukerarik ikusten.

Diskurtso eta praktika feminista

Feminismoa, presente dago hezkuntza munduan bai diskurtsoari (%17.8), bai praktikari (%20.8) dagokionez. **Diskurtsoan**, berdintasunarena (%9.9) da gaur egun indarrean dagoena: desberdintasun egoera bat identifikatu eta emakumeei aukera berdintasuna bermatzean datzana. Hezitzaile askok beren burua feminista izendatu beharrean berdintasunaren aldeko zat jotzen dute. Ez dago desberdintasunean oinarrituriko defentsarik: ez da diferentzia, aniztasuna eta askatasuna kontuan hartzen. Soilik genero sistemaren apurketak, ordea, ekarri dezake berdintasun erreal bat.

...ze nik egingo nukeena da rolen apurketa, genero apurketa, benetan biek, ondo berdin berdintasunean bizitzeko eta horrela berdintasunean hezituko baziren generorik gabe, ba etorkizunean ez ziren egongo genero desberdintasunak (E3_2018/02/15).

Aniztasuna eta askatasuna (%7.9) bigarren planoan geratzen dira diskurtsoan. Hezkuntza inklusibo eta feministaz ari garenean, aniztasunak kontuan hartzea behar beharrezkoa baita eskola inklusibo baten baitan.

...hitz egiten dugu inklusioari buruz, baño zer da inklusio, inklusioa ez da bakarrik ikasketak erritmo motelagoak dutenak artatzea, edo dibertsitate funtzionala dutenak, dutenei erraztea klasean parte hartzea edo, gaixotasunen bat dutenei, ba eztaikit, bitartekoak ematea, edo ikasketetan porrota eduki dutenak, dutenentzako laguntza eskaintzea edo hizkuntza ezagutzen ez dutenei, errefortzua ematea, ez da hori bakarrik inklusioa, izango litzateke, ba diferentzia guztiak kontuan hartzea, denak garela diferente jakitea, esplizitatzea, eta ikustea talde bakoitzean hitz egin arren, taldeak ba aurrera egiteko eta denok aurrera egin ahal izateko bakoitzak bere modura (E5_2018/03/14).

Hitz gutxitan, hezkidetzaren baitan indarrean dagoen feminismoaren diskurtsoa berdintasun eta desberdintasun egoeretan dago kokatua, ez da aniztasunaz eta askatasunaz mintzatzen. **Praktika** feministei dagokienez, alde batetik azalean (% 7.9) geratzen diren praktikak aipatzen dira eta, bestetik, ordea, era sakonagoan (% 12.9) ematen direnak. Azalean geratzen diren praktikak, instituzionalizatuak dauden egunak ospatu, martxoak 8 eta azaroak 25, eta genero rola gainditze aldera aukera berdintasuna bermatzean dautza gehienbat, inongo hausnarketa sistemikorik egin gabe, era ez estruktural batean lantzen baitute feminismoaren gaia eta, horrenbestez, momentuko konponbideak eskaintzen dira.

...sistema horrela da, sistema hau da, eta sistemari aurre egiteko tresnak behar badituzu dikotomia horretan jausten zara, ahaztu gabe arazoa sistemikoa dela hori burutik kendu gabe sekulan baña (E2_2018/02/13)

Praktika sakonei dagokienez, aldiz, lehen planoan kokatu behar da generoa eraikuntza sozial bat dela. Gure burua des-estrukturatu behar dugu praktika feministen bidez, etengabeko eztabaida prozesu bat sustatuz. Beste eraikuntza eredu batzuk onartuak dauden esparruak sortu behar dira. Hetero-norma eta maitasuna ere kolokan jarri behar dira. Kolektibo Trans*arekin harremana mantendu behar da, anitza baita eta ahots ezberdinak baitaude.

... ba gizonak eta emakumeak desagertarazi, orduan indarkeria hori desagertuko zen. Ez da prebentzioa izan behar, izan behar da erradikalagoa, ez? Horrekin apurtu zeharo. (E3_2018/02/15)

Amai dezagun esanez praktika feministak, hezkuntzan, ez duela errotiko lanketa bat egiten, ez du egitura kolokan jartzen, askotan partxeak edo aurpegia garbitzeak dira, feminismotik datozen beste eraikuntza eta izateko modu batzuek presentzia hartu behar dute hezkuntzaren praktikan.

Eztabaida eta ondorioak

Hezkuntza sisteman hezkidetzaren diskurtsoa oso lotua dago berdintasunarekin, hau bermatze aldera estereotipoen lanketa sustatuz. Tomé-ren (2008) ondorioekin bat egiten dute beraz, elkarrizketatutako bost adituek, E1, E2, E3, E4 eta E5. Hezkuntzak ez du berdintasunaren aldeko apusturik egiten, hezkidetzaren inguruan egiten den lanketa politikoki zuzena da, ez eraldatzailea. Hezkuntzak, beraz, molde sozialak eta kulturalak erreproduzitzen ditu oraindik (Castillo eta Gamboa, 2013; García, 2017, Martínez eta Ramirez, 2017; Subirats, 2016; Tomé, 2008; Warner, 1993). Beraz ondoriozta genezake gaur egun indarrean dagoen hezkidetzaren eredu estrategikoa *pupelwashing*¹³ izendatzen dugun fenomenoaren isla dela. Hau da, aurpegia garbitze bat, berdintasunaren alde bat baina inolako baliabiderik eskaini gabe. E3k esaten duen moduan eskolak genero sistema eta kapitalen mesedetan darrai (Sanchez-Bello 2008).

Bestalde, hezkuntza sisteman hezkidetzaren ez da kokatzen identitate aniztasuna sustatzeko estrategia lez, lehen esan bezala berdintasunarenean baizik (Delgado, 2015). Hala ere, hainbat ikerketak agerian utzi dute dikomiari aurre eginez sortuko dela aniztasuna eskoletan (Platero, 2016; Preciado, 2002; Subirats, 2017). Horregatik, adituen ustez (E5), hezkidetzaren ez du bere eremuan dikotomia edo trans* ikuspegia txertatzen, ez duelako identitatea aniztasunaren estrategia bat abiarazten. “Arazo” edo “kasu” bat nabaria denean aktibatzen da alarma, eta horrek egoera lantzeko beharra adierazten du. Hala ere, horrelako egoerek alarma pizten duten arren, ez dago haurrak aniztasunean hezteko proposamenik.

Arestian aipaturiko ideiarako bueltatuz, aurpegi zuritze bat delako, finean, berdintasunaren diskurtsoa. Adituen ustez (E2, E4, E5) transexualitate egoeran dauden haurren egoera ulertzeko pausoak ematen ari diren bitartean, hezkuntza sisteman ez dago dikotomia puskatzearen aldeko apusturik egiten. Beraz, trans izateko modu bakar bat azaleratzeaz gain, berriz ere dikotomietan jausteko arriskuan erortzen da eskola (E5). Sistema trasgreditzen duten identitateak ere normaren barruan sartzen ahalegintzen delako; bai transexual, transgenero, lesbiana, gay... Transgresioei beldurra izaten zaie eta, beraz, haiei ere, enkasilatu daitezten, izateko modu zehatzak ematen zaizkie (Ariso eta Merida, 2010; Platero 2014)

Gaur egun hezkidetzaren eta feminismoaren artean ez dago lotura sendorik (E2). Lehen aipatu bezala, gaur egungo sistemaren *purpelwashing* eta *pinkwashing*¹⁴ estrategiak islatzen dira eskolan. Ez da erroko lanketarik egiten, ez dago zinezko diskurtso feministarik. Berdintasuna du jomuga, egoteko, izateko eta bizitzeko eredu berdinarik ezarri nahi dizkigutelarik, sistema kapitalistatik edaten duten ereduak, patriarkatua eta genero indarkeria indartuz. Horregatik, oso maila azalekoan egiten dira lanketak eta ez dira jartzen baliabideak egoerei erantzun bat emateko, horrek eskolan zenbait pentsamendu eta jarrera ereduak erreproduzitzeko bide bilakatzen duelarik (Arenas, 2006; Martínez eta Ramirez, 2017; Subirats, 2016).

¹³ Politika eta marketin estrategiak, estatu, instituzio, pertsona, lurralde, produktu edo enpresa genero berdintasunarekin konprometitzeko eskatzen dutenak.

¹⁴ *Pupelwashing* antzekoa, baina lesbiana, gay eta transen kolektiboaz baliatzen dena.

Amaitzeko, lan honen helburuak bete diren ikustea behar beharrezkotzat jotzen da. Binarismoaren auziari dagokionez (1), eskolak gaiarekiko duen izaera hutsala begibistan geratu da. Azkenik, feminismoak (2) ez maila esplizituan ezta inplizituan presentziarik ez duela antzeman da, alde batetik ez dagoelako diskurtsoan eta, bestaldetik, ez delako egituretan arrakalak sortzera iristen. Hots, lan honek agerian uzten du lan handia geratzen dela egiteko oraindik Haur Hezkuntzan.

Erreferentziak

- Albertín, P. (2017). Abriendo puertas y ventanas a una perspectiva psicosocial feminista: Análisis sobre la violencia de género. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(2), 79-90. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1021
- Alonso, G., eta Zurbriggen, R. (2014). Transformando corporalidades: Desbordes a la normalidad pedagógica. *Educación en Revista*, 1, 53-69. doi: 10.1590/0104-4060.36467
- Alfonso, P., eta Aguado, J. (1992). *Estereotipos y coeducación*. León, España: Consejo Comarcal Del Bierzo. Departamento de Formación, Empleo, Desarrollo e Igualdad de Oportunidades.
- Alvarez-Uria, A. (2013). Glosategia. In Isa Castillo eta Iratxe Retolaza (Eds.), *Genero-arietak. Feminismoaren subjektuak* (279-308 orr.). Donostia: EDO!.
- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Arisó, O., eta Mérida, R. (2010). *Los géneros de la violencia: una reflexión queer sobre la "violencia de género"*. Barcelona: Egales.
- Barquin, A., Aguirre, O., García, I., eta Zunzunegui, I. (2016). Educar sin estereotipos de género en la etapa de 0-2. *Aula de infantil*, 85, 34-37.
- Basagoitia, M., eta Bru, P. (2000). Miran quien habla. El trabajo con drupos en la IAP. In Tomas R. Villasante, Manuel Montañés, eta Joel Martí (Eds.), *La investigación social participativa, construyendo ciudadanía* (119-136). Barcelona: El viejo topo.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Mexiko: Alianza.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Britzman, D. (1995). ¿Qué es esa cosa llamada amor? *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 1, 1-18.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. United States: Routledge.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós Ibérica.
- Castilla, A. (2008). Coeducación: pautas para su desarrollo en los centros educativos. *Escuela Abierta*, 2, 49-85.
- Castillo, M. eta Gamboa, R. (2013). La vinculación de la educación y el género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-16.
- Colás, P. (2007). La construcción de la identidad de género: enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166.
- Delgado, G. (2015). Coeducación: Derecho Humano. *Península*, 10(2), 29-48.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- García, M. (2017). La perspectiva de género en la formación inicial del profesorado de educación infantil, notas sobre una investigación realizada entre el alumnado del

- grado de magisterio de educación infantil de la universidad de Cantabria (España). *Ex Aequo*, 36, 43-57. doi: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.03>
- Graña, F. (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género. *Praxis*, 12, 77-86.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Martínez, I., eta Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95. doi: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Millet, K.(1969). *Política sexual*. Balentzia: Catedra Puv.
- Miyares, A. (2006). Multiculturalismo, coeducación y ciudadanía. In Rosa Cobo (Ed). *Interculturalidad, feminismo y educación* (34-54 orr.). Madrid: Catarata.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. In Liliana Suarez eta Aída Hernández (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (117- 164 orr.). Madrid: Cátedra.
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender y precocity in Hyperache nocorticism: Pyscological findings. *Bulletin of the Jolins Hopkins Hospital*, 96, 253-264.
- Moriana, G. (2017). Educación en igualdad de género para prevenir la violencia machista. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 12, 267-286.
- Platero, L. (2014). *Trans*sexualidades: acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Bartzelona: Bellaterra.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Madrid: Opera Prima
- Rebollo, M. Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17(3), 3-8.
- Reizabal, L. (2015). *Genero-berdintasunean hezteko gida: familia, irakasle eta bestelako hezitzaileentzat*. Donostia: UPV/EHU, EUE.
- Reizabal, L., eta Lizaso, I. (20019). *Garapen psikologikoa helduaroan eta zahartzaroan*. Bilbo: UEU.
- Ruiz-Olabuenaga, J. I., eta Ispizua, M. A. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. *Métodos de investigación cualitativa*. Bilbo: Universidad de Deusto.
- Salinas, F., eta Leona, A. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, 25(49), 143-160. doi: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201602.008>
- Sánchez, A. eta Iglesias, A. (2017). Entrevista a Marina Subirats. *Atlánticas: revista internacional de estudios feministas*, 2(1), 216-219. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.2045>
- Sánchez-Bello, A. (2006). La identidad de género en el marco de la escuela intercultural. In Rosa Cobo (Ed). *Interculturalidad, feminismo y educación* (55-76 orr.). Madrid: Catarata.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Solà, M. E. (2011). *Ampliando nuestra mirada sobre la violencia de género. Herramientas para la transformación desde la perspectiva feminista-queer de la diversidad sexual*. Projecte de recerca finançat per l'Ajut a la Recerca Francesca Bonnemaison. Bartzelona: Diputación de Barcelona.
- Subirats, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *RASE*, 9(1), 22-36.
- Subirats, M., eta Tomé, A. (2007). *Balones Fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Bartzelona: Octaedro.

- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madril: La Muralla
- Tomé, A. (2008). *Guía de buenas prácticas. Diagnóstico del centro en materia de igualdad entre hombres y mujeres*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Trujillo, G. (2015). Thinking from another place, thinking the unthinkable: towards a queer pedagogy. *Educação e Pesquisa*, 41, 1527-1540. doi: 10.1590/S1517-9702201508142550
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: queer politics and social theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Diseño metodológico de una observación en el contexto escolar de educación primaria

Methodological design of an observation in the school context of primary education

Irene Corres Medrano; Rakel Gamito Gomez

Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

Los niños y las niñas, por sus propias características, constituyen un sector de la población especialmente vulnerable. Dentro de la población menor de edad hay grupos o sectores en situaciones de especial riesgo respecto a garantizar sus derechos. Estos hechos, entre otros, hacen necesaria la función protectora de las personas adultas que deben cuidarles y educarles para que vayan adquiriendo mayor nivel de maduración, hasta alcanzar la autonomía. A través de esta investigación se pretende analizar, desde el ámbito escolar, las situaciones carenciales y profundizar en el análisis de las relaciones entre las diferentes situaciones de desprotección y los problemas subyacentes. Para ello se utilizan instrumentos de recogida de información del ámbito de la metodología cualitativa, siendo la observación la herramienta principal de esta investigación. Las conclusiones obtenidas indican que la labor investigadora debe continuar en este campo para ampliar la visión que se tiene en torno a ella y poder ofrecer nuevas propuestas o recomendaciones que puedan servir para mejorar la situación de estas infancias vulnerables y, en última instancia, garantizar de modo más eficaz el cumplimiento real de sus derechos y facilitar la necesaria atención.

Palabras clave: observación, educación primaria, vulnerabilidad, desprotección

Abstract

Children, by their own characteristics, constitute a particularly vulnerable sector of the population. In this population there are groups or sectors in situations of special risk with respect to guaranteeing their rights. These facts, they make necessary the protective function of the adults who must take care of them and educate them, so that they acquire a higher level of maturity, until they reach autonomy. Through this research, we intend to analyze, from the school environment, the deficiency situations and to deepen in the analysis of the relationships between the different situations of vulnerability and the underlying problems. For this purpose, information gathering instruments of the qualitative methodology are used, being observation the main tool of this investigation. The conclusions obtained indicate that the research work should continue in this field to expand the vision we have around it and be able to offer new proposals or recommendations that could serve to improve the situation of these vulnerable children and, ultimately, to more effectively guarantee the real fulfillment of their rights and facilitate the necessary attention.

Key words: observation, primary education, vulnerability, deprotection

Introducción

Tradicionalmente, en la primera mitad del siglo XX se consideraba que la principal condición de la infancia era la inocencia, esto es, que carecía de perversidad y por lo tanto de responsabilidad. En el último tercio del siglo XX, yendo más allá de esa idea se comienza a considerar que son personas de derecho. En la nueva representación de la infancia del siglo XXI, los niños y las niñas se conciben como personas activas, de derechos fundamentales y también con necesidades específicas, que son universales. En otros campos, como la Psicología, la Sociología, la Antropología o la Pedagogía, la definición de este concepto ha generado numerosos debates intelectuales (UNICEF, 2018). Por ejemplo, autores como Baquero y Naradowski (1994) concluyen que la infancia es una construcción de la modernidad.

Según las aportaciones de López (2008) en todas las descripciones de la infancia se reconocen como obvias una serie de necesidades básicas, entre las que siempre están presentes las referidas a los cuidados biológicos y las necesidades afectivas. En lo referente a las necesidades afectivas, el establecimiento y mantenimiento de relaciones afectivas resulta fundamental para el desarrollo psicosocial y tiene importantes implicaciones para la salud, bienestar y ajuste psicológico (Martínez-Álvarez, Fuertes-Martín, Orgaz-Baz, Vicario-Molina y González-Ortega, 2014). Respecto a las necesidades biofisiológicas, nuestra vida, como especie humana, es muy similar a la del resto de seres vivos. Los intercambios con el ambiente pueden ser favorables o no (hambre, enfermedad, agua contaminada, etc.) y los sistemas del organismo pueden funcionar de forma adecuada o no.

Las personas adultas debemos responder a las necesidades de las personas menores de edad, porque ellas no tienen la misma capacidad de autoprotección: son más vulnerables (López, 2008). Lamentablemente, los buenos tratos no siempre se dan en la infancia y no es raro oír hablar del maltrato infantil. Barudy y Dantagnan (2005) determinan que el daño de los niños y niñas no sólo es consecuencia de la violencia en sus familias, sino también de diferentes formas de malos tratos que se originan en los procedimientos sociales, administrativos y judiciales destinados a brindarles protección. Por lo tanto, este tipo de cuidado incompetente genera lo que se considera desprotección infantil, un concepto administrativo legal que varía en el tiempo y en el espacio (Morales y Márquez, 2017) y establece cuándo la sociedad, representada por la administración pública, no sólo puede, sino debe intervenir en la intimidad de una familia con el objeto de promover y/o preservar el bienestar y la protección de un niño o niña, según la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia.

El bienestar infantil más adelante se transformará en bienestar de las personas adultas y, por lo tanto, bienestar psicosocial de toda la comunidad. Sin embargo, estas experiencias tempranas no siempre se dan en términos de salubridad. Las consecuencias de las diferentes formas de violencia se expresan en distintas formas de sufrimiento. Un sufrimiento, a su vez, causado a menudo por contextos de violencia incitados por los agentes de poder de un sistema social, lo cual origina un ciclo de la violencia, es decir, que la violencia engendra más violencia (Barudy y Dantagnan, 2005).

Tipologías de malos tratos en la infancia

Al margen de otras tipologías que varían según los sistemas clasificatorios, existe relativo acuerdo en distinguir las principales tipologías de desprotección. El

presente trabajo toma como referente la clasificación que aporta el Balora (Departamento de Empleo y Políticas Sociales, 2017), instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca. El instrumento de medida escogido a fin a los objetivos de este proyecto distingue 4 tipologías de maltrato: maltrato físico, negligencia, abuso sexual y maltrato psicológico y emocional. Cualquiera de estas tipologías coocurre con la presencia asociada de otras tipologías de desprotección.

Por un lado, hablamos de maltrato físico cuando el niño, niña o adolescente ha sufrido un daño físico o hay riesgo de que lo sufra como resultado de las acciones de su padre, madre o de las personas que ejercen su tutela o guarda. Acciones tales como la utilización excesiva de la fuerza física; la facilitación a un niño, niña o adolescente de drogas, alcohol o fármacos; el Síndrome de Munchausen por poderes, etc. que tienen como consecuencia lesiones o daño físico en el niño, niña o adolescente.

Por otro lado, uno de los primeros problemas que aparecen al revisar el conocimiento disponible sobre el maltrato psicológico es la dificultad para su definición. Arruabarrena (2011) refiere que el maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia es una de las tipologías principales y potencialmente más dañinas de desprotección infantil y a la vez una de las que presenta mayores dificultades para su identificación, evaluación y abordaje. El maltrato psicológico incluye actos de omisión y comisión, se produce de forma aislada o asociada a otras formas de maltrato, y puede incluir un patrón repetido o algún(os) incidente(s) de extrema gravedad en el comportamiento de la persona cuidadora (Arruabarrena, De Paúl, Indias y Ullate, 2013).

Respecto a otra de las tipologías de maltrato, el abuso sexual, su fin es gratificar o satisfacer las necesidades de la persona perpetradora, quién está en una posición de poder o control sobre el niño o la niña (Intebi, 2013). Por este motivo, el agresor raramente utiliza la fuerza física, sino que suele abusar de un vínculo de confianza, de autoridad o de poder. Algunos de estos abusos son perpetrados por personas de la familia (abuso intrafamiliar) y otros por personas ajenas a la familia (abuso extrafamiliar). El abuso sexual puede ser identificado a través de una serie de indicadores físicos y conductuales específicos e inespecíficos (Arruabarrena, 2006). Pero conviene subrayar que un número importante de niños y de niñas que han sufrido abusos sexuales pueden ser asintomáticos.

Por último, la negligencia es la forma de maltrato que consiste en la desatención (o atención deficiente) de las necesidades básicas de los niños, niñas o adolescentes. En el ámbito de la infancia, la negligencia está íntimamente unida al concepto de protección (desde una perspectiva personal, social e institucional). Hace referencia a la falta de atención (desatención o atención inadecuada) de las necesidades del niño o de la niña y también incluye el incumplimiento de los deberes de guarda, cuidado, protección y desarrollo (Solís de Ovando, 2016). Por lo tanto, la negligencia puede existir por exceso y por defecto.

Maltrato en las minorías desfavorecidas económica cultural y políticamente y sus consecuencias

Minoría es un concepto difícil de definir (Cátedra, 2007). Normalmente se utiliza para designar un grupo o una posición de discriminación o desventaja relativa en términos demográficos, políticos, económicos, religiosos o culturales, por lo que básicamente se relaciona con el acceso desigual al poder, la estratificación social y la

creación del estado-nación. Por lo tanto, el contexto social en el que la persona menor está inmersa posee una importancia máxima en la explicación de estos fenómenos de desprotección. Desde esta perspectiva sistémica, se concluye que la intervención debe centrarse en cualquiera de los sistemas implicados en el maltrato (Fuster, García y Musitu, 1988). Para algunos autores como Ferrándiz (citado en Cañedo y Marquina, 2011) es importante comprender las maneras en las que las fuerzas sociales y políticas que prevalecen en un contexto específico convierten en formas determinadas de sufrimiento social, como puede ser el fracaso escolar, la marginación y la agresividad.

El alumnado responde y se adecua de diversa forma a los distintos tratamientos educativos que recibe, mostrando mayor o menor interés, atención, implicación, dedicación y esfuerzo en las actividades que se le proponen, de manera que puede acabar confirmando las expectativas del profesorado. El fracaso escolar, entre otras consecuencias, pone en riesgo la autoestima del estudiante y de sus propios compañeros y compañeras y crea conflictos con las personas educadoras y con las madres y los padres, pudiendo iniciar una vía de conflictos familiares y escolares, de absentismo escolar, etc. En cambio, hay otros autores que interpretan la aparición de este fenómeno del fracaso escolar como la representación de una adaptación a las condiciones de desigualdad real existentes en un sistema educativo estructurado para acceder a un mercado laboral que, sin embargo, se encuentra cerrado en la práctica (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Los conflictos, son inherentes a las relaciones humanas. Por ese motivo, en cualquier espacio de convivencia y espacio de interrelación incluido el ámbito escolar se darán conflictos. Existe toda una tipología de los conflictos en el ámbito escolar, tanto de los conflictos entre iguales como de los conflictos entre el alumnado y el profesorado u otras personas adultas. Podemos hablar de violencia cuando no respetamos el proceso de aprendizaje individual de cada niño o niña, y exigimos y esperamos que todos obtengan los mismos resultados (Bartrolí, Gandarias y Markez, 2014). Personas investigadoras de la violencia política como Valverde (2014) defienden la necesidad de tomar conciencia de que somos parte de la historia y recoge algunas de las manifestaciones de la transmisión generacional de la violencia: duelos pendientes; confusión; repetición del síntoma o de las reacciones emocionales; miedo infundado a la autoridad; rabia; etc.

En nuestra sociedad todavía existen auténticos circuitos o itinerarios de exclusión, ligados muchos de ellos a la inexistencia, falta de competencia o simplemente fracaso de la familia como elemento esencial de soporte y apoyo al crecimiento y necesidades del menor (Ararteko, 2011). Los conceptos de marginación o exclusión están estrechamente relacionados al de segregación, a veces llegando a ser sinónimos (Ramírez, 2011).

La comunidad educativa

En ocasiones los niños y las niñas sufren un daño serio a causa de la actuación inadecuada en algún aspecto concerniente a su protección. Ante estas situaciones, todos y todas, ciudadanos y ciudadanas y/o profesionales, somos agentes sociales y así somos responsables de la protección de la población menor. La responsabilidad social que deriva de percibirnos no como personas aisladas sino como parte de una red humana más amplia en que cada uno es responsable de las demás, especialmente por los miembros más débiles y vulnerables del tejido social, es justamente lo que ha permitido que sobrevivamos como especie (Arruabarrena, 2006). Después de la familia, la escuela es el segundo factor protector fundamental. Lamentablemente, no podemos garantizar

que todos los menores cuenten con figuras de apego adecuadas en el entorno familiar. Sin embargo, sí se puede garantizar que la escuela como institución universal por donde pasan todas las personas menores, desde los 2 hasta los 16 o 18 años, responda a su fin. Para merecerse el reconocimiento de recurso social, la escuela debe conseguir una adecuada integración de todo el alumnado, erradicando el fracaso escolar y dedicando los esfuerzos no solo al aprendizaje de los contenidos instrumentales o académicos, sino también a la promoción del bienestar personal y social.

La educación infantil y la educación primaria son, junto con los servicios sanitarios eficaces, pieza fundamental de todo el sistema de prevención, porque los servicios gratuitos y adecuados de educación deben proteger a toda la familia y hacer posibles sus derechos fundamentales. La denominada sociedad del bienestar debe asegurar la universalidad de la atención sanitaria y educativa, debe suprimir o reducir las situaciones económicas y culturales carenciales. El Ararteko (2011) refiere que ello exige mejoras específicas en los diferentes sistemas implicados en la atención a la infancia y adolescencia: en los sistemas de protección; en el sistema de justicia juvenil; en el sistema educativo; en el sistema de salud. En este sentido son muchos los departamentos y las administraciones directamente involucradas: la Administración local, la Administración autonómica, la Administración central... Pero, junto a las implicaciones de las diferentes administraciones o instituciones, conviene recordar que la defensa de los derechos de la infancia corresponde al conjunto de la sociedad, a todos sus componentes, lo que exige un mayor conocimiento y sensibilización sobre las situaciones de especial vulnerabilidad.

Método

El presente estudio pone la atención en las circunstancias de vulnerabilidad comprendidas desde una significación multidimensional, en un marco de múltiples causas y fuentes, reivindicando el peso de los escenarios sociales, que contribuyen a la aparición de situaciones de riesgo (Rubio y Flores, 2018). Con el fin de acotar el campo de investigación, el objeto de análisis se limita al estudio de la segunda infancia, esto es, a las etapas previas a la pubertad, teniendo en cuenta las características propias de cada una de ellas (Berger, 2007), pero, concretamente se centra en el análisis de esta realidad social en el contexto escolar. Desde una perspectiva cuasi-etnográfica propuesta por Maturana y Garzón (2015), la investigación profundiza en los aspectos del contexto, los procesos, las personas y sus interacciones, para poder identificar los factores de desprotección.

Objetivos de la investigación e interrogantes

Este trabajo de investigación tiene como principal objetivo la creación de un instrumento para detectar situaciones de vulnerabilidad en la infancia que permita identificar los indicadores de desprotección (o de vulnerabilidad social) detectables en el ámbito educativo.

La construcción de un instrumento para la medición del estado de vulnerabilidad percibida en menores del Primer ciclo de Primaria, pretende responder a las siguientes cuestiones:

1. Identificar indicadores que apunten a un malestar psíquico-afectivo-emocional.
2. Analizar los factores de riesgo y factores protectores que afectan en la prevención y en la aparición de la desprotección infantil.

3. Detectar las debilidades en la respuesta a las necesidades de los y las menores en situación de especial vulnerabilidad para propiciar su fortalecimiento.

Participantes

En la etnografía, la selección de informantes suele ser posterior al conocimiento de los elementos considerados significativos percibidos mediante la interacción, la adopción de roles y la asimilación de rutinas (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Por este motivo, se seleccionaron arbitrariamente diferentes centros educativos de la comunidad de Vitoria-Gasteiz conocidos por implementar modificaciones en sus modelos educativos para dar respuesta a una extensa diversidad cultural de alumnado. Según estos criterios se han seleccionado tres centros en diferentes zonas de Vitoria-Gasteiz. Estos centros educativos escogidos gozan de una variedad étnica significativa, por lo que sus orígenes culturales son de lo más diversos: Nigeria; diferentes países Latinoamericanos (Bolivia, Colombia, Brasil...); diferentes países del Magreb (Marruecos, Argelia...); Italia; Vitoria-Gasteiz, etc. En este estudio participan estudiantes de Educación Primaria Obligatoria, que oscilan entre los 8 y los 10 años que se encuentran cursando 3º y 4º de Primaria.

En las aulas en las que se realiza la investigación se encuentran algunos niños y niñas con diversidad funcional y con diferentes diagnósticos (Trastorno Específico del Lenguaje (TEL); conductas disruptivas; bajo rendimiento académico/intelectual por lo que requieren una Adaptación Curricular Individualizada (ACI), etc.) y algunos niños y niñas con sintomatología aparente (tics nerviosos, excesiva movilidad motriz, inhibición intelectual y corporal, etc.) sin diagnóstico y por ello sin tratamiento.

En el estudio participan 15 profesionales de la educación de los cuales 12 son mujeres y 3 hombres. De estos profesionales; 6 son tutores/as, 3 profesores/as especialistas y 4 profesores/as en prácticas. En la tabla 1 se detallan por centros:

Tabla 1

| Centros escolares | Modalidad | Curso | Nº de profesores/as | Nº de alumnos/as |
|-------------------|-----------|-------|--------------------------------------------------------|------------------|
| BARRUTIA | Público | 3º | Tutora Profesor de música Profesora lenguaje | 24 |
| | | 4º | Tutora Profesor de música Profesora en prácticas | 25 |
| ANGEL GANIVET | Público | 3º | Tutora Profesor en prácticas | 23 |
| | | 4º | Tutora Profesora en prácticas Dos educadoras | 25 |
| ARANBIZKARRA | Público | 3º | Tutora/sustituta Educadora | 23 |
| | | 4º | Tutor Profesora en prácticas | 25 |

En el estudio participa también la persona investigadora. Una de las premisas que cualquier persona investigadora comprometida debería tener presente es que, la cultura, aparte de otras vías como el arte, se transmite principalmente a través del sistema educativo; ello le permitirá poder entender que el futuro de una comunidad

depende de la noción de cultura y, por lo tanto, la escuela se considera un espacio determinante para la acción pública y el orden social (Kupper, 2001).

Hay que considerar los múltiples papeles que debe desempeñar la persona investigadora, ya que su implicación en el trabajo conlleva la involucración y el establecimiento de relaciones sociales con las personas participantes. Para poder mantener el interés sobre el etnocentrismo de los demás, resulta imprescindible la neutralización del etnocentrismo de la persona investigadora. Velasco y Díaz de Rada (1997) sostienen que es imposible investigar obviando que toda persona está provista de categorías previas. Para ello, será imprescindible el cuidado del proceso de comunicación, a través del cual, se podrán hallar significados comunes.

Instrumentos de recogida de información

Los estudios etnográficos utilizan métodos y técnicas diversas como la observación participante, la entrevista y el diario de investigación, cobrando gran importancia el trabajo de campo. El trabajo de campo es la fase inicial de cualquier investigación etnográfica. Por este motivo, esta va a ser una de las principales técnicas metodológicas que la investigadora llevará a cabo para la recogida de datos, junto, principalmente a la técnica de la observación participante. La función del trabajo de campo en ese proceso es proporcionar un amplio conjunto de materiales empíricos que la investigadora relacionará con sus categorías de análisis (Díaz de Rada, 2011).

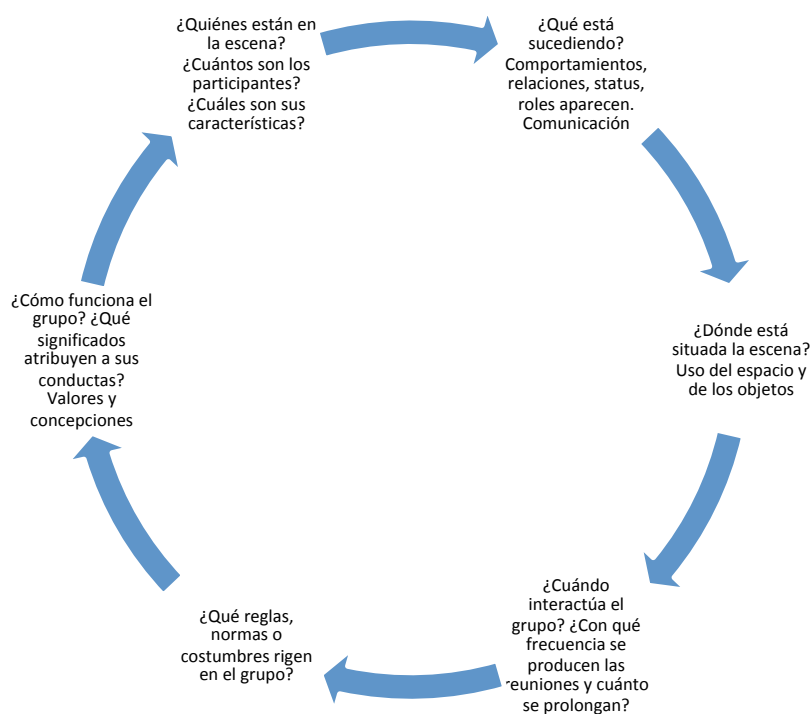
Una característica propia de la investigación etnográfica es la fluidez y apertura del proceso de investigación, a través del cual se seleccionan y construyen las técnicas de recogida de datos. Si la investigadora concibe estos datos recogidos como una información potencialmente verificable obtenida del entorno, entonces, la dificultad reside en discriminar los datos principales y definir las estrategias para obtenerlos (Goetz y Lecompte, 1988).

Observación participante

La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos (Goetz y Lecompte, 1988). La sola presencia de la investigadora es ya un acto social. En la tradición norteamericana, desde la Teoría del Aprendizaje, se considera la posibilidad de poder contemplar la cultura desde el punto de vista del nativo, o de la persona participante en cuestión. Desde esta perspectiva, la investigadora se impregnará de la lengua, comunicación no verbal, normas de etiqueta, reglas de acción social, funcionamiento de los sistemas de conducta de una cultura, significados, etc. Sin embargo, considerando que toda persona está inmersa en una cultura desde sus orígenes, hay que tener en cuenta la socialización secundaria o la resocialización de la persona investigadora al realizar la etnografía escolar.

Desde esta perspectiva se pretende observar a las personas de interés para la realización de este estudio, esto es, tanto al alumnado seleccionado, como a miembros del profesorado, realizando acciones sociales en contextos culturales tales como el patio, las actividades o talleres que el centro educativo organice, etc. Para comprender mejor la relación entre socialización escolar y el proceso de fracaso escolar, Lahire (2018) sostiene que se debe optar métodos adecuados y para ello el instrumento más apropiado es la observación directa de los comportamientos en las aulas. Díaz de Rada (2011) nos recuerda la naturaleza doble del compromiso de la persona investigadora: al margen de registrar lo que está viendo, debe posteriormente interpretarlo en base a su conjunto de ideas teóricas. Aquí suelen aparecer dificultades debido a que a menudo lo que se ve no coincide con las ideas teóricas que una tiene.

Para poder observar y recabar información relevante suficiente las personas observadoras participantes, necesitan pasar largos periodos en el campo, hasta adquirir una conciencia suficiente. La discriminación sobre la relevancia de los datos que se decide incluir o no, depende de distintos factores como son el tema central de la investigación, el marco teórico que lo sostiene, la información que se empieza a recoger a medida que se va interactuando, etc. Estos factores pueden ser diferentes según el contexto de investigación. Pero, también hay aspectos comunes. Goetz y Lecompte (1988) recogen algunas dimensiones en la siguiente recapitulación, basada en las que se suelen utilizar con frecuencia en las investigaciones etnográficas:



Figural. Dimensiones analíticas

Para autores como Woods (1987) la observación participante, en la práctica tiende a ser una mezcla de métodos. Para llevar a cabo la participación la persona investigadora se debe involucrar de las prácticas cotidianas de las otras personas, miembros de un grupo o institución. Observar desde la menor distancia posible tiene sus ventajas y sus desventajas. Por una parte, al estar implicada en la misma escena se puede tener acceso a todo lo que ocurre. Pero, esta ventaja también conlleva riesgos. El principal de ellos es que todo el marco interpretativo desarrollado a lo largo de los años sobre la actividad docente condicione la manera en la que percibimos la realidad en el contexto escolar. Por ello, lo ideal es combinar una real implicación personal en el contexto con un mínimo distanciamiento que propicie ser conscientes de la globalidad de la escena.

Reflexionar previamente sobre lo que se quiere observar y registrar sistemáticamente la información recogida es imprescindible a la hora de realizar una buena observación. Para ello la investigadora cuenta con tres instrumentos imprescindibles: la guía de campo, las notas de campo y el diario de campo. La investigadora deberá elaborar una guía de campo antes de ir al campo con el fin de evitar cualquier malentendido o mala interpretación. Esto es, un conjunto de categorías

de análisis, un desglose de las dimensiones del problema que desea investigar que orientarán el trabajo de campo de la persona que llevará a cabo la investigación. Para facilitar la recogida de datos, debemos intentar recabar la nueva información lo más pronto posible, en el momento preciso en que ocurren o lo antes posible, según dice Torres (1986) para evitar distorsiones y olvidos significativos. Goetz y Lecompte (1988) refieren que, en las notas de campo, la persona investigadora incluye interpretaciones basadas en sus percepciones, las cuales están influidas por el rol social que desempeña en su grupo y por las reacciones consiguientes que esto suscita en el resto de los miembros del grupo. Se utilizará también otra de las técnicas habituales para el registro de información desde la perspectiva cualitativa, el diario de campo, donde paso a paso se irán recogiendo todas las actividades de la investigadora. Como bien señalan Velasco y Díaz de Rada (1997) en él se recogerán actividades como la formulación de nuevos proyectos, comentarios sobre el curso de la investigación, registro de observaciones de acontecimientos, registro de conversaciones casuales, registro de entrevistas, comentarios a lecturas, hipótesis e interpretaciones durante la investigación, evaluación (necesidades, resultados del proceso), etc.

Análisis de datos

En un posterior momento, para facilitar la aprehensión de la información requerida se utilizará un sistema categorial, el cual será útil por partida doble. Por un lado, facilitará el análisis de los textos seleccionados y, por otro lado, será útil para estructurar el discurso del apartado de resultados. Para realizar la codificación y categorización de la información se utilizará el programa NVIVO 11, el cual facilita el establecimiento de relaciones jerárquicas entre las diferentes categorías y la posterior interpretación de la información clasificada.

En este trabajo se dará cuenta del resultado respecto de las siguientes dimensiones:

1. Características de los grupos: número de personas por grupo; tamaño (individuales, díadas, tríadas, grupos de 4 a 8 alumnos/as o grupo compuesto por toda la clase).
2. Características de la actividad: qué persona o grupo propone y controla la misma (pueden ser tanto los propios y propias alumnos y alumnas como los y las profesoras).
3. Rol de la persona adulta: profesor/a; educadora; persona en prácticas; coordinador/a escolar; familias, etc. Se pueden diferenciar diferentes categorías según el tipo de participación: ausente; observador; dirige tarea; actúa; responde; etc.
4. Características del grupo: homogeneidad versus heterogeneidad (sexual, étnica, etc.)
5. Características socioafectivas: respuestas emocionales ante mandatos; ante espera; ante conflicto; ante imprevistos; ante frustración, etc.
6. Tipos de interacción: verbal-no verbal; solitaria-conjunta; etc.

Fases de la investigación

Sobre el acceso al campo, en una fase preliminar al desarrollo de la investigación, las investigadoras mantuvimos varias reuniones con el equipo directivo de los centros escolares durante el mes de septiembre para informarles sobre el estudio.

En los casos en los que se aceptó la invitación a participar en el estudio, se explicó con mayor detalle en qué consiste el proyecto, incluyendo un resumen escrito del proyecto para los profesionales del centro, así como el consentimiento informado destinado a los familiares del alumnado, cumpliendo de esta forma con el protocolo ético del estudio (ver Anexos I y II). El consentimiento informado conlleva que las personas participantes deben estar informadas sobre los motivos y objetivos de la investigación y conocer sus derechos y responsabilidades (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica, 2012). Respecto a la confidencialidad, este principio debe garantizar la protección de los datos de las personas participantes, esto es, se debe preservar la identidad de las personas que participan en la investigación.

La recogida de datos se está llevando a cabo entre los meses de octubre de 2018 a diciembre de 2018. Durante este tiempo se están realizando varias tareas principales: la primera, la toma de contacto con los diferentes centros escolares. De los 7 contactados 4 de ellos accedieron a participar en la investigación y 3 de ellos se negaron a colaborar, alegando en general, el elevado número de profesionales por aula (alumnado en prácticas de la escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz; personal especialista en diversidad funcional: educadoras, etc.). Uno de los centros en particular, rehusó participar argumentado tener un programa educativo eficaz por lo que consideraban no tener ninguna carencia. Otra tarea fue la familiarización de la investigadora con los diversos entornos escolares; y la última tarea, la recogida de datos, sintetizada en 27 visitas en total (una por semana a cada centro) y 64 sesiones a cada una de las aulas. En esta fase inicial de contacto y primera aproximación al contexto de las aulas se acordó que una vez que los niños y niñas conocieran a la persona investigadora, vivieran su presencia dentro de la clase como algo natural, para evitar que se sintieran intimidados o cambiaran su conducta durante las sesiones de observación (Ortega, Romera, Mérida y Monks, 2009).

La persona investigadora responsable de la recogida de datos, está formada en la técnica de observación en otras disciplinas del Campo de las Ciencias Sociales como la Psicología y la Antropología. En esta ocasión, antes de recoger la información, se dedicaron varias sesiones de trabajo para realizar un mapa provisional sobre las dimensiones de análisis que regirán la observación (ver Anexo III).

Posterior a la recogida de datos se procederá a su análisis. Para la realización del estudio se ha utilizado un diseño descriptivo y una metodología cualitativa a través de la observación participativa. Para el análisis de la información se elaborará un sistema categorial de carácter inductivo, es decir, emergente de las observaciones recogidas. La codificación de la información se realizará mediante el contraste cruzado por, al menos dos investigadoras. Si bien a lo largo del proceso se pueden dar algunos cambios.

Conclusiones

A través de esta reflexión sobre el desarrollo de la sociedad, la cultura y, por lo tanto, de la educación, se está pudiendo constatar la complejidad de estas realidades. Para poder ampliar esta mirada se ha intentado dar audiencia a las voces y cuerpos que conforman la comunidad educativa. Para ello, dentro de otros instrumentos de recogida de información cualitativos, principalmente se está utilizando la técnica de la observación participante. En esta primera aproximación, se está examinando la diversidad étnica y socioeconómica de dichos centros escolares y a pesar de que esta investigación aún está inacabada, a día de hoy se han podido comprobar el condicionamiento de algunos de estos factores socioeconómicos en el desarrollo

cognitivo de la población estudiada. Sin embargo, debido a la dificultad que entraña el desenmarañamiento de los factores causantes de estas situaciones de desprotección, probablemente sean numerosas las mejoras necesarias en los apartados trabajados a través de este proyecto.

Con todo ello, las conclusiones obtenidas hasta el momento indican que la labor investigadora debe continuar en este campo para ampliar la visión que se tiene en torno a ella y poder ofrecer nuevas propuestas o recomendaciones que puedan servir para mejorar la situación de las infancias vulnerables y, en última instancia, garantizar de modo más eficaz el cumplimiento real de sus derechos y facilitar la necesaria atención temprana. Por ese motivo, se considera necesario continuar realizando futuras investigaciones en este campo que completen la perspectiva aportada hasta ahora en aras de una sociedad futura más equitativa y justa.

Referencias

- Ararteko (2011). *Infancias vulnerables*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Arruabarrena, I. (2006). *La protección infantil: el papel de la escuela*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud. Dirección General de Familia.
- Arruabarrena, M. I. (2011). Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia: definición y valoración de su gravedad. *Psychosocial Intervention*, 1, 25-44.
- Arruabarrena, I., De Paúl, J., Indias, S. y Ullate, M. (2013). Los profesionales de la psicología en la evaluación de la gravedad de las situaciones de maltrato psicológico infantil en la familia. *Psicothema*, 25(4), 482-487.
- Baquero y Narodowski (1994). ¿Existe la Infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 4, 61-66.
- Bartrolí, N., Gandarias, I. y Markez, I. (2014). Coser vida en el aula: una experiencia de prevención de violencia(s) a través de las arpilleras. En I. Markez (ed.) *Violencia colectiva y salud mental* (pp. 197-247). Madrid: Grupo5.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Departamento de Empleo y Políticas Sociales (2017). *Actualización del BALORA. Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la comunidad autónoma vasca*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Catedra, M. (2007). Minorías, en Barañano, A. *Diccionario de relaciones interculturales* (pp. 237-241). Madrid: Complutense.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Madrid: Universidad nacional de Educación a Distancia.
- Ferrándiz, F. (2004). Venas abiertas: memorias y políticas corpóreas de la violencia. En M. Cañedo y A. Marquina (ed.) *Antropología política. Temas contemporáneos* (pp. 157-178). Barcelona: Bellaterra.

- Fuster, E. G., García, F. y Musitu, G. (1988). Maltrato Infantil: Un Modelo de Intervención desde la Perspectiva Sistémica. *RTS: Revista de treball social*, 110, 120-134.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Intebi, I. V. (2013). *Proteger, reparar, penalizar. Evaluación de las sospechas de abuso sexual infantil*. Buenos Aires: Granica.
- Kupper, A. (2001). I. Guerras de cultura. II. Cultura, diferencia e identidad. En N. Fernández (2012) *Antropología y comparación cultural: Métodos y teorías* (pp. 69-96). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Lahire, B. (2008) Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades. En M. I. Jociles y A. Franzé (ed.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp.49-60), Madrid: Trotta.
- Ley Orgánica 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, Boletín Oficial del Estado [BOE], de 28 de julio de 2015. Madrid, España.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- Martínez-Álvarez, J. L., Fuertes, A., Orgaz, B., Vicario, I. y González-Ortega, E. (2014). Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: el efecto mediador del apego actual. *Anales de Psicología*, 30(1), 211-220. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.135051>
- Maturana, G. y Garzon, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. En *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. Bogotá D.C.: Universidad Militar Nueva Granada.
- Morales, A. y Márquez, V. (2017). La defensa del menor en Andalucía: detección e intervención. En *Educación para la protección de la infancia y la adolescencia. Intervención desde la Inspección Educativa, Avances en Supervisión Educativa*, (28). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i28.599>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). En *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa –* (Diciembre 2012) Número III, vol. 12 (pp.263-274). Colombia.
- Ortega, R., Romera, E. M., Mérida, R. y Monks, C. (2009). Actividad e interacción entre iguales: explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 405-420.
- Ramírez, E. (2011). *Etnicidad, Identidad, Interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- Rubio, A. y Flores, F. (2018). Vulnerabilidad y su uso en la política social del estado de Yucatán. La dirección de atención a la infancia y la familia. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 16(2), 118-131.
- Solís de Ovando, R. (2016). *Nuevo Diccionario para el análisis e intervención social con infancia y Adolescencia*. Madrid: Letras de Autor.
- Torres, J. (1986). El diario escolar. *Cuadernos de Pedagogía* (142), 52-55.
- Unicef (2018). La Infancia Amenazada. Estado Mundial de la infancia 2005. Definición de la Infancia. 2018 (b), julio: <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>

- Valverde, C. (2014). *Desenterrar las palabras. Transmisión generacional del trauma de la violencia política del siglo XX en el Estado español*. Barcelona: Icaria.
- Velasco, H. y Diaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la Investigación Etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Wood, P y Smith, J. (2017). *Investigar en educación. Proyectos de investigación a pequeña escala*, pp. 123- 129. Madrid: NARCEA.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Anexos

ANEXO I. Documento informativo dirigido a los centros escolares



Zuzendari agurgarria:

Euskal Herriko Unibertsitateko (EHU/UPV) Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia saileko Iruñe Corres Medrano irakaslea naizue. Ikasleriaren babesgabetasun egoerek hezkuntza testuinguruan duen eraginaren gainean egiten ari garen ikerketaren berri eman eta zuen lankidetzak eskatzeko zuzentzen naiz zuengana. Ikerketa honen helburua ikasleriaren ongizatea arriskuan jar dezaketen seinaleak hobeto identifikatzen laguntzeko tresna bat sortzea da, hezitzaileei zuzendurikoa, adin txikikoek pairatu ahal dituzten babesgabetasun egoerak hobeto ezagutzeko asmoz. E-mailzak, ikasleriaren beharizan anitzei erantzun egokiagoak emateko baliagarriak izatea espero da, ongizatea ahalbideratzeko, berdintasun eta elkartasun baloreetan oinarritutako hezkuntza eredu inklusiboago baten alde.

Informazioaren bilketa behaketa teknikaren bitartez egingo da. Horretarako, zuen lankidetzak izan nahiko genuke, zehazki, Lehen Hezkuntzako 3. eta 4. mailetakoko taldeekin lan egiteko, nahikoa izanik maila bakoitzeko talde bakarraren partaidetza. Aurrerago behatutako talde horien arduraduneri elkarrizketa baten bidez informazioa osatuko genukeelarik. Lan hau burutu ahal izateko ikerketa honetako arduraduna naizen aldetik ni neu gerturatuko nintzateke zuen eskolara zuekin adostutako egunetan 2018ko urria eta azaroak hilabeteetan zehar.

Ikerketa taldeak ikerketa arau eta printzipio etikoak bermatzen ditu, ondorioz, informazioaren isilpeko trataera egingo da, inongo identifikazio daturik erabili gabe eta bere erabilera ikerketara mugatuz.

Datuen analisisa burutu ondoren, ikerketaren emaitza eta, ondorioak, jasotzen dituen txosten bat luzatuko da ikastetxera, baita, gure prestutasuna edozein argibide edo kontsulta egiteko, irakasle, familia zein ikasleei dagozkionak.

Edozein kontsulta egiteko, ikerketaren arduradunekin jar zaitezke harremanetan.

Pili Aristizabal
E-maila: p.aristizabal@ehu.eus
Telefona: 945 01 4181

Iruñe Corres
E-maila: irune.corres@ehu.eus
Telefona: 945 01 3515

Nagore Ozerinjauregi
E-maila: nagore.ozerinjauregi@ehu.eus
Telefona: 94 301 82 59

Aldez aurretik zuen laguntza eskertuz, adeitasunez agurtzen gara.

¹ Dokumentu honetan jasotako datu pertsonal eta informazioa Abenduaren 13ko 15/1999 Lege Organikoa, Izaera Pertsonaleko Datuak Babesteari buruzkoaren babespean aurkitzen dira.

ANEXO II. Documento de consentimiento informado dirigido a las familias, versión castellano



Estimada familia:

Soy Irune Corres Medrano, profesora del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco (EHU/UPV). Me dirijo a vosotras con el objetivo de informaros y solicitaros vuestra colaboración en la investigación que estamos realizando sobre la influencia de las diversas situaciones de desprotección del alumnado en el contexto escolar.

El objetivo principal de esta investigación es elaborar una herramienta dirigida al profesorado, que facilite la identificación de las señales que indiquen que el bienestar del alumnado se encuentra en peligro, con el objetivo de conocer mejor las diferentes situaciones de desprotección que padecen los alumnos y las alumnas. Con ello, se espera que los resultados que se obtengan sean útiles para responder adecuadamente a las diversas necesidades del alumnado, para promover el bienestar, en especial, basado en los valores de igualdad y solidaridad, a favor de un modelo educativo más inclusivo.

La recogida de la información se va a realizar a través de la técnica de observación, concretamente en los grupos de 3º y 4º de Educación Primaria, durante los meses de octubre y noviembre del 2018. En caso de que no quisierais que vuestros/as hijos/as participasen, por favor, hacérselo saber a la persona tutora haciendo entrega de la tabla de abajo completada. En cambio, en caso de permitir su participación, no tenéis que responder.

El grupo de investigación garantiza la normativa y los principios éticos, por lo tanto, se hará un uso confidencial de la información, sin utilizar ningún dato de identificación y limitando su uso al ámbito de la investigación.

Una vez realizado el análisis de los datos, se facilitará un informe al centro escolar con las conclusiones y los resultados obtenidos. También facilitaremos en todo momento nuestra ayuda tanto al personal educativo, a las familias como al alumnado, para aclarar cualquier duda o consulta que pueda surgir.

Gracias por vuestra colaboración. Eskerrik asko,

Pili Aristizabal
E-mail: p.aristizabal@ehu.eus
Telefono: 945 01 4181

Irune Corres
E-mail: irune.corres@ehu.eus
Telefono: 945 01 3515

Nagore Ozerinjauregi
E-mail: nagore.ozerinjauregi@ehu.eus
Telefono: 94 301 82 59

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| La Sra./El Sr.....padre/madre/persona tutora no da su consentimiento a que su hijo/hija..... participe en la investigación mencionada en este documento. | |
| Fecha: | Firma del padre/madre/persona tutora: |

¹ Dokumentu honetan jasotako datu pertsonal eta informazioa Abenduaren 13ko 15/1999 Lege Organikoa, Izaera Pertsonaleko Datuak Babesteari buruzkoaren babespean aurkitzen dira.

ANEXO III. Documento de dimensiones de análisis

| CATEGORÍAS | SUBCATE. | ÁREAS | DESCRIPCIÓN |
|------------------------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| QUIENES están en el grupo o en la escena | Profesor/a | Enseñanza: formas de actividad Autoridad/Disciplina Rol del adulto | Trabajo individual; trabajo en grupo; explicación de la profesora; periodo de preguntas y respuestas; etc. Pautas de refuerzo/castigo a) Profesor/a ausente; b) Profesor/a disponible; c) Profesor/a observador /a; d) Profesor/a activa |
| | Alumno/a | Tipos de grupo | -Tamaño del grupo/tipos de agrupaciones: individuales, díadas, tríadas, grupos de 4 a 8 alumnos/as, toda la clase. -Número de grupos. -Composición del grupo: a) la homogeneidad vs. heterogeneidad sexual y étnica; b) las afinidades socioafectivas -Espontáneo/dirigido |
| | | Comportamiento/Conducta | -Emocional: estabilidad; inestabilidad; autocontrol; ... -Sexual: conductas sexualizadas; inhibición... -Físico: ausencia de marcas; marcas... -Higiene/vestimenta: adecuada; inadecuada... -Necesidades básicas: alimentación; sueño... -Necesidades educativas: estimulación cognitiva; absentismo... -Frecuencia de aparición de los comportamientos |
| | | Participación | -Obligatoriedad de asistencia a clase/absentismo -Concentración/distracción/perturbación |
| | | Tiempos de espera | -Activa/Pasiva -En colas; en la mesa, etc. -Aparición de frustración |
| | | Interacciones: respuestas de los participantes | 1. Interacción positiva. 2. Interacción negativa. 3. Interacción neutra: a) falta de interacción; b) el contenido no está referido a la actividad propuesta. 4. Interacción del profesor. 5. Instrumental. No incluyen ninguna de las conductas referidas o son imposible registrar por estar fuera del alcance. |

| | | | |
|------------------------------------------------|-----------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| QUÉ está sucediendo | Actividad | Tipo de actividades | -Actividad instructiva (actividades dirigidas por docente) -Actividades espontáneas -Actividades compartidas, solitarias, sugeridas, dirigidas... -Actividades habituales: fichas, etc. |
| | | Dirección de la actividad Secuencia/Rutina de la actividad | Persona o grupo que propone y controla la misma Habitual/Inhabitual |
| DÓNDE está situado el grupo o la escena | Espacio | Interrelaciones | -Entre profesora-alumno/a -Entre profesionales -Entre iguales: forma solitaria, conjunta, etc. -Entre profesor/a-familias -Tipos de comunicación: verbal-no verbal -Conversaciones: contenidos; su estructura; etc. |
| | | Organización de la institución Organización alumnado | -Instalaciones -Recursos naturales y recursos tecnológicos -Tipos de escenarios y entornos físicos -Reglas; Normas; Costumbres... |
| | | Organización del profesorado | -Empleo del espacio -Distribución de los objetos |
| | | Organización del aula Pautas/patrones idiosincráticos | Rutina de entrada; durante la clase; Rutina de salida |
| CUANDO se reúne, interactúa el grupo | Tiempo | Distribución institucional Distribución de la profesora | -Frecuencia de las reuniones -Prolongación de las actividades/reuniones |
| | | Distribución del grupo Interrupciones | En qué modo conceptualiza y emplea el tiempo Internas (alumnado...); Externas (alguien externo) |

La Construcción colectiva del conocimiento comunitario en el barrio de Alza

Collective construction of community knowledge in the neighborhood of Alza

Nahia Delgado de Frutos
Daniel Losada Iglesias²

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

En esta comunicación se recogen los primeros pasos de un proyecto de investigación que tiene como objetivo construir colectivamente el conocimiento comunitario en el barrio de Alza (Donostia-San Sebastián). La metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación será la Investigación Acción Participativa. Para ello, se están recogiendo en audio las historias orales de los habitantes del barrio, de las cuales se extraerán y debatirán las categorías temáticas principales en grupos de discusión. A través del análisis cualitativo de estas y los debates en los que se irá negociando y comprobando la importancia y veracidad de la información obtenida a través de las historias orales, se generará colectivamente el conocimiento comunitario. Dicho conocimiento será trabajado con apoyo de las TIC y se generarán materiales didácticos digitales que podrán ser utilizados tanto para preservar la memoria colectiva del barrio como de forma curricular en los centros educativos.

Palabras clave: conocimiento comunitario, historias orales, IAP, materiales didácticos, TIC

Summary

This communication includes the first steps of a research project that aims to build the community knowledge of Alza's neighborhood (Donostia-San Sebastián) in a collective way. The methodology used to carry out this research will be the Participatory Action Research. For this, oral histories of the inhabitants of the neighborhood are being collected in audios. The main thematic categories will be extracted from the audios and those main topics will be debated in discussion groups. Community knowledge will be generated collectively through the qualitative analysis the information obtained in the audios and debates. The oral histories will be negotiated and the importance of the information obtained will be verified in the discussion groups. This knowledge will be treated with the support of ICT and digital teaching materials will be generated. Those materials will be used to preserve the collective memory of the neighborhood and in a curricular way in educational centers.

Keywords: community knowledge, oral histories, PAR, didactic materials, ICT

Introducción

Tras la revisión de la historia oficial y académica, se detectó la necesidad de dar valor, reconstruir y comunicar las versiones del pasado y el conocimiento de las clases y sectores subalternos de la sociedad. Asimismo, se consideró necesario recurrir fuentes alternativas (especialmente la oralidad) para trabajar, recoger y activar la memoria colectiva, logrando a través de distintas técnicas que las personas participaran y se involucraran en la interpretación de su pasado (Cendales, Peresson y Torres, 1990; Cendales y Torres, 2000) y que de esa forma los resultados obtenidos pudieran también ser comunicados entre las propias poblaciones populares.

Vivimos en una sociedad que requiere unión, trasdisciplinariedad e interdisciplinariedad para concebir el conocimiento (Amaya, 2011). Esta transformación obliga a transitar desde un individualismo metódico a una construcción colectiva de conocimiento (Gómez, 2016).

La construcción colectiva del conocimiento supone una producción especial de la historia del grupo en la que se van revisando actos y formas de organización (Schütz, 1993). En la construcción colectiva del conocimiento a través de las historias orales, se toman como base los relatos de distintos miembros de la comunidad. Estos relatos son construcciones, opiniones y fragmentos de experiencias que los participantes han vivido armadas de forma que se asemejan a una situación real (Poblete, 1999). El conocimiento colectivo no se construye arbitrariamente, ya que en dicha construcción influyen las mediaciones entre los individuos participantes, la biografía y la historia. Esto implica admitir el papel activo del individuo en la historia.

Además, dicho conocimiento está condicionado por las cualidades de construcción colectiva de la comunidad participante y por las tensiones, consensos y disensos que puedan surgir a lo largo de las negociaciones (Veras, 2010). Para la construcción colectiva del conocimiento se ha de tener en cuenta que al compartir espacios y tiempos se vive un compromiso y que los participantes forman parte del "momento de la tradición en el comportamiento histórico-hermenéutico" (Gadamer, 2007).

Al construir colectivamente el objetivo principal no es la veracidad, sino el conocer como los sujetos participantes experimentan, clasifican e interpretan su mundo. Por lo tanto, en esta forma de recoger el conocimiento lo importante son las definiciones, significados e interpretaciones que los sujetos participantes aportan. (Batallán y García, 1994). Por lo tanto, la interpretación del conocimiento obtenido se basa en la confrontación de informaciones heterogéneas formadas por diálogos interepistémicos e interculturales. Dicho conocimiento está compuesto por los contenidos que los participantes han ido construyendo a través de su educación, su vida laboral, sus vivencias, su entorno sociocultural, etc. Es por ello por lo que los conocimientos y la riqueza de los saberes suelen aparecer fragmentados, ya que los participantes tienden a intentar complementar los puntos de vista (González, Aguilera y Torres, 2014).

La construcción colectiva del conocimiento va más allá de las prácticas de producción de conocimiento en las que sus protagonistas se limitan a ser las fuentes de información de los científicos sociales, en esta forma de construcción del conocimiento los participantes pasan a ser sujetos investigadores. En esa senda pueden ubicarse metodologías como la investigación acción participativa (Torres, 2010).

Este tipo de investigaciones es preferible llevarlas a cabo en el ámbito comunitario. En los procesos comunitarios aparece con fuerza la búsqueda o el

reencuentro de las raíces, el pasado común, y de esa forma sus miembros llegan a comprenderse a sí mismos, a concebir su identidad como grupo específico, como un conjunto dinámico de valores donde se re-crea la cultura de manera cotidiana, lo que les permite la diferenciación con otras comunidades, debido a que ésta se revela de manera diferente entre comunidades de acuerdo a sus características (Medina, 2013).

Para ello, primero se debe definir qué es lo que se considera comunidad. La siguiente definición integra los aspectos estructurales y funcionales: “la comunidad es un grupo de personas que viven en un área geográficamente específica y cuyos miembros comparten actividades e intereses comunes, donde pueden o no cooperar formal e informalmente para la solución de los problemas colectivo” (Violich & Astica, 1967). En dicha definición los aspectos estructurales están ligados a la limitación geográfica del grupo y los aspectos funcionales a los aspectos sociales y psicológicos comunes que se dan en dicho grupo (Causse, 2009).

Otra definición sería la siguiente: “algo que va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos” (Socarrás, 2004). El sentido de pertenencia, en ocasiones nombrado como sentimiento de pertenencia, hace referencia al nivel de interacción, cooperación y colaboración entre los miembros de una comunidad, así como la afinidad entre sus intereses y la posibilidad de compartir una misma cultura e historia. Por lo tanto, el término está directamente ligado a la identidad cultural y tiene un carácter histórico (Causse, 2009).

El construir colectivamente el conocimiento sirve a su vez para trabajar las relaciones interpersonales, la convivencia y la interrelación entre la escuela y el entorno comunitario (Giordano, 2015). Además, permite generar puntos de identificación y de distanciamiento que posibilitan conocer a las otras personas y la comprensión mutua (Handler, 1985).

La convivencia en las aulas suele estar fuertemente ligada a la tolerancia, ya que el alumnado no decide cuáles son sus compañeros y el respeto es exigido por el profesorado y controlado por los planes de convivencia de cada centro. Así pues, muchas veces solo se respeta a las compañeras y compañeros delante de la autoridad (docente) y con el único fin de evitar represalias y castigos (Illich, 1973). Por esto se debe ir más allá de los planes de convivencia y fomentar una convivencia más profunda (Caballero Grande, 2010; Díaz-Aguado, 2002; Ianni, 2003), abriendo la escuela al barrio para trabajar las relaciones en el entorno natural del alumnado. Se puede avanzar en el fomento del conocimiento, del entendimiento, del respeto y del disfrute de la diversidad. Para ello, se plantea la necesidad de trabajar con personas diversas (teniendo en cuenta la matriz sociocultural: distintos géneros, edades, clases sociales y culturas de trabajo, etnias y adscripciones tanto de lugar como asociativas) que pueden compartir sus historias orales, para, a partir de ahí, debatir sobre distintos temas de interés y crear colectivamente la historia de su barrio (Rosa y Encina, 2004). Las historias orales y el conocimiento construido colectivamente a través de estas pueden ser compartidos posteriormente tanto con los centros educativos como con la comunidad.

Trabajar las historias orales sirve para recolectar conocimientos que habitualmente no quedan reflejados en documentos históricos, al ser de carácter cotidiano y ser transmitidos oralmente (Salazar, 2015). Esta forma de comprender el conocimiento ayuda a promover la autoestima individual, grupal y colectiva. Fomenta unas relaciones abiertas entre la escuela y el barrio, basadas en la comprensión y el respeto de la diversidad. De forma complementaria, recopilar información comunitaria sobre los procesos educativos del pasado a través de las entrevistas y grupos de

discusión abre una vía de debate sobre las diferencias históricas, culturales y sociales en el aula.

Es necesario incorporar esta pluralidad de visiones y de enfoques historiográficos al ámbito escolar para favorecer una transformación en el código disciplinar de la Historia. El conocimiento histórico y la interpretación del pasado responden a las necesidades, prioridades, intereses y formación de aquellos que lo construyen y por lo tanto, la ciencia no es algo cerrado e incuestionable, sino una construcción sociocultural condicionada por las herencias o tradiciones, el contexto presente y las expectativas de futuro (Monserrat, 2015).

Dentro de la escuela, recoger la historia de la comunidad y valorar las vivencias de la gente de su entorno sirve también para entender la historia desde otras perspectivas y comprender los procesos de su elaboración (Skinner, 2013). Asimismo, la construcción colectiva de la historia sirve para fomentar las relaciones horizontales entre las personas participantes y ayuda a comprender, respetar y aprender de la diversidad (Montañés, 2006).

Todo conocimiento generado de esta construcción colectiva debería ser accesible no solo para los miembros de la comunidad participante o para las escuelas, sino para toda persona que considere dicho conocimiento de interés. En la actualidad se considera que las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC) pueden ser un buen soporte para generar materiales que tengan de base el conocimiento generado colectivamente y que sean presentados en formatos digitales que faciliten su apropiación. En este caso, se pretende fomentar la dimensión de aprendizaje con las TIC desarrollada por Vivancos (2013) en la que las TIC se consideran como instrumentos de trabajo intelectual, es decir, de producción y comunicación de información y conocimientos. Asimismo, las TIC han de ser percibidas como instrumentos para la participación y la colaboración. Partiendo de que el aprendizaje no solo tiene una dimensión individual, sino también social, ya que la formación implica aprender en comunidad y ser capaz de interactuar y colaborar para construir el conocimiento. No podemos olvidarnos de que el aprendizaje ya no se produce solo en las instituciones educativas, sino que cada vez es más ubicuo; de aquí que la función de la escuela sea más la de integrar los diferentes aprendizajes que se producen en contextos diferenciados (Cabrero, 2015).

Por ello se plantea como una opción la generación de Recursos Educativos Abiertos (en adelante REA). Los REAs han sido promovidos por la UNESCO y se refieren a cualquier recurso educativo y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia. Se considera que cualquier tipo de material construido colectivamente ha de ser compartido en abierto de manera que pueda ser insertado en contextos diversos para que cualquiera que tenga interés en él pueda apropiarlo y usarlo como crea conveniente (UNESCO, 2011).

Además, se considera necesario ofrecer recursos abiertos a todos los miembros de la comunidad y para cualquier persona interesada en ellos. Compartir los materiales generados en blogs, páginas web, redes sociales, etc. con licencia Creative Commons BY-NC-SA puede acercar el conocimiento generado colectivamente a la ciudadanía y dar respuesta a las necesidades de transmisión que plantea la nueva era de ciudadanía digital (Hernández y Saenz, 2014).

Finalidad, objetivos e interrogantes principales

En este trabajo de investigación se pretende entrelazar el punto de vista de diversas culturas/etnias/clases sociales con el de distintas generaciones en el barrio de Alza de San Sebastián. La finalidad de esta investigación es fomentar un aprendizaje colectivo y construir colectivamente el conocimiento mediante el uso de las historias orales, teniendo en cuenta los saberes de las personas que están fuera de las instituciones educativas y así valorar el conocimiento popular dentro de los centros escolares. Se plantea que construyendo colectivamente el conocimiento es posible dinamizar la convivencia más allá de la tolerancia y las relaciones interpersonales entre personas que habitualmente no comparten los mismos tiempos y espacios. Todo el proceso y el conocimiento generado colectivamente serán trabajados con apoyo de las TIC. Se crearán materiales didácticos multimedia para poder ser apropiados por la comunidad e integrados en la escuela con perspectiva curricular.

Objetivos:

Estos son los objetivos principales de la investigación:

- Recopilar historias orales sobre el barrio de Alza a través de entrevistas abiertas.
- Analizar los temas de interés de la comunidad y clasificarlos en categorías.
- Crear grupos de discusión para contrastar la información obtenida.
- Generar estrategias para superar las relaciones de respeto superficiales entre los grupos sociales de distintas procedencias.
- Diseñar materiales didácticos digitales utilizando las TIC como apoyo a la construcción colectiva del conocimiento, su transmisión y su difusión.
- Crear conexiones y aperturas entre el barrio de Alza y los centros educativos.
- Reflexionar sobre las posibilidades de devolución hacia la comunidad y las instituciones educativas.

Interrogantes principales de la investigación:

- ¿Sirven las historias para dinamizar la construcción colectiva de conocimiento?
- ¿Facilitan los materiales contruidos colectivamente la generación de puntos de identificación y distanciamiento que posibilitan conocer a las otras personas y la comprensión mutua?
- ¿Cómo pueden ayudar las TIC en la construcción y transmisión de conocimiento colectivo del entorno comunitario del centro educativo?

Metodología

Diseño

Una de las decisiones clave de cualquier proceso de investigación es el diseño de la metodología que se utilizará, ya que marca el posicionamiento de la investigación en relación a las personas que participan en ella. Desde las Ciencias Sociales, son numerosos los autores (Bourdieu, 1980; Freire, 1975; Ibañez, 1989; Villasante, 2006; De Sousa Santos, 2005; Encina, 2010; Fals-Borda, 1970; Martín-Barbero, 1987 etc.) que en las décadas de los 70 y 80 del siglo pasado proponen transformar la perspectiva distributiva y estructural por una ciencia emancipadora, transformadora y participativa,

que considere a las personas a las que se refiere como sujetos (no como objetos de investigación), planteando así una ciencia que no busca una supuesta objetividad (búsqueda de una verdad única) por medio del control del proceso y de las variables definidas, para asegurar la sistematización y replicabilidad de la investigación, sino una forma de investigar en la que son los propios sujetos, individuales y colectivos, quienes construyen su propia verdad como forma de apropiación y transformación (Fernández de Castro, 2008).

Esto supone que los conceptos de fiabilidad y validez son superados hacia planteamientos científicos apoyados en los principios de incertidumbre, incompletitud, imperfección e inacabamiento, que son los principios básicos de la teoría de la complejidad (Morin, 1992). Se plantea construir una ciencia que no pretenda extraer conclusiones directas aplicables a nuevos contextos (validez) sino que sirva de ayuda para que puedan transferirse aprendizajes de una experiencia a otra, planteando la transferibilidad de la investigación como algo que también se construye en los nuevos contextos. Por lo tanto, la transferibilidad va a depender de nuevas construcciones en nuevos espacios y tiempos. Desde esta visión, además de reconocer a todos los participantes de un estudio como sujetos de la investigación (y no como objetos), se reconoce a las personas participantes de otras investigaciones posteriores a esta como sujetos constructores de su propio proceso, apoyándose en experiencias y estudios abiertos y participativos que pueden servirles de guía o ayuda, pero nunca de aplicación sistematizada.

Para comenzar el marco metodológico es importante situar esta investigación dentro de las investigaciones cualitativas. La investigación será llevada a cabo dentro del marco de la perspectiva epistemológica dialéctica, utilizando una metodología de Investigación-Acción Participativa (en adelante IAP) que facilite la construcción colectiva (Martí, 2000; Villasante, 2006).

La IAP es un enfoque interdisciplinar de la investigación social, abierto a nuevas corrientes y comprometido con la praxis social. Desde esta metodología se apoya la participación directa en la planificación, gestión y construcción participativa de aquellas cuestiones en las que los participantes están implicados” (Gavira y Leal, 1977; Villasante, 2006).

La “sociología dialéctica” es entendida como una ruptura con la investigación socializada al uso que podía facilitar la apropiación del conocimiento por los propios sujetos (Fernández de Castro, 1977 y 1993; Ibáñez, 1989).

Para comprender la posición de esta investigación, es necesario primeramente analizar el planteamiento de Ibáñez (1989) y las distintas perspectivas de la investigación social que aborda en su análisis. Para facilitar su análisis se adjunta una tabla en la que se detallan las características de las tres perspectivas dominantes.

Tabla 1
Niveles y perspectivas de investigación social (Basado en Ibáñez, 1989; Pereda y Prada, 2015; Encina y Ávila, 2010).

| | | PERSPECTIVAS | | |
|---------|-------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| | | Distributiva (cuantitativa) | Estructural (cualitativa) | Dialéctica (implicativa) |
| NIVELES | Tecnológico (Cómo se hace) | Confesión <i>Función referencial del lenguaje</i> | Conversación <i>Función estructural del lenguaje</i> | Asamblea <i>Función pragmática del lenguaje</i> |
| | | (Encuesta) | (Grupo de discusión, entrevista abierta) | (Socioanálisis, Investigación acción) |

| | | | | |
|--|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| | | estadística, Registro censal) | | participativa) |
| | Estratégico (Quién lo dirige) | Relación asimétrica entre cliente y población Cierra | Simetría táctica, asimetría estratégica Abre para cerrar | Simetría: la población es el sujeto. Abre |

La *Tabla 1* esquematiza las tres perspectivas de la investigación social (distributiva, estructural y dialéctica) y distingue en cada una de ellas el nivel tecnológico (cómo se hace) y el estratégico (quién lo dirige) (*Pereda y Prada, 2015*):

- En la perspectiva distributiva, la intervención presenta la forma de una confesión o un examen, en el que la población no tiene autonomía y debe acoplarse a las preguntas y las respuestas planteadas por el investigador (técnica de encuesta con ítems cerrados). Por lo tanto, el investigador es el que decide qué, cómo y para qué se hace la intervención. En esta perspectiva los investigadores no se implican con la gente y los participantes son meros objetos de investigación. Se trabajan variables (dependientes, independientes y externas) y se intenta analizar los datos cuantitativamente.
- En la perspectiva estructural, la relación entre el investigador y la población adopta una simetría táctica dentro de una asimetría estratégica. El participante deja de ser objeto y pasa a ser sujeto de investigación. Se buscan fórmulas de aproximación y diálogo, pero dentro de un orden y unos límites prefijados. Esta perspectiva supera la aplicación del método científico en investigación social, comprendiendo que en las ciencias experimentales está habiendo un cambio de paradigma y que la perspectiva distributiva no responde a la complejidad (Morin, 1992). Aun así, se debe entender que en esta perspectiva el sujeto de investigación aporta la información que posteriormente el investigador sistematiza, por lo tanto, se abre para cerrar y el participante se convierte en un "sujeto sujetado" (Ibáñez, 1989).
- A modo de ejemplo, el grupo de discusión "abre para cerrar", permite que los participantes se expresen libremente en un marco artificial, que luego no tiene continuidad en la vida real, mientras el discurso recogido es analizado por el investigador y aprovechado por el cliente al que le interesa que esa investigación se realice (Encina y Ávila, 2010).
- Por último, la perspectiva dialéctica plantea una relación simétrica entre los diversos agentes sociales, liberando el decir y el hacer de los sectores habitualmente excluidos. La asamblea, los grupos de discusión y sus múltiples manifestaciones, entre ellas la IAP o el socioanálisis, proporcionan a los participantes en el proceso una vía de reflexión y acción que les convierte en sujetos de sus propias vidas: "La perspectiva dialéctica integra la acción y la reflexión sobre la acción... no es un aparato de captura [como las perspectivas distributiva y estructural], sino de liberación" (Ibáñez 1985, p. 205). Por lo tanto, la dimensión dialéctica reconoce siempre al sujeto como sujeto individual (con peculiaridades) que se abre hacia el sujeto colectivo, acercándose así a trabajar la complejidad (Morin, 1992).

Este proyecto de investigación se sitúa dentro de la perspectiva dialéctica, considerada como una perspectiva ética, ya que reconoce al sujeto como sujeto individual que se abre hacia el sujeto colectivo. A través de esta perspectiva el investigador se acerca a trabajar la complejidad (Morin, 1992). Desde esta perspectiva se deja de reconocer y tratar a los sujetos participantes como objeto, reconociendo a los

participantes en la investigación siempre como sujetos. Ibáñez hace referencia a este sentido del sujeto como proceso, como movimiento de construcción de sí mismo a partir del reconocimiento, la tensión y la lucha contra las circunstancias que lo condicionan (1989). Por ello, tanto el proceso de investigación como los resultados dependerán del entrelazado de los sujetos participantes.

De manera específica, la IAP que será implementada tiene como punto de partida las metodologías participativas y se desarrolla en el trabajo con las culturas populares basándose en la perspectiva dialéctica (Martín-Barbero, 1987; Ibáñez, 1989; Encina y Ávila, 2010; Palau, Sowmy Peris, 2015). Como eje central tiene la dinamización y generación de mediaciones sociales deseadas en los espacios y tiempos cotidianos. Para ello es vital trabajar con y desde la gente participante, entrelazando en el trabajo los conocimientos y saberes de los participantes, así como sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones.

En esta investigación cualitativa, se construyen e interpretan los significados desde los cuales los sujetos se representan, interactúan y construyen realidades sociales específicas, enmarcados en unos contextos sociales y culturales específicos. Además, como todo proceso de producción de conocimiento en ciencias sociales, la investigación cualitativa es intersubjetiva: no solo se refiere a lo colectivo, sino que establece relaciones con ellos, las cuales afectan tanto a los resultados como a los mismos sujetos (Torres, 2000).

Descripción del caso

El proyecto de investigación será llevado a cabo en el ámbito comunitario, en concreto en el barrio de Alza de San Sebastián. El barrio de Alza es el cuarto barrio más poblado de San Sebastián. Tiene 20.258 habitantes, el 10,90% de la población de la ciudad (Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián, 2016). Es el barrio periférico de mayor densidad de la ciudad y tiene el mayor porcentaje de habitantes nacidos fuera del País Vasco (33,7% en Alza comparado con el 24,4% de San Sebastián) (Aztiker, 2012).

Si se analiza cuántos habitantes han nacido dentro del Estado español pero fuera del País Vasco se puede apreciar que la tasa es bastante mayor en Alza que en el resto de San Sebastián (25,6% en Alza y 14,8% en San Sebastián) (Aztiker, 2012). Cabe mencionar que el porcentaje de migraciones recibidas en Alza de personas que han nacido fuera del Estado español es menor que la media de San Sebastián (8,1% en Alza y 9,6% en San Sebastián) y que la mayoría son procedentes de países estigmatizados por actitudes xenófobas: Ecuador, Marruecos, Portugal, Rumanía, Perú, Ucrania, Ecuador y Colombia (Aztiker, 2012; Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián, 2017). En este barrio se han realizado diversas actuaciones institucionales para promover el uso de la lengua vasca, aunque se han encontrado con resistencias que muestran que existen algunas tensiones socioculturales.

Asimismo, debe mencionarse que Alza es un barrio que está en "proceso de envejecimiento". Según los datos que publicaron Aztiker en 2012 y el Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián en 2014, un total de 3.933 habitantes de Alza son mayores de 65 años, de los cuales 2.249 son mujeres. Si tenemos en cuenta el número de habitantes entre los 0 y 15 años, según los datos del Ayuntamiento de San Sebastián tiene un índice de envejecimiento de 145 (se consideran en proceso de envejecimiento los barrios que tienen un índice superior a 100) (Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián, 2014). Sin embargo, Alza también cuenta con 2.855 habitantes entre los 0 y 15 años, acogiendo el porcentaje más alto de población joven de San Sebastián (Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián, 2014), por lo tanto, es estratégicamente interesante llevar a cabo un proyecto que entrelace las distintas generaciones y trabaje la convivencia en

este barrio. Además, Alza es considerado como un barrio de actuación preferente por parte de la administración local y provincial (Aztiker, 2012). Es por ello por lo que Alza se considera un barrio idóneo para desarrollar esta investigación.

Instrumentos

Los instrumentos principales de la investigación son los siguientes: mapeo de relaciones, entrevistas abiertas y grupos de discusión. La información será analizada a través de la técnica análisis de los discursos. Se utilizarán como complementarias otras herramientas para trabajar en la diversidad social de la forma que le más natural, atendiendo a las circunstancias que surjan. Todos los datos serán procesados mediante las Tecnologías de la Información y Comunicación. Además, estas se utilizarán para generar materiales didácticos digitales como video animaciones, videos narrados, blogs, páginas web, ...

Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación-acción participativa se realizarán 100 entrevistas individuales. Los participantes serán elegidos teniendo presente la matriz sociocultural para asegurar la recogida de diferentes visiones. La matriz sociocultural recoge el género, la edad, la etnia, la clase social y la cultura de trabajo de cada participante, así como su adscripción tanto de lugar como asociativa.

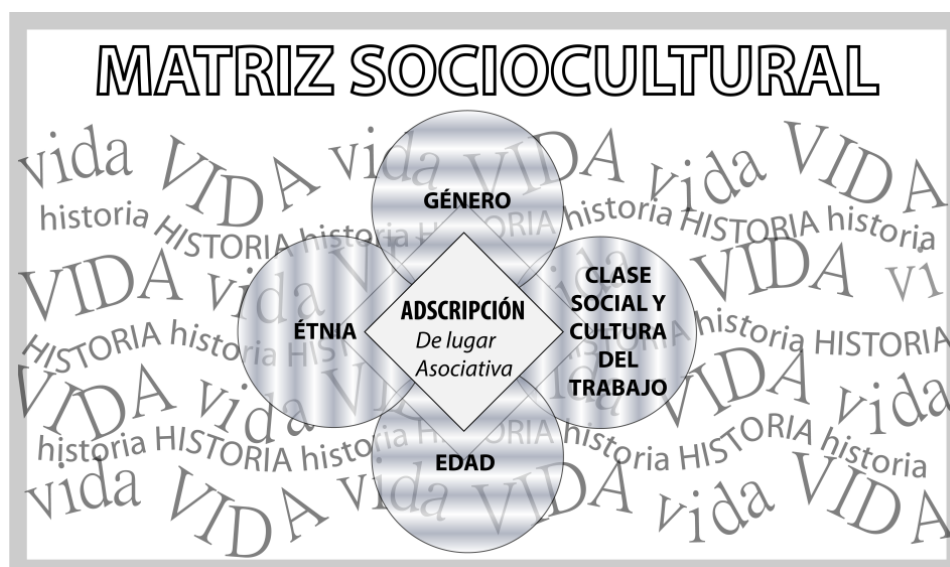


Figura 1. Matriz sociocultural.

Las entrevistas individuales serán grabadas en audios de aproximadamente una hora y serán analizadas cualitativamente. A través de este análisis cualitativo se extraerán diversas categorías temáticas y se prestará especial atención a los temas relacionados con la escuela y otros ámbitos educativos.

Una vez hecho el análisis de los discursos se reunirá a los participantes según las categorías temáticas que hayan mencionado en su entrevista individual para trabajar dichos temas en grupos de discusión (Ibáñez, 1989). Estos grupos de discusión servirán para contrastar ideas entre las personas situadas en distintas posiciones de la matriz cultural, completar la información mencionada individualmente y desarrollar en profundidad la categoría temática que se esté trabajando.

Lo debatido en los grupos de discusión será recogido en audio y contrastado con lo dicho en las entrevistas individuales en un nuevo análisis cualitativo del cual se extraerá el conocimiento comunitario construido colectivamente.

Este conocimiento será trabajado con apoyo de las TIC y se utilizará para crear materiales que serán compartidos y podrán ser apropiados tanto por el barrio como por los centros educativos. Los materiales TIC serán diseñados prestando especial atención a los diversos lenguajes audiovisuales. De esta manera se generarán materiales basados en los conocimientos de los habitantes del barrio de Alza y se reconocerá el valor del conocimiento popular en las escuelas, así como el valor de las escuelas en el barrio.

Transversalmente y al trabajar con personas diversas se trabajará la inclusión y la convivencia, ya que el proyecto de investigación servirá como excusa para relacionar y fomentar la comunicación entre gente que habitualmente no se junta en los mismos espacios y tiempos.

Resultados

La investigación comenzó su desarrollo teórico en septiembre del 2017. Actualmente se están llevando a cabo ciertas acciones que ayudan al avance en la investigación. Por un lado, han iniciado los procesos de contacto para desarrollar los contenidos didácticos digitales y se ha comenzado con las primeras grabaciones individuales en audio de las historias orales. De estas primeras entrevistas se han extraído algunos temas generales que son mencionados en distintas entrevistas abiertas y que son de importancia para los habitantes del barrio. Estos temas posteriormente serán tratados en los grupos de discusión a través de debates para que todos los participantes puedan corroborar, añadir ideas o contradecir la información ya reunida. Algunos de los temas que están destacando por el momento son los siguientes:

- La importancia de la escuela en el barrio
- Las diferencias entre los centros
- Las diferencias en el uso de los idiomas según el ámbito
- La importancia de las tabernas en las relaciones
- La mezcla de edades y géneros en las amistades del barrio
- La división del barrio en dos zonas
- La sensación de pertenencia a una de ellas
- La visión de Alza como barrio marginal
- El problema del amianto en el barrio y sus consecuencias en la salud
- Las altas tasas de desempleo de los habitantes
- La escasa programación cultural
- Las nuevas generaciones de inmigrantes y su integración
- Los cuidados en el barrio

Una vez se hayan realizado más entrevistas y se haya obtenido una información más amplia sobre las categorías temáticas principales o se añadan nuevas categorías, se procederá a la realización de los debates en los que se generará colectivamente el conocimiento del barrio sobre estos temas.

Toda esta información será recogida y socializada mediante herramientas TIC, que no solo servirán para generar materiales didácticos digitales con uso curricular (Area, 2005), sino que serán utilizadas para proteger la memoria colectiva del barrio. Asimismo, para que todos los habitantes puedan acceder a la información, está previsto generar una web en la que se incluirán las historias orales en podcasts individuales, las imágenes antiguas que los participantes hayan querido compartir, las imágenes y videos

editados que se hayan tomado durante el proceso, así como los materiales didácticos digitales. Es por esto por lo que las TIC tendrán un gran peso y acompañarán todo el proceso.

Conclusión

Este proyecto de investigación es una gran oportunidad para utilizar los materiales generados a través de las TIC como herramientas didácticas que recojan el conocimiento comunitario generado colectivamente y para abrir la escuela al barrio. Además, las TIC posibilitan recoger a través de las historias orales el conocimiento de los habitantes del barrio, permitiendo así conservarlo y socializarlo, tanto en el ámbito académico en forma de materiales didácticos digitales o en el ámbito comunitario como recursos para la memoria colectiva. Usar recursos TIC como las páginas web, los podcasts, los vídeos, las redes sociales, etc. es esencial para socializar el trabajo realizado en una sociedad donde las redes de comunicación electrónicas tienen un papel decisivo (Castells, 2006). A su vez, este proyecto servirá para dinamizar las relaciones horizontales en el barrio y trabajar la convivencia.

A modo de conclusión mencionar que como debilidad interna del proyecto se estima que es difícil recoger todo el conocimiento generado en el barrio a lo largo de muchas generaciones con tan solo las categorías temáticas extraídas de las historias de aproximadamente 100 habitantes. Sin embargo, entre las fortalezas se encuentra que, gracias a las TIC, a la página web y otras vías de comunicación que se generarán a lo largo del proyecto los habitantes podrán participar y seguir aportando y compartiendo información una vez que el proceso haya finalizado.

La mayor amenaza externa del proyecto de investigación sería la dificultad de reunir a grupos de gente muy diversos en los mismos tiempos y espacios para debatir los temas de interés, ya que cada persona tiene su ritmo y suele ser difícil concretar los horarios de dichas reuniones. Sin embargo, en el resto de ocasiones se trabajará en los espacios y tiempos de los habitantes y estos encuentros serán una excelente oportunidad para fomentar la convivencia en el barrio partiendo de la interacción entre los participantes y debate de los temas comunes extraídos de las historias orales individuales con personas con las que habitualmente no se suelen relacionar.

Finalmente, el proyecto de investigación también dará la oportunidad de entablar relaciones con organismos públicos como el seminario de historia de Alza, la biblioteca, etc.

Referencias

- Amaya, E. (2011). Hacia una construcción colectiva del conocimiento. *Revista comunicación*, 28, 153-158. Medellín-Colombia. ISSN 0120-1166
- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*, 11(1), 3-25.
- Arias, H. (2003). Estudio de las comunidades, En R. Portal y M. Recio (Eds.). *Comunicación y comunidad* (p. 28). La Habana: Editorial Félix Varela.
- Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián (2014). *Open Data Donostia. Población- Índices Demográficos*. Recuperado de <https://www.donostia.eus/datosabiertos/>.
- Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián (2016). *Habitantes por barrio*. Recuperado de <https://www.donostia.eus/datosabiertos/>.
- Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián (2017). *Población-Personas extranjeras*. Recuperado de <https://www.donostia.eus/datosabiertos/>.

- Aztiker (2012). *Mapa del lugar de nacimiento y evolución de la población de San Sebastián. Investigación cualitativa*. Informe solicitado por el Ayuntamiento de San Sebastián. Andoain: Aztiker, investigaciones-sociales aplicadas. Recuperado de: [http://www.donostia.eus/info/ciudadano/aniztasuna_quienes.nsf/voWebContenidosId/E5B32DC87E47E3D0C1257D5C0041D295/\\$file/Diagn%C3%B3stico%20CUANTITATIVO.pdf](http://www.donostia.eus/info/ciudadano/aniztasuna_quienes.nsf/voWebContenidosId/E5B32DC87E47E3D0C1257D5C0041D295/$file/Diagn%C3%B3stico%20CUANTITATIVO.pdf)
- Batallán, G. y García, F. (1994). Antropología y participación. Contribución al debate metodológico. En F. García (Coord.), *La racionalidad en política y en ciencias sociales* (pp. 162-175). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bourdieu, Pierre. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Caballero Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, 3, 154-169.
- Cabrero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27.
- Castells, M. (2006). Informacionalismo, Redes y Sociedad Red: Una Propuesta Teórica. En M. Castells (Ed.), *La sociedad red: una visión global* (pp. 27-75). Madrid: Alianza Editorial.
- Cause, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*, 3, 12-21.
- Cendales, L.; Peresson, M. y Torres, A. (1990). *Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Cendales, L., y Torres, A. (2000). *Recordar es vivir*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- De Sousa Santos, B. (2005). Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias. El milenio huérfano. En Tamayo, J. (Ed.), *Ensayos para una nueva cultura política* (pp. 151-195). Madrid: Trotta.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto de Tecnologías Educativas.
- Encina, J. (2010). De cómo trabajar las historias orales desde el Ilusionismo Social. In UNILCO-espacio nómada, *Las Culturas Populares* (pp. 113-122). Sevilla: Atrapasueños/UNILCO- espacio nómada.
- Encina, J. & Ávila, M. (2010). El ilusionismo social: más allá de la última frontera. En J. Encina, M.A. Ávila y B. Lourenço, *Las culturas populares* (pp. 9-24). Sevilla: Atrapasueños.
- Fals-Borda, O. (1970). *Ciencia propia y conocimiento popular*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Fernández de Castro, I. (1993). La IAP y la Investigación Dialéctica. *Documentación Social*, 92, 79-90.
- Fernández de Castro, I. y equipos de base (1977). El asambleísmo, una alternativa revolucionaria. *Teoría y práctica*, 14, 4-8.
- Fernández de Castro, I. (2008). El laberinto de las metodologías. *Cuchará' y paso atrás*, 18, 49-64.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (2007). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Gavira, C. y Leal, J. (1978). Política y participación en el planeamiento urbano. *Ciudad y territorio*, 31-39.
- Giordano, A (2015). *La escuela al encuentro con la Educación Popular*. Universidad Nacional de Rosario: Argentina.
- Gómez, N. (2016). La construcción colectiva de conocimientos en las comunidades interpretativas. *Cinta moebio*, 55, 66-79.

- González, M; Aguilera, A. y Torres, A. (2014). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En C. Piedrahita, Á. Díaz y P. Vommaro (Eds.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 49-70). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y CLACSO.
- Handler, R. (1985). On Dialogue and Destructive Analysis: Problems in Narrating Nationalism and Ethnicity. *Journal of Anthropological Research*, 41, 171-182.
- Hernández, U. y Sáenz, M. (2014). Creative Commons como respuesta a las restricciones que el derecho de autor genera en las prácticas docentes. *Perspectivas*, 6, 95-104.
- Ianni, N. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 22.
- Ibañez, J. (1989). *Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión*. En J. M. García Fernando, J. Ibañez & F. Alvira (Coord.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Illich, I. (1973). *Tools for Conviviality*. New York: Marion Boyard. ISBN: 978184230011.
- Martí, J. (2000). La investigación-acción participativa. Estructura y fases. En Villasante, T., Montañés, M. & Martí, J. (coord.), *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía* (pp. 73-117). Barcelona: El Viejo Topo.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Medina, P. (2013). Interculturalidad activa: Vamos a aprender Maya. *Horizontes educativos*, 29-44.
- Morin, E. (1992). *01 Method. I. Vol. 1: The Nature of Nature*. Suiza: Peter Lang.
- Monserrat, D. (2015). ¿Hacia una nueva didáctica?: Posibilidades y retos para la enseñanza-aprendizaje de la historia en el siglo XXI. En *Ayer y hoy: Debates, historiografía y didáctica de la Historia* (pp. 38-41). Asociación de Historia Contemporánea.
- Montañés, M. (2006). Asimilación o aculturación versus convivencia en la diversidad. In J. Encina & M. Montañés, *Construyendo colectivamente la convivencia en la diversidad: los retos de la inmigración*. Sevilla: Universidad Libre para la Construcción Colectiva (UNILCO), 9-18.
- Palau, G.; Sow, J. y Peris, J. (2015). *Learning Participatory-Action-Research*. Valencia: Universidad politécnica de Valencia.
- Pereda, C. y Prada, M. (2015). Investigación-acción participativa y perspectiva dialéctica. Colectivo Ioé. *Arxius*, 1-19.
- Poblete, S. (1999). La descripción etnográfica. *Cinta moebio*, 6, 212-248.
- Rosa, M., y Encina, J. (2004). Oralidad y participación. De cómo trabajar las historias orales desde la investigación participativa. Introducción a las historias orales de Pedrera. En J. Encina, J.A. Pino, M. Rosa y F. Sierra (coord.), *Participación, comunicación y desarrollo comunitario* (pp. 137-186). Diputación de Sevilla.
- Salazar, N. (2015). *Tradición oral y memoria colectiva en la novelística de Ciro Alegria*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos: Lima.
- Schütz, A. 1993. *La construcción significativa del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Skinner, Q. (2013). Meaning and Understanding in the History of Ideas. *History and Theory*, 8, 3-53. doi: 10.2307/2504188.
- Socarrás, E. (2004). Participación, cultura y comunidad. En C. Linares Fleites, P. E. Moras Puig y B. Rivero Baxter (Coords.), *La participación. Diálogo y debate en*

- el contexto cubano* (pp. 173 – 180). La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Torres, A. (2000). Sujetos y subjetividad en la educación popular. *Pedagogía y saberes*, 15, 5-14.
- UNESCO (2011). *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215804e.pdf>
- Veras, E. (2010). Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales? *Cinta moebio*, 39, 142-152.
- Villasante, T.R. (2006). La socio-praxis: un acoplamiento de metodologías implicativas. *Metodologías de investigación social*. Introducción a los oficios, 379-405.
- Violich, F., & Astica, J. B. (1967). *Community development and the urban planning process in Latin America*. Los Angeles: Latin American Center, University of California.
- Vivancos, J. (2013). El futuro de la educación y las TIC. *Journal of Parents and Teachers*, 0(351), 22-26.

Competencias y Empleabilidad del título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música en la Especialidad de Piano: Estudio comparativo entre Argentina y España

Competences and Employability of the title of Technician of the Professional Teachings of Music in the Specialty of Piano: Comparative Study between Argentina and Spain.

Mikel Mate-Ormazabal, Dra. Elena Bernarás Iturrioz
y Dra. Carmen de las Cuevas Hevia
Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

El plan de estudios actual del título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música en la especialidad de Piano no recoge la definición de las competencias Musicales correspondientes. En este estudio se procederá a analizar el Currículo Español y Argentino, con el fin de definir las unidades de competencia de este plan de formación. Además, se preguntará a los y las egresadas y al profesorado sobre la Empleabilidad de las competencias definidas. La legislación española no establece las diferentes especialidades de formación de los planes de estudios argentinos: Jazz, Popular y Tango, que hipotéticamente puede permitir mejores oportunidades laborales. Con todo ello, y a través de grupos focales, se propondrá una mejora del currículo español con el objetivo de mejorar las salidas laborales de las personas egresadas en estos planes de formación.

Palabras clave: competencia, empleabilidad, piano, técnico profesional

Abstract

The current curriculum of the title of Technical Training of Professional Piano Musicians does not include the definition of the corresponding Musical competences. In this study we will proceed to analyze the Spanish and Argentine Curriculum, in order to define the Competence Units of this training plan. In addition, the graduates and the faculty will be asked about the Employability of the defined competences. The Spanish legislation does not establish the different specialties of formation of the Argentine curricula: Jazz, Popular and Tango, that hypothetically can allow better job opportunities. With all this, and through focus groups, an improvement of the Spanish curriculum will be proposed with the aim of improving the work opportunities of the graduates in these training plans.

Keywords: competence, employability, piano, professional technician

Introducción

La competencia es un término que aparece inicialmente en la década de los 70¹⁵ y es a partir de 1993 cuando comienza a presentarse de forma generalizada a través de diversos organismos relacionados con los perfiles profesionales y el empleo: OIT¹⁶ a nivel internacional, INEM¹⁷ y CIDECA¹⁸ en España, el Consejo Federal de Cultura y Educación en Argentina, CONOCER¹⁹ en México...

En Educación, el concepto “competencia” comienza a emplearse ligado a la empleabilidad en los documentos de referencia que han servido de base a la convergencia de los sistemas educativos, tal y como se recoge en el informe sobre la educación para el siglo XXI: “Los cuatro pilares de la educación” (Unesco, 1996).

A partir de 1997, la OCDE²⁰, dentro del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA²¹ plantea el concepto “competencia” para dar un nuevo enfoque a la capacidad de los estudiantes de “analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas” (Toribio, 2010).

Paralelamente, a finales de 1997, nace el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), también de la OCDE, para proporcionar un marco que pudiera dar respuesta a la pregunta: ¿Qué competencias personales se consideran imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI?

Las enseñanzas de los Conservatorios Profesionales en España definen un perfil profesional de intérprete de música clásica preferentemente en el que las asignaturas y materias de otros estilos son complementarias u optativas. En el Real Decreto 1577/2006, y los Decretos Autonómicos que lo desarrollan estos estudios no se establecen competencias profesionales, limitándose a formular los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las asignaturas que conforman el currículo.

Estos estudios profesionales de Música tienen una función propedéutica para el acceso a las Enseñanzas Superiores de Música, y de forma preferente, a la especialidad de interpretación. Sin embargo, existen informes tanto a nivel europeo (Comisión Europea, 2010), como a nivel español (Opinno, 2016), en los que se indica la necesidad de aumentar la empleabilidad a través del desarrollo de competencias y cualificaciones profesionales vinculadas a las industrias culturales y creativas, a la administración, a la educación y a la investigación.

El EEES²² en el que han participado los Centros Superiores de Música Europeos se ha centrado en la armonización de los sistemas educativos referentes a los títulos

¹⁵David McClelland publica en 1973 el artículo “Testing for Competence rather than for Intelligence” (Vélaz-de-Medrano, Manzanares, López-Martín, y Manzano-Soto, 2013)

¹⁶OIT es la Organización Internacional del Trabajo. Formación profesional. Glosario de términos escogidos. Ginebra 1993. Ducci, María Angélica. El enfoque de competencia profesional en la perspectiva internacional. En: Formación basada en competencia profesional. Cinterfor/OIT. Montevideo 1997.

¹⁷El INEM ó Instituto Nacional de Empleo, actualmente Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) edita en 1995 la “Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional”

¹⁸CIDECA es el Centro de Investigación y Documentación sobre problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales

¹⁹CONOCER es la Entidad del Gobierno Federal Mexicano responsable de promover, coordinar y consolidar un Sistema Nacional de competencias de las personas. Ver <https://conocer.gob.mx/>

²⁰OCDE es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

²¹PISA es conocido por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment

²²EEES es el Espacio Europeo de Educación Superior, proceso iniciado en Bolonia por los Estados miembros de la Unión Europea

equivalentes a Grado, Máster y Doctorado. Los Conservatorios Profesionales Españoles no han participado de dicho proceso y el acceso a las Enseñanzas Superiores se realiza a través de una prueba en la que no es requisito la titulación musical previa. De hecho, el nivel académico en el que se encuentran los Conservatorios Profesionales Españoles, no lo encontramos en otras naciones europeas.

Es por ello, que para encontrar referentes de enseñanza de música profesional fuera del ámbito Universitario debemos ir a Iberoamérica. La mayoría de países iberoamericanos han heredado las estructuras de los Conservatorios para la enseñanza de la Música al margen del sistema universitario.

Gracias a su desarrollo económico, Argentina ha conseguido el mayor índice de Desarrollo Humano de Latinoamérica siendo referente en la Educación Musical desde los años 1960. La Educación Musical Argentina, actualmente, contempla para sus títulos de Tecnicatura otros perfiles profesionales del intérprete Música Popular, jazz, Folklore, y Tango. Estos perfiles o modalidades posibilitan una mejor inserción laboral en el campo de la interpretación. Por consiguiente, este trabajo propone realizar la comparación de ambos sistemas por considerar que dicha comparación puede ser una fuente de información e inspiración para proponer mejoras en el sistema educativo español.

La Ley 24.521, de Educación Superior, (Argentina, 1995) define a través de la formación en instituciones de Educación Superior, como los Conservatorios y Escuelas de Arte, han de desarrollar las carreras que faciliten la adquisición de competencias Profesionales y hagan posible su inserción laboral. De esta manera, la Resolución 111/10 (Consejo Federal de Educación, 2010) establece en su Anexo las características de la Educación Artística Profesional compatibles con la Ley 26.058, de Educación Técnico-Profesional (Argentina, 2005b). Esta normativa permite a los Conservatorios y Escuelas de Artes impartir enseñanzas que conducen a titulaciones de Técnico, y Tecnicaturas Superiores (de 4 cursos), siendo reconocidas sólo estas últimas en la totalidad de la Nación Argentina.

La formación de las Tecnicaturas Superiores conlleva un ciclo previo de formación básica, que varía de una Provincia a otra. El total de la formación básica y Tecnicatura Superior es de 9-10 cursos académicos, situación totalmente análoga a los diez cursos académicos vigentes en España (cuatro cursos de Elemental y seis cursos de Profesional)

Al comparar los planes de estudio de las diversas Tecnicaturas Superiores de Piano argentinas con el título de Técnico de Piano español, se pueden aportar propuestas de mejora que proporcionen mayor empleabilidad a los egresados. Estas diferencias tienen que ver con elementos diversos: la orientación de la música (clásica, popular, jazz, folklore y tango...), el nivel internacional de clasificación ISCED²³ (Unesco, 2015); la homologación de estas enseñanzas; los aspectos curriculares (asignaturas, horarios, contenidos, objetivos, criterios de evaluación...)

Marco Teórico

En este apartado se plantearán cinco aspectos del problema esbozado en torno a las competencias y a la Empleabilidad del Título de Técnico en la especialidad de Piano: (1) Legislación Educativa; (2) Planes de Estudios de los Títulos de Técnico de Piano; (3) Competencias en el Sistema Educativo Español; (4) Marco de referencia de

²³International Standard Classification of Education (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación).

las Competencias para el título de Técnico de Piano; y (5) Empleabilidad de los egresados de las titulaciones de Piano.

Legislación Educativa

La consideración que otorga la Ley de Educación de cada país a las enseñanzas es básica para entender el valor y la ubicación del título que generan. De esta manera, existe una primera diferencia entre ambos títulos que consiste en la pertenencia del título español al ámbito de la enseñanza secundaria de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (España, 2006a) y la pertenencia del título argentino al ámbito de enseñanza terciaria de las leyes 26.206, de Educación Nacional (Argentina, 2006), 24.521, de Educación Superior (Argentina, 1995), y 26.058, de Educación Técnico Profesional (Argentina, 2005b)□. En consecuencia, el título de “Técnico de Enseñanzas Profesionales de Música” en la especialidad de piano de España está en el nivel ISCED 3 (Mate-Ormazabal, Bernarás, y De las Cuevas, 2018) mientras que el título de “Tecnicatura Superior” de Argentina está ubicado en el nivel ISCED 5 (García de Fanelli, 2016).

El estado español determina la normativa básica que debe ser aplicada al título de Técnico de Enseñanzas Profesionales de Música través de Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre. A partir de esta norma básica, las Comunidades Autónomas regulan el desarrollo propio que siguen los planes de estudio de los Conservatorios Profesionales de la Comunidad Autónoma. En este trabajo se analizarán el Decreto 30/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música (Comunidad de Madrid, 2007), y el Decreto 126/2007, de 20 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria (Comunidad Autónoma de Cantabria, 2007).

La nación Argentina articula la definición de sus títulos de Tecnicatura a través de la Resolución CFE 111/10 (Consejo Federal de Educación, 2010)□ y de los decretos que regulan las diferentes provincias. Estas generan modalidades de título diferenciadas (música popular, jazz...) que en todo caso son reconocidas en toda la nación. En este trabajo se analizarán las titulaciones de las carreras que se imparten en los cuatro centros seleccionados y que corresponden al Decreto 169 (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2010a), la Resolución 222–MEGC/10²⁴ (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015), y la Resolución 13.235/99 (Buenos Aires Provincia, 1999)□ la Resolución 855/11 (Buenos Aires Provincia, 2011)□.

Al no existir una titulación nacional argentina correspondiente a Tecnicatura de Música del nivel ISCED 3, ni una titulación española correspondiente a enseñanzas musicales del nivel ISCED 5, ninguna de ellas tiene homologación posible entre los dos países.

Planes de Estudios de los Títulos de Técnico de Piano

Los Planes de Estudios de los Conservatorios españoles tienen una legislación básica, el Real Decreto 1577/2007, con un nivel de detalle curricular amplio que obliga a gran homogeneidad en los diferentes Conservatorios españoles. Sin embargo, en

²⁴La Resolución 2002/SSGEYCP/12 y la 5016/10 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires corrigen y actualizan algunos datos de esta Resolución.

Argentina cada Provincia tiene una flexibilidad más amplia para desarrollar sus titulaciones posibilitando modalidades y características distintas: Folklore, Jazz y Tango.

Los planes de estudio de los Técnicos de Piano de los Conservatorios de España tienen las asignaturas comunes indicadas en el Real Decreto 1577/2007 (Piano, Lenguaje Musical, Armonía, Música de Cámara, Conjunto, y Coro), además de las asignaturas incorporadas por los Decretos Autonómicos²⁵ (Acompañamiento, Historia de la Música, Análisis y/o Fundamentos de Composición, y Optativas).

A pesar de las posibilidades recogidas para el “perfil” en el Decreto 30/2007 de la Comunidad de Madrid (instrumento, composición, jazz y música antigua) en las programaciones y Planes de estudio de los Conservatorios no existen diferencias significativas.

En los planes de estudio de las Tecnicaturas Superiores de Piano de los Conservatorios y Escuelas de Artes de Argentina encontramos mayor diversidad en base a la Modalidad que se esté cursando. Estos planes de estudios son más flexibles y el profesorado tiene mayor libertad a la hora de conformar los contenidos de la materia. En la tabla 1, se pueden ver las asignaturas de todos los títulos de Piano estudiados, ordenados en 6 grupos para la comparación del número de horas de clase.

Tabla 1

Comparativa de horas de clase agrupadas en conjuntos de asignaturas de características similares.

| Grupo de Asignaturas (materias similares) | Pian. Esp. | Instr. PBA | Instr. CABA | Jazz CABA | Prod. CABA | Folk CABA | Pop. PBA | MC CABA |
|-------------------------------------------|------------|------------|-------------|-----------|------------|-----------|----------|---------|
| Piano (en cualquier variante) | 180 | 320 | 384 | 384 | 384 | 576 | 320 | 384 |
| Lenguaje Musical | 120 | 128 | 192 | 192 | 96 | 192 | 480 | 192 |
| Armonía, Composición, Arreglos | 240 | 384 | 584 | 480 | 584 | 480 | 192 | 480 |
| Grupos como pianista | 390 | 512 | 384 | 576 | 672 | 384 | 256 | 384 |
| Historia de la Música | 120 | 256 | 336 | 240 | 240 | 240 | 256 | 336 |
| Otras y Complementarias | 60 | 192 | 480 | 288 | 96 | 384 | 256 | 480 |
| Total | 1110 | 1792 | 2360 | 2160 | 2072 | 2256 | 1760 | 2256 |

1. Pian. Esp = Títulos de Técnico especialidad Piano en Conservatorios Españoles

2. Instr. PBA = Títulos de Tecnicatura de Instrumento de la Provincia de Buenos Aires

3. Instr. CABA = Títulos de Tecnicatura de Instrumento de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

4. Jazz CABA = Títulos de Tecnicatura de Jazz de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

5. Prod. CABA = Títulos de Tecnicatura de Producción Musical de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

6. Folk CABA = Títulos de Tecnicatura de Folklore y Tango de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

7. Pop. PBA = Títulos de Tecnicatura de Música Popular de la Provincia de Buenos Aires

8. MC CABA = Títulos de Tecnicatura de Música de Cámara la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Competencias en el Sistema Educativo Español

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (España, 2013) modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (España, 2006a). Entre otras cuestiones, se modifica el artículo 40 de la Ley para cambiar la denominación del título correspondiente a la superación de las Enseñanzas Profesionales. Por primera vez en la legislación española aparece el título de “Técnico

²⁵En nuestro estudio el Decreto 30/2007 de Madrid o el Decreto 126/2007 de Cantabria

de las Enseñanzas Profesionales de Música” y se le confiere el mismo nivel académico que los títulos de técnico de la Formación Profesional (España, 2011b).

Esta ley incorpora el concepto de “competencia” como parte integrante del currículo en el que deben contemplarse los objetivos, los contenidos, la metodología didáctica, los resultados de aprendizaje y los criterios de evaluación del grado de adquisición de competencias y del logro de los objetivos.

Sin embargo, el vigente Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de Música (España, 2006b), no contempla las competencias de estas Enseñanzas. La tarea de adecuar este Real Decreto es necesaria para completar su currículo orientándolo a una salida laboral para los egresados²⁶ de estas enseñanzas.

En España, la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (España, 2002) define la cualificación profesional como el conjunto de competencias con significación para el empleo. Por ello es importante orientar el desarrollo curricular de las Enseñanzas Profesionales de la Música hacia cualificaciones profesionales ligadas a la empleabilidad, a pesar de que todavía en el Catálogo Nacional de Cualificaciones no se contemple la familia de las Enseñanzas de Artes Escénicas.

Estos estudios y corrientes de pensamiento han penetrado en la legislación educativa a pesar de las críticas y de sus detractores que consideran irrelevante las competencias en ciertos ámbitos del saber y de la formación universitaria, opinando que se trata de una propuesta que incide en el pensamiento capitalista (Del Rey y Sanchez-Parga, 2010).

A pesar de las críticas existentes, la legislación educativa española tiene en cuenta desde 2006 este proceso de convergencia partiendo de los acuerdos que se dieron dentro del seno de la Unión Europea. Así, con el precedente de la firma de la Carta Magna de las Universidades (Magna Charta Universitatum) de 1988 y de la Declaración de la Sorbona (1998) el 19 de junio de 1999, los ministros de Educación europeos firmaron la Declaración de Bolonia, que da el nombre al proceso en el que se basan los fundamentos del EEES.

Es por todo ello, que la Ley Orgánica 2/2016 de Educación incorpora al currículo de todas los niveles de la Enseñanza, el concepto de competencia definiéndola como la capacidad para aplicar de forma integrada los contenidos de la enseñanza para realizar adecuadamente actividades y resolver problemas complejos.

Para las Enseñanzas de Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato se definen las competencias clave o básicas que son las desarrolladas por la Orden ECD/65/2015 (España, 2015) .

Para las Enseñanzas Profesionales, las Competencias se definen en el Real Decreto 1147/2011, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (España, 2011b). En el artículo 7 de este Real Decreto, se define el perfil profesional como un conjunto de elementos: la competencia general; las competencias profesionales, personales y sociales; y, las unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

El Marco de Cualificaciones de Formación Profesional tiene en cuenta a los sistemas de cualificaciones de otros países: Alemania, Australia, Bélgica (comunidad francófona), Corea, Dinamarca, Eslovenia, Francia, Grecia, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, el Reino Unido y Suiza (OCDE, 2007)□.

²⁶En la redacción de esta investigación se utilizará el género masculino de forma genérica, por simplicidad, en referencia a los géneros femenino y masculino.

Las cualificaciones Profesionales en España vienen reguladas por la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (España, 2002). En el artículo 5.3 de esta ley se responsabiliza al Instituto Nacional de las Cualificaciones, creado por Real Decreto 375/1999, de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (CNCP) y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional (CMFP).

En las Enseñanzas Superiores de Música, el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores (España, 2010), contempla las Competencias Transversales, Generales y Específicas.

Las Enseñanzas Profesionales de Música no están incluidas en el CNCP. Por el momento, el Real Decreto 1577/2006 no contempla en su currículo la definición de las competencias de las enseñanzas. Esta cuestión no sucede en otras Enseñanzas Artísticas reguladas por el Real Decreto 1427/2012, de 11 de octubre, por el que se constituye la familia profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual, y se establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Animación perteneciente a dicha familia profesional artística y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas (España, 2012).

Marco de referencia de las Competencias para el título de Técnico de Piano

Las Competencias Musicales del título de Técnico de Piano no están definidas ni en la Legislación española ni en la argentina. Es por ello que en este trabajo se analizarán los diferentes planes de estudios y modalidades de las titulaciones de Técnico seleccionadas para poder definir las competencias concretas implícitas en cada Plan de estudios de dichas Enseñanzas

La ausencia de referencias al concepto “Competencia” en la legislación española para las Enseñanzas Profesionales podría explicar la escasez de bibliografía sobre este tema. Existen trabajos que se centran en las competencias musicales para las Enseñanzas de Primaria y Secundaria (Vargas y Alejandra, 2015) y (Alsina; Díaz; Giráldez; Andrea; Muñoz; Juan Rafael; Pastor, 2007), en las Competencias Profesionales del Profesorado que imparte clases en Primaria y Secundaria (Carrillo, 2014) y (Alsina y Godoy, 2009), y Competencias referidas a la Enseñanza Superior de Música (Alonso, 2015).

Para las Enseñanzas Profesionales sin embargo, se han podido encontrar publicaciones referidas a reflexiones sobre la evaluación (Chacón, 2012) y (González, 2017) la clasificación de las capacidades técnicas y expresivas (Sloboda, 1994); la capacidad de lectura a vista de los pianistas (Nosikova y Huckleberry, 2010); y el desarrollo de competencias a través del Lenguaje Musical (Vernia, Gustems, y Calderón, 2017).

Al no existir un marco competencial definido para las Enseñanzas Musicales, y al tratarse de Enseñanzas Profesionales, se propone seguir la estructura y el planteamiento de la Formación Profesional regulada por el Real Decreto 1147/2011 (España, 2011b). De esta forma, la Competencia General de Intérprete²⁷ será definida con las Unidades de Competencia. Cada Plan de estudio analizado tendrá sus propias Unidades de Competencia con sus Resultados de Aprendizaje concretos.

²⁷El título de Técnico de España está únicamente orientado a esta competencia general. En Argentina, se distingue las Tecnicaturas Superiores (intérprete) con los Profesorados cuya competencia general es la docencia además de la interpretativa.

Para definir las Unidades de Competencia, además del análisis de los planes de estudios, se revisarán críticamente publicaciones en el ámbito de la Enseñanza Profesional de la Música y la Clasificación Europea de Capacidades/Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones, ESCO (Comisión Europea, 2017).

Con respecto a las Competencias del título Profesional de Piano se tendrá en cuenta el trabajo presentado en el “V Congreso Internacional Música y Cultura Audiovisual MUCA”, celebrado del 15 al 17 de febrero de 2018 en la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia, “Definiendo las Competencias en las Enseñanzas Profesionales de Piano: la necesidad de un nuevo perfil profesional” (Mate-Ormazabal et al., 2018), en el que se formulan las Unidades de Competencia del intérprete de Piano a partir del análisis de los Reales Decretos 1577/2006 y el Decreto 229/2007, de 11 de diciembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y el acceso a dichas enseñanzas (Euskadi, 2008) (ver tabla 2).

Por último, el marco de referencia para la definición de las Competencias Profesionales del Intérprete de Piano debe completarse con las aportaciones del proyecto ESCO. Este proyecto forma parte de la estrategia Europa 2020 y categoriza las capacidades, competencias, cualificaciones y ocupaciones pertinentes para el mercado laboral y la educación y formación en la Unión Europea, mostrando de manera sistemática, las relaciones existentes entre los distintos conceptos. En esta plataforma, por el momento, se han identificado las siguientes capacidades y competencias: crear, interpretar, arreglar, dirigir, seleccionar, y prepararse en el ámbito musical.

A partir de todos estos elementos, se diseñará un marco teórico que permita la construcción de la Competencia General del Intérprete de piano, que contenga las Unidades Competenciales y los Resultados de Aprendizaje que se deducen de los planes de estudios de los títulos de Técnico analizados.

Tabla 2

Unidades de Competencia con su importancia ponderada desde los criterios de evaluación y el número de horas de clase de cada asignatura

| Unidades de Competencias extraídas del RD 1507/07 y el D 229/07 del GV | Piano | Lenguaje Musical | Armonía | Música de Cámara | Coro | Conjunto | Optativas |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------------------|----------------|-------------------------|-------------|-----------------|------------------|
| Tocar con Técnicas pianísticas | 11,03 % | 1,95 % | 3,42 % | 0,49 % | 1,95 % | 0,24 % | 13,67 % |
| Tocar de oído | 1,84 % | 5,86 % | 1,95 % | | | | 1,95 % |
| Tocar a primera vista | 1,84 % | 0,49 % | | 0,49 % | 0,98 % | 0,24 % | 0,98 % |
| Tocar improvisando y creativamente | 1,84 % | 1,47 % | 0,49 % | | | | 3,91 % |
| Tocar de memoria | 1,84 % | 0,98 % | | | | | 0,00 % |
| Tocar acompañando y/o con otros | 1,84 % | | | 1,47 % | | 0,49 % | 2,93 % |
| Tocar Repertorios | 5,51 % | 0,98 % | | 1,47 % | | 0,24 % | 2,93 % |
| Tocar adaptándose a la escena | 1,84 % | | | 0,98 % | | 0,24 % | 1,95 % |
| Tocar conociendo y usando los medios tecnológicos y digitales | | | | | | | 8,79 % |

Empleabilidad de los egresados de las titulaciones de Piano

La empleabilidad en la Música es un tema que preocupa y ha sido analizado por diferentes instituciones y autores. En las jornadas Musiker (Cañada y Larrinaga, 2008) se plantearon una serie de preguntas que todavía hoy están en vigor y de las que

destacamos estas dos: “¿Dónde se encuentran los principales yacimientos de trabajo? ¿Responde la formación de los Conservatorios y de la Universidad a las necesidades del músico del siglo XXI?”

La empleabilidad más frecuente del músico, y más en la especialidad de piano, tanto en España como en Argentina es la docencia. Sin embargo, en Argentina y en varias Comunidades Autónomas españolas, el título de Técnico no es suficiente para ejercer la docencia. En Argentina, se requiere el título de Profesorado (que es el título de Tecnicatura con el añadido de una carga de pedagogía, didáctica, psicología y prácticas pedagógicas en sus cuatro cursos académicos de duración). En España, se requiere el Título Superior de Música, que a todos los efectos está homologado con el Grado Universitario.

No obstante, y debido a la falta de profesionales que reúnan los requisitos del perfil docente (esto es un problema tanto en España como en Argentina), conviene establecer el perfil de empleabilidad para la titulación de Técnico de Piano en la docencia de la Música. Además en algunas Comunidades Autónomas, la interpretación de la Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza (España, 1992)□ consideran suficiente el título de Técnico para la impartición de clases en estos centros, al ser considerado equiparable al título de Grado Medio que requiere dicha norma.

El Decreto Nacional 520/2005 (Argentina, 2005a) que complementa el Estatuto Profesional del Músico, aprobado por Ley 14.597 (Argentina, 1958) establece las siguientes profesiones: Músico (como persona que ejerce el arte de la Música, que interpreta y/o compone de manera instrumental), Director, Instrumentador y/o Arreglador, Copista, y, Docente.

Estas profesiones pueden ampliarse hasta con 51 perfiles profesionales de la Música que abarcan el ámbito de la investigación, la gestión, la tecnología y la sonología, así como los oficios técnicos como afinador, regidor, luthier, y vendedor de instrumentos (Grupo de trabajo ‘Tuning’ de AEC, 2007)²⁸. No obstante, en este estudio en función del tipo de Plan de Estudios de los títulos, se simplificará la empleabilidad en cuatro ámbitos: Interpretación (solista, grupo y todo tipo de género musical); Docencia (piano, lenguaje musical, música y movimiento, ...); Dirección (de grupos instrumentales, vocales o mixtos); y, Composición (Compositor, Arreglista, Copista...).

Objetivos generales y Específicos

Este trabajo de investigación, “Competencias y Empleabilidad del título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música en la Especialidad de Piano: Estudio comparativo entre Argentina y España”, tiene tres grandes objetivos que a su vez tienen objetivos específicos asociados:

Objetivo General 1: Identificar, definir y comparar las diferencias de las competencias de los títulos de Técnico de Piano de España y de Argentina.

- Objetivo Específico 1: Identificar los elementos que definen Competencias en el título español de “Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música” en la especialidad de piano.
- Objetivo Específico 2: Identificar los elementos que definen las Competencias de los diferentes títulos argentinos de “Tecnicatura Superior” en la especialidad de piano.

²⁸Asociación Europea de Conservatorios (Association Européenne des Conservatoires)

- Objetivo Específico 3: Comparar los elementos que definen las Competencias de los títulos de Técnico de Piano de España y de Argentina.
- Objetivo Específico 4: Definir las Competencias del título español de “Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música” en la especialidad de piano.
- Objetivo Específico 5: Definir las Competencias de los títulos argentinos de “Tecnicatura Superior” en la especialidad de piano.

Objetivo General 2: Analizar y comparar la Empleabilidad de los títulos de Técnico de Piano de España y de Argentina.

- Objetivo Específico 6: Definir las salidas profesionales del título español de “Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música” en la especialidad de piano.
- Objetivo Específico 7: Definir las salidas profesionales del título argentino de “Tecnicatura Superior” en la especialidad de piano.
- Objetivo Específico 8: Valorar la adecuación del currículo del título español a la salida profesional.
- Objetivo Específico 9: Valorar la adecuación del Currículo del título argentino a la salida profesional.
- Objetivo Específico 10: Comparar la adecuación del Currículo con respecto a la salida profesional entre los títulos español y argentino.

Objetivo General 3: Realizar y evaluar una propuesta de mejora en el Currículo en el título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música en la Especialidad de Piano de España.

- Objetivo Específico 11: Realizar una propuesta de mejora en el Currículo del título español de “Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música” en la especialidad de piano.
- Objetivo Específico 12: Evaluar la propuesta de mejora realizada en el Currículo del título español de “Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música” en la especialidad de piano.

Metodología

Este estudio aplicará metodologías cualitativas que se usan en la investigación documental, para el análisis de la legislación y elementos curriculares, combinándolas con otras metodologías propias del estudio de caso. Se usarán técnicas de análisis cualitativas y cuantitativas.

Instrumentos

El Objetivo General 1, “Identificar, definir y comparar las diferencias de las Competencias de los títulos de Técnico de Piano de España y de Argentina”, se abordará con el análisis de los textos legislativos (Estatales y Autonómicos) y de las programaciones de los ocho Conservatorios recogidos en la tabla 3. Los textos legislativos han sido definidos en el marco teórico. Para las programaciones, se han seleccionado cuatro Conservatorios Profesionales españoles (Ataúlfo Argenta y Jesús de Monasterio, de la Comunidad Autónoma de Cantabria; y, Arturo Soria y el Conservatorio de Getafe, de la Comunidad de Madrid) y otros cuatro argentinos (Manuel de Falla y Astor Piazzolla, de la ciudad autónoma de Buenos Aires; y Gilardo Gilardi y Leopoldo Marechal, de la provincia de Buenos Aires). Las conclusiones se

obtendrán aplicando el método comparativo en estudios cualitativos en Ciencias Sociales (Tonon, 2011).

Para Objetivo General 2, “Analizar y comparar la Empleabilidad de los títulos de Técnico de Piano de España y de Argentina”, se pasará un cuestionario de elaboración propia que se remitirá a los egresados y profesores de los Centros seleccionados. El cuestionario seguirá las fases de elaboración descritos en *¿Cómo se elabora un cuestionario?* (Fernández, 2007)□. Los resultados serán analizados tanto cualitativa como cuantitativamente.

El Objetivo General 3, “Realizar y evaluar una propuesta de mejora en el Currículo en el título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música en la Especialidad de Piano de España”, se llevará a cabo a través de cuatro grupos de discusión (Pérez-Sánchez y Viquez-Calderón, 2010)□, que interpreten y hagan propuestas de mejora del currículo teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los dos puntos anteriores. Dos de los grupos se ubicarán en Santander y los otros dos en Madrid. Cada uno de ellos estará formado por egresados/as o profesores/as de los centros cuyos Planes de Estudio se han analizado.

Participantes

Los participantes serán egresados/as y profesores/as de los ocho centros descritos en el punto anterior. Los cuestionarios y datos personales que se obtengan en la investigación seguirán el procedimiento normalizado de trabajo del CEISH²⁹ (UPV-EHU, 2017)□, y atenderán al Reglamento (UE) 2016/679 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales (El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea, 2016).

Tabla 3

Conservatorios en los que se imparten los planes de estudios de los títulos de Técnico de Piano y la legislación en función de la ciudad en la que están ubicados

| Centro Educativo | web | Legislación estatal | Legislación autónoma | Ciudad | Población |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|
| Conservatorio de Getafe | http://www.conservatoriogetafe.org | RD 1577/2007 | Decreto 30/2007 (Comunidad de Madrid) | Getafe | 246.976 |
| Conservatorio Profesional Arturo Soria | http://conservatorioarturosoria.org/ | (España) | | Madrid | 3 182 981 |
| Conservatorio Profesional Municipal Ataulfo Argenta | http://www.conservatorioataulfoargenta.es | | Decreto 126/2007 (Comunidad Autónoma de Cantabria) | Santander | 172.656 |
| Coservatorio Jesús de Monasterio | http://www.conservatoriojesusdemonasterio.es | | | | |
| Conservatorio de Música Gilardo Gilardi | https://gilardogilardi.wordpress.com/ | Resolución CFE 111/10 (Consejo Federal de Educación, Argentina) | Provincia Buenos Aires (Resolución 13.235/99 y Resolución 855/11) | La Plata | 7 99 523 |
| Escuela de Arte Leopoldo Marechal | http://escueladearte-marechal.blogspot.com/ | | | La Matanza | 1. 775.816 |
| Conservatorio Superior de Música Manuel de Falla | https://cmfalla-caba.infed.edu.ar | | Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Decreto 169/10 y Resolución 222 - MEGC/10) | Buenos Aires | 3 090 151 |
| Conservatorio Superior Astor Piazzola | https://cmbsas-caba.infed.edu.ar | | | | |

Los cuestionarios serán realizados con los formularios de Google para ser remitidos digitalmente. Se solicitará a los Conservatorios y al profesorado de los

²⁹CEISH es el Comité de Ética para las Investigaciones con Seres Humanos. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

mismos que remitan la información y/o el propio cuestionario para que pueda llegar al máximo número de egresados. Los cuestionarios tendrán una explicación previa del propósito de la investigación. Se recogerán los datos personales de los y las participantes, para poder tener trazabilidad en caso de necesitar información adicional. Se efectuarán tantos seminarios, talleres, charlas... como sean necesarios para poder conseguir una muestra mínima que tenga las características recogidas en la tabla 4.

Tabla 4

Muestra del cuestionario sobre Competencias y Empleabilidad

| Procedencia | Profesores | Egresados | Total |
|-----------------------------------------------------------------------|------------|-----------|-------|
| Participantes mediante cuestionario en Argentina para el objetivo 2 | 56 | 0 | 56 |
| Participantes mediante cuestionario en España para el objetivo 2 | 44 | 100 | 144 |
| Total de muestras mediante cuestionario | 100 | 100 | 200 |
| Número de participantes en los grupos de discusión para el objetivo 3 | 12 | 12 | 24 |

Referencias

- Alonso, B. (2015). *Diseño de un programa formativo que guíe la elaboración de manuales de buenas prácticas para la organización y gestión en los centros de enseñanza superior de música en España*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/19864>
- Alsina, P., Díaz, M., Giradles, A., Muñoz y J.R., Pastor, P. (Ed.). (2007). *Competencias en educación musical*. *Eufonia* 41. Barcelona. Recuperado de <https://www.grao.com/es/producto/revista-eufonia-041-julio-07-competencias-en-educacion-musical>
- Alsina, M., y Godoy, J. (2009). Competencias creativas en el aula de música. *Eufonia Didáctica de la música*, (45), 98-107.
- Argentina. (1958). Ley 14.597. Estatuto Profesional del Músico. *Boletín Oficial*, (de 29 de octubre). Recuperado de <http://www.saij.gob.ar/14597-nacional-estatuto-profesional-musico-lns0001611-1958-09-30/123456789-0abc-defg-g11-61000scanyel>
- Argentina. (1995). Ley 24.521. Ley de Educación Superior. *Boletín Oficial*, (20 de julio). Recuperado de <http://www.saij.gob.ar/24521-nacional-ley-educacion-superior-lns0004028-1995-07-20/123456789-0abc-defg-g82-04000scanyel>
- Argentina. (2005a). Decreto Nacional 520/2005. Decreto Reglamentario del Estatuto Profesional del Músico, aprobado por Ley n° 14.597. *Boletín Oficial*, (24 de mayo). Recuperado de <http://www.saij.gob.ar/520-nacional-decreto-reglamentario-estatuto-profesional-musico-aprobado-ley-n-14597-dn20050000520-2005-05-19/123456789-0abc-025-0000-5002soterced?q=titulo%3Am%FAasic&o=25&f=Total%7CTipo de Documento/Legislaci%F3n%7CFecha%7COrganism>
- Argentina. (2005b). Ley 26.058. De Educación Técnico Profesional. *Boletín Oficial*. Recuperado de <http://www.saij.gob.ar/26058-nacional-ley-educacion-tecnico-profesional-lns0004965-2005-09-07/123456789-0abc-defg-g56-94000scanyel?q=%2528numero-norma%253A26058 %2529&o=0&f=Total%257CTipo de Documento/Legislaci%25F3n/Ley%257CFecha%257COrganismo%257CPublic>
- Argentina. (2006). Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. *Boletín Oficial*, (28 de diciembre). Recuperado de <http://www.saij.gob.ar/26206-nacional-ley-educacion-nacional-lns0005170-2006-12-14/123456789-0abc-defg-g07-15000scanyel>

- Buenos Aires Provincia. (1999). Resolución 13.235/99, (7 de diciembre). Recuperado de <http://catalogo.abc.gov.ar/cendie/checkFile.php?id=13235-99&doctype=RM>
- Buenos Aires Provincia. (2011). Resolución 855/11, (25 de abril). Recuperado de <http://catalogo.abc.gov.ar/cendie/checkFile.php?id=00855-11&doctype=RM>
- Cañada, M., y Larrinaga, I. (2008). Jornada Los profesionales de la música en el siglo XXI. Introducción. *Musiker*, 16, 333-338. Recuperado de <http://hedatuz.euskomedia.org/7197/1/16333338.pdf>
- Carrillo, C. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Leeme*. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar14.pdf>
- Chacón, L. A. (2012). ¿Qué Significa «Evaluar» en Música? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 9. https://doi.org/DOI:10.5209/rev_REC.2012.v9.42805
- CIDEC. (1999). *Competencias profesionales Enfoques y Modelos a Debate*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/etp/competencias_profesionales_enfoques_modelos_debate_cidec.pdf
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2010a). Decreto 169/10. *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, (3368, 17 de febrero). Recuperado de https://cmfalla-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/BO.3368_Indice_Dcto.16910_y_Anexo.pdf
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2010b). Resolución 222 - MEGC/10. *Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires*, (de 18 de marzo). Recuperado de https://cmfalla-caba.infod.edu.ar/sitio/upload/BO_GC_3383_IndiceRes222ANEXO_180310.pdf
- Comisión Europea. (2010). Libro Verde. Liberar el potencial de las industrias culturales y creativas, (27 de abril). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aacu0006>
- Comisión Europea. (2017). Clasificación Europea de Capacidades/Competencias, Cualificaciones y Ocupaciones (ESCO). Recuperado de <https://ec.europa.eu/esco/portal/home?resetLanguage=true&newLanguage=es>
- Comunidad Autónoma de Cantabria. (2007). Decreto 126/2007, de 20 de septiembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de Música y se regula su acceso en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 191, 1 de, 13262-13293. Recuperado de https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/normativa_legislacion/Decre_Orden/Decreto_126_2007_de_20_de_septiembre_20150205.pdf
- Comunidad de Madrid. (2007). Decreto 30/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de las enseñanzas profesionales de música. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, (149, 25 de junio), 1-93. Recuperado de http://www.madrid.org/wleg_public_secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=4663&cdestado=P#no-back-button
- Consejo Federal de Educación. (2010). Resolución CFE 111/10, 1-2. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/normas/14862.pdf>
- Del Rey, A., y Sanchez-Parga, J. (2010). Crítica de la educación por competencias. *Universitas*, 15(15), 1390-3837.
- El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea. (2016). Reglamento (UE) 2016/679 del parlamento europeo y del consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la D. *Diario Oficial de la Unión Europea*, 2014(119), 1-88. Recuperado de <http://www.agpd.es/>

- portalwebAGPD/canaldocumentacion/legislacion/union_europea/reglamentos/common/pdfs/Reglamento_UE_2016-679_Proteccion_datos_DOUE.pdf
- España. (1992). Orden de 30 de julio de 1992 por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las Escuelas de Música y Danza. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 202, 29396-29399. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1992/08/22/pdfs/A29396-29399.pdf>
- España. (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, (147, 20 de junio), 22437-22442. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2002/BOE-A-2002-12018-consolidado.pdf>
- España. (2006a). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (106, 4 de mayo). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- España. (2006b). Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (18, 20 de enero). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/20/pdfs/A02853-02900.pdf>
- España. (2010). Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (137, 5 de junio). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2010/BOE-A-2010-8955-consolidado.pdf>
- España. (2011a). Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. *Boletín Oficial del Estado*, 185, 3 de. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-13317-consolidado.pdf>
- España. (2011b). Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, (182, 30 de julio). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-13118-consolidado.pdf>
- España. (2012). Real Decreto 1427/2012, de 11 de octubre, por el que se constituye la familia profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual, se establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Animación perteneciente a dicha familia pr. *Boletín Oficial del Estado*, (265, de 3 de noviembre). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2012/11/03/pdfs/BOE-A-2012-13634.pdf>
- España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Ley Orgánica*, 8(295), 2013-12886. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- España. (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, (25), 6986-7003. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Euskadi. (2008). Decreto 229/2007, de 11 de diciembre, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y el acceso a dichas enseñanzas. *Boletín Oficial del País Vasco*, (52, 13 de marzo), 5698-5803. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/03/0801565a.pdf>
- Fernández, L. (2007). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Bulletí LaRecerca*, (2002), 1-9. Recuperado de www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf

- García de Fanelli, A. (2016). Informe Nacional: Argentina. *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016*, 1-43. Recuperado de <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/ARGENTINA-Informe-Final.pdf>
- González, A. (2017). Ideas de los profesores de instrumento en conservatorio sobre la evaluación y la calificación. Recuperado de [https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/86156/GONZÁLEZ - %20Ideas de los profesores de instrumento en conservatorio sobre la evaluación y la cali....pdf?sequence=1](https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/86156/GONZÁLEZ-%20Ideas%20de%20los%20profesores%20de%20instrumento%20en%20conservatorio%20sobre%20la%20evaluación%20y%20la%20cali....pdf?sequence=1)
- Grupo de trabajo 'Tuning' de AEC. (2007). Higher Music Education. *Erasmus Thematic Network for Music. Polifonia*.
- Mate-Ormazabal, M., Bernarás, E., y De las Cuevas, C. (2018). Definiendo las Competencias en las Enseñanzas Profesionales de Piano: la necesidad de un nuevo perfil profesional. *Congreso Internacional Música y Cultura Audiovisual*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/mikel.mate/5>
- Nosikova, V. T. K., y Huckleberry, A. (2010). An interactive software program to develop pianists' sight-reading ability. *An interactive software program to develop pianists' sight-reading ability*, 99. Recuperado de <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2520552&coll=DL&dl=GUIDE&CFID=665618037&CFTOKEN=67465455%5Cnpapers3://publication/uuid/DF8889A6-D589-4407-BAC6-42B8F3D1B0DD>
- OCDE. (2007). *Sistemas de Cualificaciones. Puentes para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14510/19/0>
- Opinno. (2016). *Informe Adecco sobre el futuro del trabajo en España*. Madrid. Recuperado de <https://www.ceu.es/joblab/documentacion/informeAdecco.pdf>
- Pérez-Sánchez, R., y Viquez-Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales Introducción Cogniciones sociales, 87-101. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3403403.pdf>
- Sloboda, JA (1994). ¿Qué hace un músico? *EGTA Guitar Journal*, 5, 18–22.
- Tonon, G. (2011). La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral. *Kairos*, 15(27), 1-12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3702607.pdf>
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3600155.pdf>
- Unesco. (1996). *La educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Unesco. (2015). International Standards Classification of Education. Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions. <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-179-5-en>
- UPV-EHU. (2017). CEISH Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos Leioa , 12 de junio de 2017, 1-15. Recuperado de https://www.ehu.es/documents/2458096/3362171/PNT_CEISH/a3eab5ba-d441-49e3-bbab-16e568a61945
- Vargas, H. A. M., y Alejandra, J. (2015). Diagnostico de la competencia interpretativa en en el Ára de Educación Artística en dos Instituciones de la Secretaría de Educación Distrital de la ciudad de Bogotá. Recuperado de [http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2538/1/Diagnostico de la competencia interpretativa en....pdf](http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2538/1/Diagnostico%20de%20la%20competencia%20interpretativa%20en....pdf)

- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E., y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educacion*, 261-292. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249>
- Vernia, A. M., Gustems, J., y Calderón, C. (2017). La evaluación del lenguaje musical en alumnado adulto: diseño y validación de una escala. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5. Recuperado de <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/85/53>

Aniztasunaren erantzunari emandako garrantzia irakasleen hasierako formakuntzan

Importance of diversity response in initial teacher training

Leire Carrillo Romero eta Iñaki Karrera Juarros

Euskal Herriko Unibertsitatea – Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Laburpena

Ikerketa honek aniztasunari arreta emateko ikasleek hasierako formakuntzan bereganatzen dituzten kompetentzien autopertzepzioa aztertzea du xede. Metodo interpretatiboaren bidez, Donostiako Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultateko Heziketa Bereziko minorreko (azken urteko) 4 ikasle elkarrizketatu dira praktikaldia testuinguru desberdinetan garatzen ari zirenean: laguntza gelan egun osoz; gela arrunt eta laguntza gelan; laguntza gela eta gela arruntean; eta ikasgela arruntean egun osoz. Emaitzek frogatu dute aniztasunaren lanketa HPB espezialitatera bideratzen dela, formakuntza arruntean nagusitasunik gabe. Ondorioztatzen da alor kognitiboa eta afektu positiboak unibertsitate barruan ikasten dituztela, eta praktikaldia aldi estrategikoa dela aurrekoak finkatzeko nahiz portaerakoak garatzeko. Azkenik, ikasleen zailtasunetatik abiatuz, unibertsitateko kurrikuluma, metodologia eta ikasle eta irakasle kompetentziak hobetzeko eskakizunak aurkezten dira.

Hitz gakoak: aniztasuna, irakasleen hasierako formakuntza, eskola inklusiboa, heziketa berezia

Abstract

The aims of this research is to analyze the self-perception of the competences that students get about diversity in their initial training. Through an interpretative method, last year's four students from the Special Education degree of the Education, Philosophy and Anthropology of San Sebastián faculty were interviewed during the development of practices in different contexts: help room for the whole day; ordinary room and help room; help room and ordinary room; and ordinary classroom all day. The results have proved that they value the specialty directed toward diversity, without predominance in the common formation. In addition, they acquire cognitive and positive emotions within the university, and practice is a strategic period for the consolidation of predecessors and the development of behaviour. Finally, based on the difficulties of the students, requirements are presented for improvement of the university curriculum, methodology, students and teacher competences.

Keywords: diversity, initial teacher training, inclusive school, special education

Sarrera

Aniztasuna ezberdintasunarekin, normaltasun ezarekin eta bazterkeriarekin lotu da (Olea, Navarro eta Vicente, 2007). Hain zuzen, urteetan zehar homogeneotasuna bilatzea izan da helburu nagusia; hala, estandarretik at zeudenak ikasketa zailtasunak zituztela uste zen (Martínez, 2014). Ondorioz, defizitetan zentratutako kategorizazioak eta eskola bereziak sortu ziren (Durán eta Giné, 2011).

Eredu konpentsatzaileaz geroztik, normalizazio printzipioak eta 1978an Warnock txostenak HPBak sistema arruntean txertatu zituen, baina oztopoekin. Aniztasunak, kurrikuluma murriztea, eta gaituen kalterako izango zelako iritziak zeuden. Bestetik, irakasleek ez zekiten heterogeneotasunari zer trataera eman?, nola eta zer modutan irakatsi (Izuzquiza, Echeita eta Simon, 2015).

XX. mendeko aldaketa sozialek, biztanleriaren migrazio mugimenduek, aberastasun kulturalak nahiz linguistikoak, eta giza eskubideak areagotzeak eskola inklusiboari hasiera eman zioten (UNESCO, 1994). Horren eraginez, “ikasle guztiek hezkuntza jaso, eskolan parte hartu eta ikasi ahal dezaten” (Eusko Jaurlaritza, aurrerantzean EJ, 2012, 12.or.), kalitatezko hezkuntza zabaldu nahi da, “aukera berdintasuna, justizia eta ekitatea bermatzen diena” (EJ, 2014, 44.or.).

Aniztasuna Eskola Inklusiboan: oztopoak eta erronka berriak

Inklusioak berekin dakar aniztasuna gizaki ororen, eta ez solik bakar batzuen, balio eta ez akats gisa onartzea. Beste erara esanda, diferentziak gizarteari eta gizakiei atxikita dauden potentzialtasunak direla ulertzea da (Rivero, Rodríguez eta Porto, 2014). Alegia, aniztasuna pertsona guztien ikaskuntzari laguntza emateko aberastasuna da (EJ, 2014), gizakien garapen pertsonalak (autokontzeptua, autokonfiantza) eta sozialak (talde harremanak, estereotipo desagertzea) suspertzeko (Rivero et al., 2014).

Eskola inklusiboan, desberdintasunak ezaugarri orokorrak dira, gizaki guztiek berez dituztenak. Modu horretan, batetik, aniztasuna ezin da berezitat etiketatutakoei lotu, baizik eta gizarte pluralari (Echeita, 2012). Bestetik, ezin da kontzeptu estatikotzat eta ingurunetik at ulertu. Hain zuzen, eskolak, familiak, gizarteak etengabe aldatzen doaz gizakien eraginez (Olea et al., 2007). Halako eran, heterogeneotasunak barruko eta kanpoko eragileen arteko baturak dira (Martínez, 2014; Rivero et al., 2014).

Lehenik, aniztasun barruko faktore indibidualak honakoak dira: a) biologikoa, pertsonala edota fisikoa (generoa, itxura); b) psikologiko eta kognitiboak (irakasle-ikasle prozesuei lotuta: gaitasunak, aurretiko ezagutzak, ikasteko ohitura, lan eta garapen erritmoa, komunikatzeko modua); eta c) afektiboa (interesak, motibazioak, edota emozioak adierazteko era).

Bigarrenik, kanpoko eragileak taldekoak eta ingurukoak dira (garai historikoa, jatorri geografikoa, ingurumen sozial-kulturala, maila ekonomikoa, familia mota, giza rola, eskolaren kokapena eta ezaugarriak). Kanpoko aldagai horiek barrukoetan eragiten dute, eta alderantziz, gizaki bakoitza paregabea eta anitza bihurtuz (Rivero et al., 2014).

Hori dela eta, inklusioak aurretiko sailkapenak eta arauak desegitea eskatzen du (Melero, 2011a). Beraz, beharrezkoa da formakuntza, terminologia, pentsamendua, praktikak berdefinitzea: zer den ikasle normala eta zer ez, zer aniztasuna, eta zer esan nahi duen egun irakasle inklusiboak izateak (Arnáiz, 2012).

Azken urteetako politketan unibertsalki onartzen da aniztasunaren erantzun positiboa. Horren frogagarri, Eskola Inklusiboaren Esparruan Aniztasunari Erantzuteko Plan estrategikoak esanak (EJ, 2012): “aniztasuna ez da arazo bat, aitzitik, aberasgarria

da”(12.or.); eta beharrezkoa da “gizarteak, eta ondorioz, eskolak, onartzea aniztasuna kontzeptu zabala dela eta ez dela hezkuntza premia berezietara mugatzen” (26.or.).

Bestalde, Heziberri 2020k 236/2015 dekretuan, egungo Oinarrizko Hezkuntzako curriculuma, bereziki argitzen ditu VI. kapituluan aniztasunaren trataera eta hartu beharreko neurriak (37. artikuluan). Bertan, honakoa zehazten da: “eskola inklusiboaren planteamenduan sartzen da aniztasun horren errekonozimendu-faltaz kontzientzia hartzea (...) gizarte-presioez eta bazterketez jabetzea, eta diskriminazio-egoerak erregulatzea” (Hezkuntza Hizkuntza Politika eta Kultura Saila, 2016, 93.or.).

Horietaz gainera, Eusko Jaurlaritzak (2016) Heziberri 2020rako EAE Hezkuntza Hobekuntza Planeko ildo estrategikoetan dio: eskola inklusiboan aniztasunak “ikaslearengan bakarrik fokalizatuta zegoen hezkuntza-erantzunaren ardatza eskola testuinguru arruntera lekualdatzea dakar” (29. or.). Alegia, begirada ikasle ezaugarrietan ordez, testuinguruan jartzea da, azken horrek egokiturik, ez alderantziz (Durán eta Giné, 2011). Vélez-en (2013) esanetan, zailtasunak kurrikulumean, hezkuntza antolakuntzan edota irakasle kompetentzietan daude, ez ikaslearengan.

Nahiz eta, erakutsi bezala, aniztasuna legedietan azaldu, horiek azkarrago eboluzionatu dute praktikak baino (Arnáiz eta Guirao, 2015): “araudia ez da gaur egungo egoerara egokitzen, eta ikastetxeko aniztasun handiari behar bezala erantzutea eragozten du horrek” (EJ, 2012, 22.or.).

Tradizionalki irakasleak nahiz gizartea homogeneotasunerako prestatzearen eraginez, egun oztopoak daude diskurtsoa eta praktikak aldatzeko (Vélez, 2013). Berdintasunaren eskubide ziurtatze horrek uniformetasuna esan nahi baitu askorentzako: “berdintasunaren eta derrigorrezko irakaskuntza unibertsalaren printzipio teorikoak nekez jar daitezke zalantzan, baina haien aplikazioa eztabaidagarriagoa da berdintasunaren izenean homogeneotasuna ezartzen denean, eta unibertsaltasunaren izenean uniformetasuna” (EJ, 2014, 20.or.).

Eskola inklusiboa ez da arazoa, baizik eta guk gizakiok dugun kontzeptuaren esanahia, mundu eta hezkuntza ezberdin, ez homogeneoa, eratzeko ditugun aurreiritziak. Hobeto esanda, inguratzen gaituen errealitatea aldatzeko indarrak eta jarrerak dira oztopo (Echeita, 2006).

Akatsak ez dira gizakienak, baizik eta haiek sortuak (Moriña, 2008). Zalantzarik gabe, desorekak (gainekotasunak edota gutxiagotasunak) aniztasunaren inguruan egiten diren balorazio eta interpretazioen ondorioz sortzen dira (Olea et al., 2007).

Heterogeneotasuna bazterkeria egoera ugariaren kausa da, ez gaudelako prest ezberdintasunak onartzeko (Echeita, 2006). Horren frogagarri, aniztasunarekiko, eta batez ere HPBkiko, jarrera negatiboak, irakasle ikerketek azaldutakoak (Boer, Pijl, eta Minnaert, 2011; Jiménez eta Montecinos, 2018; Tenorio, 2011). Horietan, irakasleek prestakuntza nahiz segurtasun faltaren ondorioz, a) aniztasuna oztopotzat hartzen zuten bizikidetzat gatazkak eta emaitza baxuak eragiten zituztenean; b) HPBak bestelako ikasleak baino maila handiagoan errefusatu zituzten. Izan ere, espektatiba negatiboak, aukera eta arreta gutxiago? eskaintzen zieten, eta haiekiko porrot nahiz itxaropen baxuak zituzten; c) espezialista berezien esku uzten zuten ardura, eta orduan, laguntzailearen eta irakasle arruntaren arteko desadostasunak zeuden; eta d) metodologia, ebaluazio, jarduera estandarizatuak aplikatzen zituzten. Alegia, homogeneotasunean lan egitea, ikasketa modu eta errendimendu maila ezberdinekin baino errazagoa dela ziotelako.

Gauzak horrela, aldaketak ez dira sistematiko-automatikoak, irakasleak dira moldaketan eragileak (Agencia Europea para la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, aurreratzean, IncluD-ed, 2012). Beste erara hezitako gizarteak bakarrik lor dezake gizaki anitzak integratzea. Baina, era berean,

hasieratik ezberdin formatutako irakasleek soilik erantzun diezaiokete helburu horri (Escudero eta Martínez, 2011).

Aniztasuna irakasleen hasierako formakuntzan

Hezkuntza fakultateek ezin dute formakuntza testuingurutatik at garatu (Martínez, 2014). Gizartea eta gizakiak pluralak badira, hasierako prestakuntza ezin da aniztasunetik kanpo ulertu. Hori dela medio, eskolen heterogeneotasunari erantzuteko trebetasunak dira egun ardatz nagusia: “beharrezkoa izango da irakasleei ondo irakastea zeinen konplexu eta anitzak izango diren egunero aurrean izango dituzten egoerak, halaxe jabetuko baitira haiei aurre egiteko behar izango dituzten gaitasunez” (EJ, 2014, 50. or.).

Irakasleen hasierako formakuntza erabakigarria da ondorengo praktikako pentsamenduan eta ekintzan (Vélez, 2013). Halako eran, prestakuntzaren hobekuntzak praktiken aurreratzea dakar (Imbernón, 2017). Izan ere, aldi estrategikoa bihur daiteke a) aurretik bizitako defizita nahiz banandutako sistema eta estereotipoak desegiteko; hau da, ideologia indibiduala eta talde sozial osoarena aldatzeko, aniztasun kontzeptualizazio negatibotik positiborantz (Álvarez eta Buenestado, 2015); b) irakasleek eskoletan sartzean ez izateko garatu gabe aniztasunari arreta emateko kompetentziak (Izuzquiza et al., 2015); c) sentsibilizazioa sortarazteko, eta aniztasunaren ondorioz sortzen diren problematiken aurrean proposamen inklusiboagoak planifikatzeko, garatzeko eta ebaluatzeko (Echeita, 2012).

Aurreko xedeak betetzeko honako baldintzak eman behar dira: a) desberdinak diren hurrekin eta testuinguru inklusiboko irakasleekin ikastea, baita praktikak gauzatzea ere. Horrela, unibertsitateko irakasleen aniztasuna ikasleen profila bezain garrantzitsua da (IncluD-ed, 2012); b) aniztasuna hasierako formakuntza kurrikulumen orokorrean agertzea, ez soilik hezkuntza berezietan (Vélez, 2013); c) aniztasunak edukiei ez ezik (terminologian, dokumentuetan agertzea) irakasteko erari ere erreparatzea (metodoa, ageriko eta ezkutuzko jarrerak, pentsamenduak); izan ere, Imbernón-ek (2017) adierazi legez, irakasleek ez dute irakasten esaten dieten moduan, baizik eta haiei aplikatu eta transmititu bezala; eta d) teoria praktikan aplikatua ikustea, eta horretatik kritikoki hausnartzea, horrela soilik hartzen baitu zentzua (Arnáiz, 2012).

Aniztasuna irakasleen hasierako formakuntza Boloniako ikasketa planean.

Irakasle orok oinarrizko formakuntza beharrezkoa dute aniztasun kontestuetan jarduteko (Sales, 2006). Argibide hori kontuan izanik, Goi mailako Ikasketen Europako Konbergentzia Prozesuak, Bolonia Planak, 2010ean graduko ikasketa-plan egitura berria ekarri zuen. Hezkuntza Berezia titulazio izatetik haur eta lehen hezkuntzako formakuntza arlo nahiz espezializazio izatera pasatu zen (Izuzquiza et al., 2015). Hain zuzen, laguntzaileek eta irakasle arruntek elkarrekin lan egin behar badute, hasieratik formakuntzan hori gauzatzea beharrezko bilakatu zen (Izuzquiza et al., 2015).

Hala ere, hasierako prestakuntza aldaketa horiek ez nahikoak edo ikusezinak izan dira (Gallego eta Rodríguez, 2012). Hau da, formakuntza 3 eratarara gara daiteke (Echeita, 2012): 1) “*infusion*”: ikasleek kurtso edo ikasgai orokor bat edo bi garatzen dituzte eskola inklusiboaren inguruan; 2) *kolaborazio formakuntza*: ikasle arruntak eta bereziak bereizi, baina praktika batzuk elkarrekin gauzatzea; eta 3) *bateratze eredu*a: espezializazioa bereizi gabe, inklusiora bideratzea ikasle guztiak kurrikulumen berarekin. Egund, lehenengo biak dira nagusi; beraz, distantzia dago oraindik laguntza irakaslearen

eta irakasle arruntaren artean; eta ezberdintzat etiketaturikoak espezialista berezien esku bideratzeko joera iraunarazten da (Echeita, 2012). Gainera, Espainian espezializazioa goizegi ematearen ondorioz, hasierako formakuntzan irakasle arruntek HPBri buruzko prestakuntza gabeziak dituzte (Gallego eta Rodríguez, 2012).

Era berean, plan erreforma era ez aproposean aplikatu da, hainbat autorek azaldu bezala: a) unibertsitateko kurrikuluma ezegokia da eskolen eskakizunetarako (Imbernón, 2017); b) kontzeptuetan oinarritutako eta testuingurura egokitu gabeko formakuntza da nagusi: dimentsio kontzeptualak pisu handiagoa izaten jarraitzen du, praktikotasunaren eta jarrerazko eta portaerako dimentsioen gainetik (González, 2005). Bi faktore horiei esker, unibertsitatea eta eskoletako errealitateak aldentzen dira, praktika eta teoria arteko lotura ezaren eraginez (Coronado, González eta Luque, 2012).

Eusko Jaurlaritzaren (2012) Eskola Inklusiboaren Esparruan Aniztasunari Erantzuteko Plan Estrategikoaren arabera, "lotura gutxi egon ohi da emandako prestakuntzaren eta ikastetxeko praktika inklusiboaren artean" (24. or.). Ahulezietan hauxe dio: "planteamendu inklusiboak ia ez dira kontuan hartzen irakasleen hasierako formakuntza curriculumetan" (24. or.). Horren ondorioz, ondorengo aldaketa eskakizunak azaltzen dira: a) eskola inklusiboak dakarren aldaketa kurrikularrak eta antolakuntza, metodologia, baliabide, estrategiak txertatzea irakasle ororentzat (Gallego eta Rodríguez, 2012); eta b) isolamendu ikuspegiak nahiz langileen deskoordinazioa saihestea (Sales, 2006). Hau da, irakasle jeneralista eta espezialista funtzioak berrezartzea lortuko duen ikasketa plana aurrera eramatea (González, 2005).

Azaldutako hezkuntza erreformak eraginkor bilakatzeko, oinarritzko eragilea irakasleen kompetentziak dira: "hezkuntza-sistemaren baten arrakastaren atzean faktore nagusi hau egon ohi da beti: irakasleek prestakuntza, trebetasun, motibazio, inplikazio eta bokazio nahikoa izatea" (EJ, 2014, 49. or.). Hori horrela izanik, irakasleen aniztasun pentsamenduak, portaerak nahiz jarrerak ikasleekiko erantzukizunean eta horien arrakasta edo porrota eragin dezakete (Pérez-Jorge, Alegre de la Rosa, del Carmen Rodríguez-Jiménez, Márquez-Domínguez, eta de la Rosa Hormiga, 2016).

Aniztasunarekiko irakasle-kompetentziak hasierako prestakuntzan

Eusko Jaurlaritzak (2014) honela definitzen du kompetentzia: "eskaera konplexuei erantzuteko eta zereginak egoki burutzeko ahalmena" (77.or.). Eta horren barnean, 3 dimentsio banatzen dira (Tárraga, Grau, eta Peirats, 2013): kompetentzia kognitiboa (ezagutzak eta gaitasunak), afektiboa (sentimenduak, kezak eta sinesmenak) eta portaerazkoa (jarrerak, ekintzarako joera eta praktikak).

"Hezkuntza-sistemaren xedeak eta irakasleei exijitzen zaizkien kompetentziak ezin bereizi daitezke" (EJ, 2014, 50.or.). Halako eran, testuinguru inklusiboetan lan egiteko irakasle orok ezinbestekoa dute kompetentzietan oinarritutako formakuntza (IncluD-ed, 2011). Horren gabeziak jarrera kontserbadoreak nahiz negatiboak dakartza, inklusioa geldiaraziz (Melero, 2011b). Alegia, irakasleek ez dituztenean singularitasunak kontuan hartzen, ez dituzte eskubideak errespetatzen, baizik eta patroia homogeenoa nagusia inposatzen ari (Olea et al., 2007).

Booth-en (2006) alfabetizazio etikoaren arabera, ezin da aniztasunarekiko egoki jokatu irakasleek ulertu gabe ekintzen atzean dauden pentsamenduak nahiz balioak. Hori dela eta, irakasle formakuntzak "trebetasun praktikoak, jakintzak, motibazioa, balio etikoak, jarrerak, emozioak eta gizartearen eta jokabidearen beste osagai batzuk elkarrekin mobilizatzea eskatzen du, ekintza ganorazkoa izan dadin" (EJ, 2014, 77. or.).

Inklusio prozesuetarako gakoak irakasle kompetenteak dira, baina ez alderdi kognitiboan solik, baizik eta afektiboan eta portaerakoetan ere (Melero, 2011b). Modu

horretan, hainbat egilek (IncluD-ed, 2012; Arnáiz, 2003; Echeita, 2006, 2012; Parrilla, 2003) hasierako formakuntzan bereganatu beharreko honako kompetentziak adierazi dituzte aniztasun-irakasle eraginkorrak garatzeko: a) ikasle guztiekiko onarpena, erantzukizuna eta itxaropen altuak; b) denentzat eskuragarri eta ulergarri diren komunikazioa eta didaktikak (diseinu unibertsal malguak, maila anitzak); d) lehenetsia eman gela arrunteko arretari, eta horretan baliabideak, egokitzapenak, plan pertsonalizatuak erabiltzen trebatzea; e) denen parte hartzea areagotzen duten metodologiak eta estrategiak ikastea (eredu kooperatiboak, ikasle elkarrekiko tutoretzak); f) ebaluazio irizpideak gradu ezberdinetarako: emaitzak errendimenduaren arabera eta ez gelako estandarren arabera neurtzen ikastea; g) praktikatik hausnartzea (behaketak, ikerketa-ekintza, saiakera-errorea, teoriak egiaztatuz); h) taldean eta profesionalen artean lan egiteko abileziak; eta h) desoreken eta injustizien aurrean kritikoa izan eta irtenbideak bilatzea.

Eusko Jaurlaritzaren (2014) esanetan, kompetentzia den irakasleak honako baldintzak betetzen ditu: "balio pertsonal edo sozial handiko emaitzak lortzen laguntzea, testuinguru eta arlo esanguratsu ugaritan aplikatu ahal izatea, eta hori eskuratzen duten pertsonen eskakizun konplexuak arrakastaz gainditu ahal izatea" (or.).

Era berean, Eusko Jaurlaritzak (2012) "ikastea eta parte hartzea oztipoak hautemateko gaitasunak dituzten irakasleak" (9. or.); eta "ikasgela abiapuntutzat hartuta inguru inklusibo batean zer funtzionatzen duen eta zer, nola eta zergatik, hau da, inklusiboa izateko zer baldintza egon behar diren" (15.or.) ezagutzen duen profesionalari kompetentzia deritza.

Aniztasunarekiko kompetentziak irakasleen hasierako formakuntza ikerketetan

Azkenaldiko ikerketek (Tenorio, 2011; Aranguren, 2012; Gallego eta Rodríguez; Tárraga et al., 2013; Izuzquiza et al., 2015) aditzera eman dute hasierako formakuntza gabeziekin erlazionaturik daudela aniztasunarekiko arreta zailtasunak eta horrekiko ikuspegi negatiboa. Batetik, LHko irakasle arrunten ikasketa plana aztertuz, Gallego eta Rodríguez (2012), eta Izuzquiza et al. (2015) adituek diotenez, graduako 240 kredituetatik 6-12 kreditu solik daudela aniztasunarekin erlazionaturik (5%). Era berean, Martínez-ek (2014) Madrileko 8 ikasketa planetatik LH graduari, HH ez bezala, ez zuen lortu aurkitzerik, kasu gehienetan, derrigorrezko ikasgaien programan aniztasunari bideraturiko kompetentzia orokorrik.

Beste alde batetik, Hezkuntza Berezia hautatu dutenen kasuan datua bikoitza da (Gallego eta Rodríguez, 2012; Izuzquiza et al., 2015): 51 kreditu (%21) eta 71 (%30) lortzen dituzte karreraren zehar. Horrek adierazten du, beraz, egun aniztasuna HPB ikasketei atxikitzen jarraitzen zaiola. Nahiz eta hauetan ere, ez iritsi kredituen %50ra.

Hori ikusirik, irakasle izango direnak ikerketetan egin duten aniztasun formakuntzaren balorazioa negatiboa izan da. Alegia, aniztasun tratamendua, batez ere HPBekiko, sakondu, garrantzirik gabe eta diziplina gutxietan ageri zaiela diote (Aranguren, 2012; Tárraga et al., 2013; Tenorio, 2011). Gainera, ikasketa teorikoki garatu dela uste dute, hau da, ezagutza diziplinarra lehenetsi zaiola jakintza pedagogikoari (Aranguren, 2012; Tenorio, 2011). Horren ondorioz, hutsune handiak dituzte ekintzan erantzuteko ahalmenean (Izuzquiza et al., 2015).

Irakasleen hasierako formakuntza kompetentziak landutako ikerketek kognitiboan eta afektiboan, hau da, ezagutzetan, pentsamendua edota jarreraren zentratu dira (Álvarez eta Buenestado, 2015; Costello eta Boyle, 2013; Ji-Ryun, 2011; Sales, Moliner eta Sánchez, 2001; Sandoval, 2009; Tenorio, 2011). Baina gutxiago ekintzan, hau da, trebetasun

praktikoetan (Alpuín, González eta Pérez, 2006). Are eskasago, kompetentzien 3 dimentsioetan (Izuzquiza et al., 2015; Tárraga et al., 2013).

Oro har, kompetentzia negatiboak dira nagusi: jarreretan (Costello eta Boyle, 2013; Sales et al., 2001); praktikan (Izuzquiza et al., 2015, Tenorio, 2011) eta bietan (Alpuín et al., 2006). Alegia, heterogeneotasuna errefusatzeko, HPBekiko ez prestatuak egotea, itxaropen eta jarrera negatiboak, edota praktikarekiko kompetente ez sentiaraztea adierazi dute. Zalantzarik gabe, Salazar-en (2010) arabera, ahalmen negatiboak murriztuko du etorkizunean aniztasunarekiko gutxiagoko erantzuna eta irakasle-ikasle interakzioa desberdintzat etiketatuekiko.

Beste aldean, kompetentzia positiboak gutxiago dira, eta beti ere jarreran nahiz pentsamenduan ageri dira (Álvarez eta Buenestado, 2015; Izuzquiza et al., 2015; Sandoval; 2009; Tenorio, 2011). Esaterako, enpatia altua, kolaborazioa, justizia, berdintasun baloreak, ikasleei egokitzeko ulermena, inklusio proposamenetarako prestutasuna, aniztasuna ezaugarri positibotzat hartzea.

Hala ere, nahiz eta aniztasuna positiboki baloratu, pentsamendua ez dator bat praktikan aplikatzeko gaitasunekin. Modu horretan, ezaugarri komun bat betetzen da ikerketen artean: praktikan zailtasunak izateak aniztasunari, batez ere HPBei, arreta eta trataera egokia emateko. Ondorioz, Tárraga et al. (2013) egileek adierazi bezala, kognitiboetan eta afektiboetan ahalmen gehiago dituzte ekintzazko kompetentzietan baino.

Gauzak horrela, autoeraginkortasuna, bakoitzak bere burua gai baloratzea; eta aniztasun kompetentziak lehen formakuntzaren hasieratik erlazionatzen direla adierazi dute Gao eta Magerek (2011); eta Loreman, Sharma eta Forlin-ek (2013). Gainera, aldi horretan bereganatutakoak ondorengo eginkizunetan mantentzen dira (Savolainen, Engelbrecht, Mirna eta Malinen, 2012). Alegia, eskuratutako kompetentziak geroagoko irakasle praktika bideratzeko erabiltzen dira (Echeita, 2012). Hori dela eta, hasierako prestakuntzan aniztasunari erantzuteko kompetentzia ezak etorkizunean ere zailtasun horiek irautea ekar dezake, beraz, arazoa prebenitzeko honako helburuak aurkezten dira:

Helburuak

LH hasierako formakuntzan aniztasun hobekuntza bideak emateko, azterketa honek hutsuneak zergatik eta zer alderdietan agertzen diren azaldu nahi du. Horren arabera, 3 helburu nagusi zehaztu dira: 1) hasierako formakuntzan aniztasunaren erantzunari eskainitako garrantzia ezagutzea; 2) aztertzea aniztasunaren prestakuntza kompetentzia kognitibo eta afektiboetan, baina batez ere portaerakoetan. Portaerakoetan, bi helburu espezifikoki: 2.1) praktikako gaitasun profesionalak eta zailtasunak aztertzea; eta 2.2) aniztasunaren erantzunak praktikan dituen zailtasunei aurre egiteko zein trataera eskaintzen den ezagutzea; eta 3) hasierako prestakuntzan aniztasun irakasle are kompetenteagoak sortzeko hobekuntzak proposatzea.

Metodoa

Ikerketa gehienak kuantitatiboak izan dira (Álvarez eta Buenestado, 2015; Izuzquiza et al., 2015; Tárraga et al., 2013; Tenorio, 2011). Kompetentzien falta ageri dute, baina ahalmen gabezien zergatiak ezagutzeke daude.

Helburu horretarako, ikerketa honetan metodo kualitatiboa erabili da. Hain zuzen, eguneroko giza ekintzak ulertzen saiatzen baita, gertakarien atzean dauden arrazoiak eta sinesmenak aztertuz (Karrera, 2008). Paradigma interpretatiboari jarraituz, irakasle

izango diren sentimenduei, jarrerai eta portaerei zentzua eman nahi zaie, haiek aniztasunari ematen dioten esanahiaren arabera.

Kasu azterketa bitartez, errealitate konkretua aztertzen da: irakasle izango diren perspektibatik nola prestatzen dituzten aniztasunaren trataerarako. Informazio bilketa horretarako, 3 xedeak erantzuteko galdera irekiak biltzen dituen gidoi espezifikoak sortu zen, honako 3 blokez eratua:

- 1) *Formakuntza akademikoa*: 1.1) hasierako formakuntza bideratu behar den aniztasunaren trataerako, eta horrekiko konpetentziak lortzera; 1.2) unibertsitate barruan bereganatutako aniztasun kognitibo eta sentimenduzko konpetentziak, bi etapetan: formakuntza orokorrean, eta HPB espezializazioan; 2) *Praktikaldiak* (portaerazko konpetentziak): 2.1) praktikan aniztasunarekiko izan dituzten gaitasunak eta zailtasunak; 2.2) unibertsitateko tutoreek praktikan nola lagundu dieten aniztasuna kudeatzen, eta zailtasunak ebazten; 2.3) eskolan eta unibertsitatean irakatsitakoak aniztasun ikuspegian bide berdinean doaz?; 3) *Proposamenak*: zer behar duten hasierako prestakuntzan diharduten ikasleek aniztasunarekiko konpetenteagoak bilakatzeko: 3.1) zer ari da bide onetik garatzen, eta 3.2) etorkizunerako zer hobetu daiteke.

Aurreko planteamenduan oinarrituz, elkarrizketa sakona eta erdiegituratua burutu da, Donostiako Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultateko 4 ikaslerekin. Hain zuzen, elkarrizketek aukera ematen baitute ikusgarri ez diren sentimenduak, pentsamenduak eta asmoak ezagutzeko (Karrera, 2008).

Zehazki, LHko 4. mailako, Heziketa Bereziko minorreko lau ikasle elkarrizketatu dira 2017ko abendua eta 2018ko urtarrila bitartean. Parte hartzaile horiek praktikak testuinguru desberdinetan garatzen ari zirenean: laguntza gela egun osoz (Angie); gela arrunta eta laguntza gelan (Hassan); laguntza gela eta gela arruntean (Unai); eta ikasgela arrunta egun osoz (Amelie).

Parte hartzaile horiek aukeratzeak honako arrazoiei dagokie: a) azkeneko urtean daude; beraz, baloratu daiteke ibilbide osoa, eta jakin prestatuak bukatuko duten formakuntza kontestu orotan lan egiteko, eta b) HPBko espezializazioa gauzatu dutenek adieraz dezaketelako aniztasuna kolektibo horretara mugatzen jarraitzen den.

Uneoro konfidentzialtasuna eta eskubideak bermatu dira ikerketa konpromiso etikoetan oinarrituz. Batetik, lehen unean ikerketaren ezaugarriak (gaia, helburuak) biltzen zituen dokumentua bidali zitzaian, borondatezko parte hartzea eskainiz. Bestetik, elkarrizketa aurretik planteamendua azaldu, eta baimen idatzia eman zitzaian xedeak eta eskubideak jakinarazteko. Horretaz gainera, ikerketan ageritako izenak asmatuak izan dira, anonimotasuna ziurtatzeko. Izen horiek (Hassan, Amelie, Angie eta Unai) espreski jatorri, genero ezberdinekoak hautatu dira, aniztasuna islatzeko xedez.

Datuen fidagarritasunerako ondorengo prozesua garatu da: transkripzioaren ostean, eremuen formatuan oinarrituz ideiak kategorizatu eta kodifikatu dira; geroago, edukien analisisan, elkarrizketa eta informazioa lotuz triangulazio teknikari esker.

Emaitzak

Azken urteko formakuntza erdi bitartean daudenekiko ikasleen elkarrizketak, eremu formatuan garaturiko ondorengo 5 kategori nagusien eta azpikategorien arabera, hartu dira oinarri helburuetan finkatutako galderen araberrako emaitzen azterketa eta deskribapena egiteko. Lehengo xedeari, hau da, prestakuntzan heterogeneotasunak duen garrantziari dagokionean:

1. Aniztasunaren garrantzia hasierako formakuntzan

Ikasle orok adierazi dute egungo eskolek gizarte aniztasuna islatzen dutela: “beste herrialdeetik datozen jendea, kultura ezberdinak, edozein hezkuntza premia, eta bereziak dituzten haurrak denak gela berdinean” (Ang,34,2,4).

1.1. Hasierako formakuntzan aniztasuna lantzearen zergatia

Aniztasuna balioesteak aldaketak dakartzala diote: 1) heterogeneotasuna “gai tabu” izateari uztea (Un,52,2,7); 2) pluraltasunaren areagotzea ezin denez gelditu edo ukatu, pertsona ezberdinak integratzen ikastea: “aurre egiteko formulak ezin ditugu eman baina behintzat bide batzuk erantzuteko” (Ang,34,2,5); 3) ikaskuntza estandarizatua alde batera uztea: “magisteritzan (...) lantzea ez soilik ikasle perfektuetara zuzendutako irakaskuntza”(Ha,42,4,5); eta 4) irakasle orok, edozein espezialitate izan arren, aniztasun estrategia egokiak bereganatzea: “denek eduki beharko lukete hori ikasteko aukera, aukera baino, beharra” (Un,51,4,6). Ondorioz, formakuntzan, lehenengo unetik, funtsezkoa deritzote egun aniztasunarentzat prestatzen hastea, haien hitzetan, “inklusio hori nola eman jakiteko” (Am,58,1,4).

2. Formakuntza akademikoa: non, zer eta nola irakasten den aniztasuna LH-ko hasierako prestakuntzan

Lehen unean, gabeziak nahiz zailtasunak azaldu dituzte prestakuntzan aniztasun ikasketak gogoratzeko: “ez dakit esateko horrela ze klase edo ze gaietan landu dudan aniztasuna” (Am,58,7,1). Bat-batean erantzutea kostatzen zaie: “ez dakit justu zer landu dugun, esateko aniztasunaren inguruan hau landu dugu” (Am,58,7,7), hala ere, bigarren helburuari erreferentzia eginez, honako formakuntza jaso dutela azaldu dute:

2.1. Aniztasun kompetentzia kognitiboa (ezagutza teorikoa)

Derrigorrezko ikasgai orokorretan, aniztasunaren lanketarekin bi ikasgai soilik lotzen direla adierazi dute: *Zailtasunak garapenean*; eta *Eskola Inklusiboa*, haiek *hezkuntza premia bereziak* ere deiturikoa.

“Zailtasunak garapenean, premia ezberdinak, esaterako, portaera edota ikasketa arazoak, eta gehienbat nahaste bereziak dituztenekiko arreta joratu dutela diote: “8 gai eta bakoitza zihuan kasu ezberdin bat edo aniztasunaren zati bat: (...) arazo bat duena eskolan, bai autista izateagatik edo jarrera desegokiak” (Un,51,6,6).

Bigarren ikasgaian, “Eskola Inklusiboa, zailtasun espezifikokoak dituztenekiko ezagutza eta arreta: “hezkuntza premia berezien antolakuntza (...) esku hartzea, berarekin nola lan egin, ikasgelan nola sartu” (Ang,34,6,2). “Zein prozedura jarraitu behar diren, ze baliabide dauden (...). Baina oso labur eta teorikoa” (Ha,42,6,4).

Bi horietatik at, ez dute bestelako diziplina orokorrik azaldu gaiariespezifikoki bideratuta: “beste asignaturak ez ditut gogoratzen (...) aniztasunaren inguruan lantzen duenik” (Un,51,6,10). Hala ere, ikasgaiekin bat bereziki ez datorren, bestelakoetan ere honakoak landu direla diote: 1) *adimen anitzen teoria* (Ha,42,6,7): ahalmen ugariak identifikatzea, balioeste eta lantzea; eta 2) *metodologia inklusiboak*: aniztasuna sustatzen duten eredu “ez direnak tradizionalak” (Ha,44,8,2), hau da, “lan kooperatiboak” (Un,52,8,6), elkarrekiko talde lanak, txokoetako antolakuntzak. Oro har, “denon artean elkarlanean ibiltzeko” (Un,52,8,4) moduak, eta “klase guztiari, ez bakarrik memoria dutenei” (Has,44,8,2) bideratutakoak ikasi dituztela diote.

Hautazko formakuntzan, aldiz, hezkuntza premia berezi (HBP) minorrean transbertsalki aniztasunak garrantzia osoa hartzen duela aipatu dute: “laugarren mailan ya bai, izan da premia bereziak aukeratu dudalako” (Ha,42,10,1); “nik gehiago ikasi dudana unibertsitatean da hezkuntza premia bereziekin, (...) nola aurre egin” (Ang,34,6,3), zer balio eta trataera eskaini, nola landu singularitasuna.

HPBko espezialitatean, Eskola Inklusiboaren Esparruan Aniztasunari Erantzuteko Plan estrategikoa (EJ, 2012) lehen aldiz landu dutela azaldu dute: “hori erakutsi digutela aurten, (...) eta ez alde aurretik” (Un,53,5,1). Horren eraginez, Eskola inklusiboaren barnean kokatzen dute aniztasun trataera: “dena inklusioaren aldetik dago begiratuta (...) zer da inklusioa, eta inklusioaren barruan aniztasuna” (Am,60,3,3).

2.2. Aniztasun kompetentzia afektiboak (pentsamenduak eta sentimenduak)

Irakasle “jarrera irekia” (Un,52,6,1) eta kritikoa, oro har, aniztasunarekiko ikuspegi aberasgarria garatu dutela adierazi dute: “erakutsi didaten bezala edo nik behintzat hartu dudana bezala, aniztasunaren gaia beti da positiboa” (Un,52,4,1). Halaber?, heterogeneotasunak dakartzan bazterkeriei aurre egiteko sentsibilizazio jarduerak azaldu dituzte: “sentsibilizazio jarduera batzuk autismoaren, eta beste urritasun batzuen inguruan” (Ha,43,1,3). Baita aurreiritzi diskriminatzaileak, edo etiketei uko egitekoak ere: “aurreiritzien kontuan halo efektua (...) inkoszienteki izan dezakegula premia duten ikasleei babes gehiegi ematea, edo ezberdin begiratzea. Bai landu ditugula estereotipoak” (Has,43,5,1).

Formakuntza aurretik ezgaitasun edo normaltasunetik at zeudenek heterogeneotasuna osatzen zutela uste zuten. Aldiz, prestakuntzak pentsaera indartzearen edo aldakatzearren eraginez, egun aniztasuna aberastasun, ez oztopo gisa, guztiok eratzen dugula diote:

“Lehen pentsatzen nuen zela gu gara eta gero aniztasuna ba kanpotik datorren jendea, (...) orain argiago ikusten dut (...) ez dela kanpotik datorrena, edo silla de ruedas-en (...), zailtasun gehiago duelako, edo batek betaurrekoak dituelako (...). Baizik eta denok desberdinak gara eta aniztasuna da denok osatzen duguna” (Am,58,11,1).

2.3. Aniztasun portaerazko kompetentziak (formakuntza praktikoa)

Aniztasunaz ikastoletara joatean ohartu direla ageri dute: “inpaktatu egiten zaitu zer nolako pertsona ezberdinak egon ahal diren 18 taldeko gela batea” (Ang,35,8,4). Ondorioz, praktikaldietan aniztasunarekiko trebetasunak bereziki garatzen direla diote. Nahiz eta ikasle orori erantzuteko kompetentziak lortzea azkeneko praktikak arte ez direla sendotzen: “hauek dira 3 praktikak (...) eta orain arte ez nuen eskuratu behar nuen informazioa aniztasuna edo premia bereziak dituzten ikasleei laguntzeko” (Un,53,7,1).

3. Hasierako aniztasuna formakuntza praktikaldietan.

Praktikak aniztasun kompetentzien garapenean duen baliagarritasuna kontuan hartuz, lehen helburu espezifikoari erreferentzia eginez, aldi honetan izandako gaitasunak eta zailtasunak azaldu dituzte:

3.1. Aniztasunarekiko gaitasunak praktketan

Aniztasun gaitasunak ikasleek hartu-eman zuzenean bereganatzen dituztela diote: “gaitasunak unibertsitatean hor eserita ez dira ikasten (...) ari naiz gehienbat lantzen orain praktketan: nola landu gauza bakoitza ikaslearekin” (Un,54,1,1). Horren frogagarri, esku hartze zuzenean, honakoak dira praktketan azaldutako ahalmenak:

Lehenik, aniztasuna bultzatzen dituzten ereduak bereganatu dituztela aitortu dute: “Antzuola (...) jarduerak libreki, eta dena elkarrekin (...) espazio irekiak, orain praktketan (...) konfiantzaren pedagogia” (Am,59,9,1). Eredu inklusibo horiek, haien esanetan, mesedegarri gertatu zaizkie: 1) harreman sozialetan arazoak dituztenak integratzeko: “komunikatzeko zailtasunak duenak askoz ere hobeto ibiltzen da” (Am,59,9,5); eta 2) ikasleek aniztasuna errespetatzeko: “denak berdin direla konturatzen direla” (Am,59,9,6).

Bigarrenik, zailtasunak areagotzen eta denak parte hartzea nahiz ikastea oztopatzen duten ekintzak eta irakasle jarrerak identifikatu dituztela azaldu dute:

“Liburua jarraitu irakaslea mahai ondoan jarri eta bakoitzak bere lana, ez dago ez aniztasunik ez elkarlanik ezta talde lanik” (Ang,36,3,4).

“Nabaritu dut eskolan ba irakasleak: “este que me hace aqui”, “no me hace nada en clase” (...) ez dakite, sentitzen dute ezin dutela klasea eraman, bai ikusten dudala hasieran ez dutela sentsibilizazioa, edo pentsatzea klasea denontzat dela ez gehientzat bakarrik, hor daude bi edo hiru ikasle ez dutenak jarraitzen” (Ha,50,9,1).

Hori ikusirik, baztertuta edota arreata falta duten ikasleez ohartu, gehien bat HPB-ak, eta jarduera inklusiboagoak proposatu eta martxan jarri dituztela aitortu dute:

“Gomendioak (...) irakasleari (...): egin dezakezu jokoen bidez horrela denak parte hartzen dute. (...) Klaseak ematen direnean liburua jarraitzen gaizki portatzen dena, atentzioa erraz galtzen duena, (...) adimen urritasuna duena ere bai ez da gai, aspertzen da, ez du ezer egiten. (...). Beste modura bai interesa pizten dela eta hobeto egoten direla denek” (Ha,44,8,4).

Ikasleek aniztasunean ikas dezaten gela arruntean talde dinamikak bultzatu dituztela diote. Haatik, gai izan direla ere haur bakoitzaren beharrez ohartzeko. Modu honetara, ulertu dute kasu batzuetan bakarkako lanen premia dutela:

“Badaude haur batzuk behar dutenak bakarrik egon, nahiz eta guk bultzatu behar dugun denak elkarrekin egoten eta lan kooperatiboa egiten eta abar. Baina gela arruntetatik atera eta laguntza gelara joan eta gertuko tratua eduki, daukate behar hori” (Un,52,8,6).

Era berean, gai izan direla diote alderdi ahaltsuetatik oinarritzeko, zailtasunen gainetik: “idazketan txarra den bati dena gaizki, eta pentsatuko du txarra dela, orduan, bakoitzaren puntu fuerteak ikustea” (Am,59,9,9).

Bestetik, abileziak azaldu dituzte laguntza ikasle orori eskaintzeko, ez ezintasunak dituztenei soilik. Modu horretan, bereizketak saihestu dituztela adierazi dute: “laguntzaile baina denontzat, horrela ez dira sentituko: hau dago niretzat bakarrik, edo ni naiz arraroa eta horregatik dago nirekin (...). Gero bai momentu batzuetan behar dutenekin espezifikoki egon” (Ha,45,9,1).

Horretaz gain, ikasgelako analisisa gauzatzeko gai izan direla uste dute, eta egoeraren aurrean ikasleekiko erantzukizuna bilatu: “azaltzen dizute zein ikasle dauden MAPAn, eta zure kabuz bilatzen duzu zer egingo duzun antolatzeko, arazo edo urritasun horren inguruan zer informazio dagoen” (Ha,45,1,2).

Azkenik, haurraren arabera irakasle rola aldatzeko trebetasunak azaldu dituzte:

“Ordu batean zaude era batera oso gogor (...), eta beste batekin ezin zara horrela izan kukuldu egiten da”, “ume bat (...) zure gainean egotea nahi duena, jartzen

diozu lanak egiteko garaian mugak (...), bestea denbora guztian lana, lana, lana, orduan, saiatzen zara konbertsazioa sartzen”. ” Zure jarrera eta zure lan egiteko era aldatu beharra ume horrekiko. Alde horretan nik ez dut eduki zailtasuna, baina egia da ez gaituztela horretarako prestatzen unibertsitatean” (Am,62,7,2).

3.2. Aniztasunarekiko zailtasunak praktketan

Ondorengo egoeretan ikasle guztiei erantzuna eman ahal izateko zailtasunak edo formakuntza gabeziak izan dituztela azaldu dute.:

Lehenik, HPB tipologia zehatz batzuekiko (Asperger, autismoa, hiperaktibitatea) ezagupen falta: “autismoa duen ikasle bat zegoen eta egia esan ez nekien... ez dizu ezta begiratzen” (Ha,45,5,1). Hutsuneak izan dituztela diote nahaste horiekiko informazio gabeziarengatik, edota formakuntzan irakatsitakoak praktikan aplikatzeko: “unibertsitatean autismoaren inguruan (...) gai oso bat landu, badakizu zer egin behar den ematen dizkizute pauso hauek, argibideak, nola jokatu. Gero joaten zara klasera eta (...), hor bai ikusten dut hutsunea” (Un,54,1,5).

Horrekin batera, zailtasunak aipatu dituzte laguntza behar duten ikasleei gerturatzeko eta hauek arreta onartzeko, desberdinak sentiarazi gabe: “laguntza behar dute baina ez dute nahi. (...) klasean zaudenean badakite zarela laguntzailea, orduan gerturatzaren zarenan (...) pentsatzen dute bera arraroa dela” (Has,45,7,2).

Bigarrenik, kasu batzuetan, ikasleak laguntza gelara joan nahi izateko zailtasunak aditzera eman dituzte: “laguntza gela ikasleei ez zaie gustatzen joatea (...): zergatik atera behar naiz ni? Sentitzen dira arraroak” (Ha,45,11,1). Era berean, ikasgela berezi horretan dauden baliabide urriak zaildu egiten die, haien esanetan, zailtasuna dutenekiko lana: “laguntza gelan ez daude baliabide asko egia esan. Zuk bilatu behar dituzu bideak, badute presupuesto bat baina hortik ez doa asko material pedagogiko berriak erostera. Arbela bat dugu eta horrekin moldatu” (Ha,46,1,1). Halako eran, hainbat egoeratan, baliabide eskasek interesa errazago sorraraztea oztopatzen diela diote: “zailena da lana egiteko interesa sortzea, lortzea ikaslea lan egiteko jarrera edukitzea” (Has,46,4,2).

Hirugarrenik, arazoaren arrazoia detektatzeko hutsuneak aipatu dituzte: “zailena dela ikustea non duen arazo hori” (Ang,38,2,1). Eta ezagututa ere, batez ere arazoa etxetik datorrenean, kudeatzeko eta aurre egiteko zailtasunak: “ez dute gaitasun falta baina gaizki portatzen dira (...) arazoak dituzte etxean eta horri erantzutea zailena da” (Has,46,6,2).

Laugarrenik, zenbait kasutan, ikasleek elkarrekin lan egiteko oztopoak: “egin behar zen lan bat berarekin indibidualki zergatik talde lanean berak ez zuen ematen eskatzen duguna” (Ang,37,6,1). Batez ere, konkretuki, zailtasunak edo HPBak dutdituzten batzuek ez dute nahi, edo gainean egon barik baztertzeko joera dutela diote: “ematen genion eskua lan egiteko bere taldekideekin baina berak esaten zuen ezetz” (Ang,37,6,3).

Bestetik, gelako ikasle kopurua hain handiak izatearen ondorioz zaila egiten zaie, haien hitzetan, klasea aurrera eramatea eta arreta pertsonalizatuagoa eskaintzea. Ezintasunak dituztenak “ondokoei kopiatzen” (Am,61,5,11) eta atzean edo gerora ez uzteko hutsuneak azaldu dituzte:

“Herri txikietan neuzkan (...) 6 ume, (...) denak doaz gauza berdina egiten eta bakoitzari berak behar duena ematen diot. Baina hori 27 umeekin edo 30 umeekin dauzkadanean klase batean imposiblea da ematea, eta behar berezia duena edo zailtasuna duenari (...) bai gero egingo dizut eta beti doaz atzeratzen, azkenean nahi duzu klase guztia aurrera eramatea eta beti oztopoak duten pertsonak (...) baztertu” (Am,61,1,8).

Horretaz gain, laguntza gelaren eta gela arruntarenarteko koordinazio ezak zailtasunak ekarri dizkiela diote. Kurrikulum egokitzapena duenari, gela osoan gai ezberdin bateko ariketak lantzearen eraginez, tutorearen azalpenak ez zaizkio onuragarriak egiten: “erdarazko klasean denak (...) ari baziren (...) idazketa poema bat, kurrikulum egokitzapena ari zen mantangorri batzuk moztu eta idazten” (Am,61,5,13). Ondorioz, egokitzapena duenak taldean parte hartzea lortzea zaila egin zaiela adierazi dute.

Azkenik, kurtso eta adin desberdinak, eta askotariko izaerakordu batetik bestera guztiz aldatzea kosta egiten zaiela diote: “lehenengo mailakoarekin ari zara lantzen a, e, i, o, u, eta hurrengo orduan 6. mailakoa Euskal Herriko mendiak, edo tildeak. (...). Bati gustatzen zaio zure ilea denbora guztian ukitzea, beste bati inguratzea ere ez zaio gustatzen, (...) zaila da” (Am,63,3,4).

4. Aniztasun trataeraren zailtasunen aurrean eskainitako unibertsitate erantzuna

Bigarren helburu espezifikuari, aniztasunari erantzuteak praktikan dituen arazoan trataerari dagokionean, hau da, unibertsitateko tutoreek praktikaldian nola lagundu dieten aniztasuna kudeatzen, eta zailtasunak ebatzen: 1) elkarrizketatutako 4tik 3 ikasleek adierazi dute zailtasunen aurrean ez dietela unibertsitateko irakasleei praktiketan laguntzarik eskatu: “inoiz ez dut jo unibertsitateko tutoreengana (...) dudak galdetzeraz aniztasunaren inguruan” (Un,55,2,1). Horren atzean, hiru arrazoi azaldu dituzte: a) *konfiantza falta, lotsa edo beldurra izan dezaketela gabeziak azalertzeko*: “galdetzen badiot agian pentsatuko du ez naizela gai. Bera izango da ebaluatuko duena” (Ha,46,10,2); beraz, diskurtsoa bideratzen da gauza onak azaltzera; b) *praktiketan erabilitako informazio eta ebaluazio teknikak ez dituztela haien zailtasunak biltzen edota haiei erantzuna ematen*: egunerokoa eta memoria “teorikamente oso ondo, baina pertsonalki ez dit ezertarako balio” (Un,65,5,2); parte hartzea kosta egiten zaiela diote eta foroetan “ez dago guztien interakziorik” (Has,47,5,2), eta c) *praktiketako eskoletako tutoreengana erraztasun gehiagoz jotzen dutela*: “praktikaren inguruko zerbait bada beti joan izan naiz praktiketako ikastetxeko tutoreei” (Un,56,2,2).

Unibertsitatearen eta eskolen arteko lanari buruz honako argibideak eman dituzte: 1) tutoretzarenean azkeneko praktikak arte ez dutela “garbi” (Un,56,2,5) ezagutu haien harremana, ezta “elkarlana (...) asko ikusi” (Has,48,3,1); eta 2) aniztasunaren ikuspegi koordinazioan iritzi kontrajarriak azaldu dituztela diote: a) *biak bide berdinean*: “eskola eboluzionatzen den moduan unibertsitatea ere” (Ang,39,9,5); eta b) hasierako formakuntza etorkizunean lortu nahi denaren ikuspegi ideal gisa azaldu dute. Hau da, *irakasle eskolak azkarrago doazela eskoletan ari diren aldaketa mantsoekin konparatuz* deritzote: “aniztasuna dago baina ez da eskola inklusiboa unibertsitatean jartzen diguten bezala” (Has,48,9,3).

5. Hasierako formakuntzan aniztasunarekiko prestatuagoak bilakatzeke proposamenak

5.1. Hasierako formakuntza kurrikuluma: orokorra eta espezializazioa

Aniztasuna graduan zehar, ez soilik HPB formakuntzan garatzea eskatu dute ikasleek: “aniztasuna lantzea hasieratik eta denontzat, ez gure espezialitatea delako” (Un,57,9,1), “ez da PT lana baizik eta irakasle zaren momentuan arazo berdina izango dituzu” (Am,67,11,2). Horren aurrean, 4 urtea HPB-ei buruz denontzat, eta “espezialitatea master” (Am,67,3,2) bilakatzea proposatu dute.

5.2. *Ikas-irakas metodologia akademikoki eta praktikaldian*

Arlo “psikologikoa” (Am,66,1,10), *didaktikoa eta praktikoa areagotzea teoriaren gainetik*: “ze era desberdin daude (...) erakusteko, eta ez teoria bera ematea” (Am,67,6,2); “esku hartzea” (Has,48,11,7), eta batez ere praktikotasuna: “aniztasuna ikasteko (...) praktikotasuna gehiago sartuko nuke gelan” (Ang,40,6,6). Adibidez, “ikasle bakoitzari egoera bat eman eta berak nola egingo zuen paper hori (...), nola eramango zuen aurrera gela bat (...) honelako ezaugarriekin: haur bat ez dakit nondik etorrita, bi hezkuntza premia berezi, honek dauzka arazoak etxean...” (Ang,40,4,3). Praktika horiek unibertsitatean, dimentsio (jarrera, pentsamendua, metodologia) nahiz perspektiba ezberdinetatik azter daiteke: zailtasuna duten ikasleen ikuspegitik, irakasle arunt edo laguntzailearenetik.

Bestetik, *praktikaldiko aniztasun oztipoak azalartzea, tutore orientabideak jasotzea*: “irakurri liburu hau, informatu hemendik” (Has,49,8,3) *eta zailtasunetatik ikasteko metodoak eskaintzea*. Esaterako, praktikako metodo gisa: aniztasun esperientziak eta zalantzak argazkitan islatzea (margotuz, internetetik jaitziz eta muntaia bat eginez, idatziz deskribapena eginez) adieraztea, eta hauetatik hausnarketak egitea (zer gertatu den, zergatik...) proposatu du Ameliek (Am,65,7,12).

Eztabaida

Formatzen ari diren irakasleek azaldu dute anitza den gizartean dibertsitatea hasierako prestakuntzan lantzea funtsezko alderdia dela: a) ikasle ororen irakasle inklusiboa izateko konpetentziak bereganatzeko, eta b) diskriminazioak ekidin eta giza-eskubideak errespetatuz hezten duten profesionalak bilakatzeko. Aitzitik, garrantzia eman arren, gabeziak azaldu dituzte gaiak formakuntzan duen presentzia identifikatzeko: “galdetzen badidazu niri non (...) edo zer ikasgaietan landu duzu aniztasuna eta soilik batetaz oroitzea ba, horretan hutsuneak ikusten dut”(Un,51,6,11). Era berean, ez dute oso argi akademikoki bereziki zer aniztasun-ikaskuntza bereganatu duten: “zehatz mehats ez dakit horrela hau ikasi dut (...) ideia suelto gelditu zaizkidanak” (Am,58,9,2).

Aniztasunaren hutsune akademikoen kausak ikasleek azaldutako honako arrazoiengatik eman direla ondorioztatu daiteke: 1) aniztasuna terminoak ez duelako nagusitasunik ez ikasgai programan ez ikasgeletako erabileran: “gehiago landu dugu inklusioa edo bazterkeria izenak” (Am,58,7,4); 2) ikasgai gutxi erlazionatzen dituztelako gai honen trataerarekin eta lanketarekin derrigorrezko lehengo hiru urteetan: Eskola Inklusiboa eta Zailtasunak garapenean; eta 3) HPB espezializazioan salbu, ez delako bateratze eredurik garatu, non heterogenotasuna denontzako arlo interdiziplinarra den: “bi espezifikoki aniztasuna lantzen dena, besteetan zeharka... nire ustez ez.” (Ha,42,8,1).

Modu horretan, Echeitak (2012) azaldutako “infusion” eredu nagusia dela berretsi da. Hau da, nahiz eta denontzat urrats gutxi batzuk ematen diren aniztasunari buruz bi irakasgai orokorretan: a) Aranguren (2012); Tárraga et al. (2013) eta Tenorio (2011) adituen ikerketetan bezala, ez nahikoak iruditzen zaizkie; eta b) antzeman daiteke nola aniztasuna bateratu den denontzako formakuntzan, HPBez gain, zailtasun hitzarekin (“zailtasunak garapenean” izena baitu irakasgaiak). Gauzak horrela, arriskua dago HPB hautatu ez dutenek aniztasuna solik zailtasun edo behar berezia izatearekin erlazionatzeko. Ikasleen esanetan, minorra bideratzen da aniztasunaren trataerara;

ondorioz, Echeitaren (2012) tendentzia baieztatuz, ikasle bereziak bideratzen jarraitzen dira irakasle espezialisten ardurapean.

Bestetik, Gonzálezen (2005) eta Meleroren (2011b) arabera, aniztasunaren dimentsio kontzeptualak nagusitasuna duela berretsi da: “gehiengoak bai direla teoria” (Ha,42,10,3). Aldiz, nahiz eta konpetentzia kognitiboak pisu handia izan, ez da pentsamenduzkoa eta jarrerazkoa alde batera utzi. Ondorioz, ez dira jarrera negatiboak egiaztatu, Costello et al. (2013) eta Sales (2006) autoreek adierazi bezala. Bai, ordea, sentimendu eta arazoibide positiboak (proposamen inklusiboekiko prestutasuna, sentsibilizazioa, ikuspegi irekia, ez estereotipatua eta kritikoa), Álvarez eta Buenestado (2015); Izuzquiza et al. (2015); Tenorio (2011) eta Sandoval (2009) egileen antzera.

Konpetentziak aldakorrak eta ikasiak izanik, Álvarez eta Buenestado-ren (2015) formakuntzaren funtzioa egiaztatu da, pentsamendu negatiboetatik aldentzea lortu baita. Lehenik, aniztasunaren esanahia estandarretik at zeudenekiko ulerturik, prestakuntzari esker, ikasi dute: a) ez dagoela ikasle normalik, baizik eta Rivero et al. (2014) egileek defendatu bezala, ezberdintasuna den bereiztasuna dela; b) dibertsitatea ez dela oztopo, “justu kontrakoa (...) aberasgarria da (...) irakasle bezala, (...) ikasle beraientzat ere bai” (Un,52,2,3), eta c) ohartu dira desberdintasuna ez dagoela gizaki barruan “sillas de ruedas-en, (...) betaurrekoak izateagatik” (Am,58,11,4), baizik eta Martínez (2014), Rivero et al. (2014) egileen adierazpenak ziurtatuz, kanpo faktoreek (testuinguruak, familiak) ere eragiten dituztela; esaterako, aipatu dituzte kultura, etnia, maila soziala eta ekonomikoa.

Gauzak horrela, unibertitate barruko aniztasunarekin loturiko ikasketak, arlo kognitiboan nahiz afektiboan zentratu dira. Hala ere, nahiz eta ezagutzak zabaldu, eta pentsamendu nahiz sentimendu positiboak garatu, arazo handienak ekintzaren orduan agertzen dira, batik bat honako arazoengatik: a) edukiak ez delako azaltzen nola aplikatu ikasle profil ezberdinetara: “eman duguna da didaktika orokorrean, baina ez aniztasunari begira” (Ha,42,8,3); b) ez delako aniztasuna ariketa praktikoan bidez jorratzen; horren frogagarri, Angieren eskakizuna: “klaseak praktikoagoak izatea aniztasunari buruz”(Ang,40,6,6); eta c) González-en (2005) adierazpenak konfirmatuz, ikasketak testuinguruari ez zaizkiolako egokitzen. Hau da, Coronado, González eta Luque-k (2012) adierazitakoarekin bat, eskoletako aniztasunaren isla erreala ez delako unibertitatean erakustea lortzen:

Nik pentsatzen dut ikuspegia nahiko positiboa dela aniztasunari buruz baina ez dela osotasun batean lortzen guri esplikatzeko zer den (...) edo ikastola batean aniztasunari nola aurre egin. Gaian ondo sartzen dira baina gero errealitate desberdinak guri erakustea ez dugu ondo ikusten, nik behintzat, nire ibilbidean ez dut argi ikusi (Ang,34,8,1).

Horrek darama aditzera ematera aniztasunarekiko ezagutzak praktiketan bereganatzen joaten direla: “unibertitatean baino askotan gehiago aniztasunaren inguruan lortu dudala informazio gehiago praktiketan” (Un,53,7,12). Hala, berretsi egiten da Tárraga et al. (2013)-en azalpena: kognitiboetan eta afektiboetan ahalmen gehiago dituztela ekintzakoetan baino, baina espezifikatuz adierazpen hori baieztatu egiten dela practicum baino lehen. Izan ere, practicumetan aniztasunarekiko ekintzarako konpetentziak eskuratzen joaten baitira. Horren frogagarri, emaitzetan aurkeztutako, praktikaldian garatutako gaitasunak nahiz zailtasunak:

| Konpetentziak praktikaldian | |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gaitasunak | Zailtasunak |
| - Aniztasun bultatzen duten ereduak ezagutzea. | - HPB tipologia batzuekiko (Asperger, autismo, hiperaktibitatea) ezagupen falta, edota teoria errealtatean aplikatzeko. |
| - Zailtasunak areagotzen eta denak parte | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>hartzea nahiz ikastea oztopatzen duten jarrerak identifikatzea.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jarduera inklusiboagoak proposatu eta martxan jartzea. - HPB-ak gela arruntean txertatzeko talde dinamika bultzatzea. - Haur bakoitzaren beharrez ohartu, eta honekiko erantzukizuna bilatzea. - Alderdi ahaltsuenetatik oinarritzea, zailtasunen gainetik. - Laguntza eta tratu bera ikasle orori eskaintzea, bereizketak saihesteko. - Irakasle rola (jarrera, lan egiteko era) moldatzea ikasleei egokituz. | <ul style="list-style-type: none"> - Laguntza behar duten ikasleei gerturatzeko eta horiek arreta onartzeko. - Ikasleak laguntza gelara eramateko eta horretan baliabide urriengatik lan egiteko. - Baliabideak eskasak daudenean ikasleengan lan interesa piztea. - Arazoaren arrazoa detektatzeko eta kudeatzeko hutsuneak, batez ere etxetik datorrenean. - Ikasleak elkarrekin lan egiteko oztopoei nola erantzun. - Gelako ikasle kopurua handiak atenditzeko eta horretan arreta pertsonalizatua eskaintzeko. - Kurrikulum egokitzapena duena talde osoko dinamikan txertatzeko. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Oraingo taulan antzeman daitekeen moduan, praktikan ez dira soilik ekintzarako kompetentzia eskuragarri, baizik eta, aldi berean, afektiboak nahiz kognitiboak ere bai. Horren aurrean, praktikaldiak une kritikoak dira aniztasunarekiko 3 kompetentziak koordinatzeko, baina, batez ere, ekintzakoentzat, unibertsitate barruan ez direlako gehiegi jorratu. Hala, aurretik Alpuín et al. (2006) eta Izuzquiza et al. egileek (2015) aipaturiko ekintzarako kompetentzia ezak ondorengo arrazoi posibleengatik gerta daitezkeela ikertu da: a) irakasle eskolan praktitarako kompetentziak ez direlako garatzen, praktikotasun faltarekin bat; b) teoria eta sentimendu nahiz jarrera positiboak landu arren, ez badiete zentzurik ematen, ezta jokaeraren atzean dauden zergatiak ulertzen, praktikan kontrako portaerak gara ditzaketelako (Booth, 2006); eta c) praktikaldiko esperientzietako gabeziei ez zaielako erantzuten: bai ikasleek onartu dutelako beren zailtasunak ez dituztela erraz komunikatzen, ez dutelako irakasleengana jo aniztasun arazoez galdetzera, bai erabilitako praktikako jarraipen metodoak ez duelako lortzen zalantzak argitzea eta ikasketa pertsonala aberastea, bai unibertsitate-eskolako koordinazio hutsuneengatik, besteak beste.

Begi bistakoa denez, Gallego et al. (2012) eta Izuzquiza et al. (2015)-rekin aldaratuz, emaitza antzekoak lortu dira unibertsitate barruko ikasketetan: Donostiako EHUko LH hasierako formakuntza arruntean, bi irakasgai (6 kreditu bakoitza): 12 kreditu; eta HPB minorra hautatu dutenek, aurrekoek gain, ikasgaiekin 30 kreditu gehiago garatzen dituzte. Ordea, aurrekoek ez zuten practicum (PI:9 kreditu; PII:11; eta HPB minorrean, PII:18) kontuan hartu. Hala, practicum unibertsitate kanpoan eman arren, formakuntzaren barnean dago, eta ikerketa honek frogatu du aldi honetan aniztasunarekiko kompetentziak ere bereganatzen dituztela, beraz, aurreko 42 kredituei 38 gehiago gehituko beharko litzaieke.

Horrekin guztiarekin, aniztasunarekiko sistema inklusiboagorako prestakuntza hobekuntzak 4 arlotatik etor daitezkeela ondorioztatu da:

- 1) *Kurrikuluma*: “kurrikulum hori moldatu beharra litzateke denak berdintasun, aniztasun horretan egiteko” (Am,60,1,4). Hau da, Boloniako Goi Mailako ikasketa planak, ikerturiko hasierako ikasketa planteamendu honetan, Arnáizek (2012) adierazitakoarekin bat, ikasle “normal” eta “berezi” eta irakasle arrunta eta laguntzaile arteko banaketak iraunarazten ditu. Beraz, aniztasuna ikasgelako ezaugarria bada edozein irakasleari eta diziplinari eragiten diona, hasierako formakuntzan orokorrean nahiz transbertsalki agertzeko aldaketak abian jarri behar dira. Hala ere, ez da ahaztu behar helburua ez dela kopurua, kalitatea eta eraginkortasuna baizik. Alegia, kurrikulumean aniztasunari buruz ikasgai ugari bultzatzeak ez du ziurtatzen erantzun egokia, baizik eta horiek noiz (orokorrean edota espezialitatean) eta, batez ere, zer modutan (dimentsio kontzeptuala, afektiboa, praktiko) irakasten diren.

- 2) *Metodologia*: nahiz eta ikasleak kontsideratu unibertsitatean “hartu da kontuan aniztasuna” (Ang,50,1,2), talde lanen bidez “beraiek ari direla gurekin lanean modu anitzean” (Un,57,3,5). “Unibertsitateko metodologia aldatzea” (Am,68,11,3) eskatu dute: “unibertsitatean azterketak”(Am,68,13,2) denontzako baliabide eta eredu berdinarekin egiten dira, horrekin aniztasuna balioetsiz baino homogeneotasuna azalduz. Beraz, hasierako formakuntza 3 dimentsioen (pentsamendua, jarrera eta ekintza) kohesio koordinatuko metodoa garatzeko aurrerapausoak eman behar dira.
- 3) *Irakasleen kompetentziak*: irakasleek unibertsitateko aniztasuna balioestea eta modu honetan irakasteko hobekuntzak eman behar dira. Hain zuzen, Amelieren iritziz, aniztasunarekiko konpeteteak diren figuren adibide on falta dute, ez dutelako maiz jokutzen hitzez esan bezala, honela eskatu du: “egitea nahi dena guri ere aplikatzea” (Am,68,11,4).
- 4) *Ikasleen kompetentziak*: ikasleen iritziz, homogeneotasuna eta bazterkeria ikasleek berek eragiten dute: “guk gara lehenengoak aniztasuna ez dugunak egiten unibertsitate barruan, eta guk gara irakasle izan behar garenak. Orduan, ez da dena errua irakasleena zergatik beti egiten dugu lan gure lau edo bost lagun horiekin” (Ang,35,2,3). Beraz, pertsona ezberdinekin erlazionatzeko trebatzea formakuntzak oraindik lortu ez duen helburuetako bat da.

Laburbilduz, hobekuntzarako eragile nagusienetako bat Hezkuntza Fakultateak eremu inklusiboa izatetik dator, non bai irakasleek bai ikasleek aniztasunean bizi eta ikas-irakasten duten. Hain zuzen, aniztasunaren ikuspegi inklusiboak hezkuntza formakuntza birplanteatzea eskatzen du, baina ez solik legedien eta hezkuntza bereziaren berrantolaketa, baizik eta sistema osoaren praktikan: “hainbeste gauza esaten ditugu teorikoki gero praktikan oso zaila dela ikustea edo lantzea. Ezin dugula orain dagoen metodologia aldetik eta dagoen pentsaerarekin, azkenean eskolan aniztasunari aurre egin klase barruan. Sistema hori aldatu beharko litzake.” (Am,59,3,1).

Ikerketaren mugei dagokienez, EHUKo Donostiako Hezkuntza Fakultatea, eta bertako 4 ikasle aintzat hartu dira, baina ezin da beste testuinguruetara orokortu, ezta emaitzak ikasle guztien iritzia kontsideratu. Gainera, ikerketa entregatzeko data finkoa izateak eragin du elkarrizketa formakuntza bukatzeko 5 hilabete aurretik burutzea. Beraz, horrek mugatu du azken egunetan bizi izandako prestakuntza eta GRALa (12 kreditu) kontuan hartu ezin izatea. Horretaz aparte, ezin izan da azken urtean praktikak gela egonkorrean gauzatzen ari zen ikasle baten parte hartzea ikerketan txertatzea.

Hala ere, ikerketa honek hiru helburuak betetzea lortu du. Lehenik, frogatu du hasierako formakuntza arruntean aniztasunaren lanketak presentzia gutxi duela, HPB minorrean indar osoa hartuz. Bigarrenik, ekintzarako hutsuneak nabarmenenak direla egiaztatu da: pentsamendu nahiz sentimendu positiboak garatu arren, ez dituzte maiz praktikan inklusiboki aurrera eramatea lortzen. Hirugarrenik, praktikako konpetentzien gabezien kausa posibleak aurkeztu dira: praktikaldian ageriko zalantzak ez komunikatzea, unibertsitatean emandako edukiak nola aplikatu ez? jakitea, alderdi kognitiboaren gainjarketaren ondorioz, besteak beste. Hala, ikasleen hobekuntza proposamenetatik, hurrengo ikerketetan aurrerapena emateko proposatzen da: a) aniztasunaren erantzunak prestakuntzako praktikaldietan azaltzen dituen arazoak ebazteko metodoak; b) aniztasuna unibertsitatean era praktikoan irakasteko aukerak; c) GRALa garatzeak dakarren aniztasun konpetentziak aztertzea, edota d) hasierako formakuntzako praktikak gela egonkorrean dabilzan ikasleen aniztasun iritzia ere gehitzea.

Erreferentziak

- Agencia Europea para la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa Retos y oportunidades*. Odense, Danimarka: European Agency for Development in Special Needs Education. Hemendik eskuratua https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf
- Agencia Europea para la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Danimarka: European Agency for Development in Special Needs Education. Hemendik eskuratua https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Alpuín, G., González, M. A., eta Pérez, M. (2006). *Creencias y actitudes de los estudiantes del último curso de magisterio hacia la atención a la diversidad*. XI Jornadas de Fomento de la Investigación Universitat Jaume I, Castellón.
- Álvarez, J. L., eta Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. DOI: /10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Aranguren, M.K. (2012). *Análisis del perfil del profesor de educación especial en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (Tesi Doctoral). Euskal Herriko Unibertsitatea. Hemendik eskuratua <https://addi.ehu.es/handle/10810/10803>
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Arnáiz, P., eta Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1). Hemendik eskuratua <http://revistas.um.es/reifop/article/view/214341/0>
- Boer, A., Pijl, S. J., eta Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331- 353. DOI: /10.1080/13603110903030089
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. M.A. Verdugo eta F.B. Jordán de Urries (arg.), *Rompiendo inercias: claves para avanzar* (211-217. or.). Salamanca: Amarú.
- Durán, D., eta Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- Coronado, J.M., González, V., eta Luque., L. (2012). *INED21: Desde la igualdad a la excelencia*. Honako webgunetik berreskuratua <https://ined21.com/wp-content/uploads/DESDE-LA-IGUALDAD-A-LA-EXCELENCIA.pdf>
- Costello, S., eta Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143. DOI: /10.14221/ajte.2013v38n4.8.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las

- necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19(1). Hemendik eskuratua <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3938849.pdf>.
- Escudero, J. M., eta Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Eskuragarri <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943>
- Eusko Jaurlaritz. (2012). *Eskola Inklusiboaren esparruan Aniztasunari erantzuteko Plan Estrategikoa 2012-2016*. Euskal Autonomia Erkidegoko administrazioa Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Hemendik eskuratua http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicacion_es_innovacion/es_escu_inc/adjuntos/16_inklusibitatea_100/100011c_Pub_EJ_Plan_diversidad_c.pdf
- Eusko Jaurlaritz. (2014). *Heziberri 2020, Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa*. Euskal Autonomia Erkidegoko administrazioa Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Hemendik eskuratua http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43573/eu/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_e.pdf
- Eusko Jaurlaritz. (2016). *EAEko Hezkuntza-sistema hobetzeko plana: bikaintasunerantz Heziberri 2020*. Euskal Autonomia Erkidegoko administrazioa Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Hemendik eskuratua http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43573/eu/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_dokument/adjuntos/Hobetzeko_Plana_2016_martxo_e.pdf
- Hezkuntza Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. (2016). 236/2015 Dekretua. Oinarrizko Hezkuntzako Curriculum. *Euskal Herriko Agintaritzaren aldizkaria* No.9, 2016ko urtarrilaren 15a. Hemendik eskuratua <https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2016/01/1600141e.pdf>
- Gallego, J. L., eta Rodríguez, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de Magisterio a atender a la diversidad de su alumnado?. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(2), 327-342. Eskuragarri <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43731>
- Gao, W., eta Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one US inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92- 107. Eskuragarri <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ937178.pdf>
- González, P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 97-109.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Izuzquiza, D., Echeita, G., eta Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser " profesorado inclusivo": Un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, (26). Hemendik eskuratua <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2133>
- Ji-Ryun, K. (2011). Fluency of Teacher Preparation Programmes on Pre-service Teacher' attitudes toward Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.
- Jiménez, F., eta Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23. Hemendik eskuratua: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230005.pdf>

- Karrera, I. (2008). *El método cualitativo como herramienta válida en la resolución de conflictos*. Leioa: Euskal Herriko Unibertsitatea
- Loreman, T., Sharma, U., eta Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (1), 27-44. DOI: [10.14221/ajte.2013v38n1.10](https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10)
- Martínez, A. (2014). *La formación inicial y permanente del profesorado para dar respuesta a la diversidad: propuestas y retos para una educación inclusiva de calidad y de excelencia* (Tesi Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Eskuragarri <http://eprints.ucm.es/27668/1/T35492.pdf>
- Melero, M. (2001a). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. A. SIPÁN (Kood.) *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. (31-66.or.) Zaragoza: Mira editores.
- Melero, M. (2011b). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Olea, M.J., Navarro, R., eta Vicente, L. (2007). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Jornades de Foment de la Investigació Universitat Jaume I Fòrum de recerca* 46(13). Hemendik eskuratua http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78529/forum_2007_46.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parrilla, Á. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de innovación educativa*, 12 (121), 43-48.
- Pérez-Jorge, D., Alegre de la Rosa, O. M., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., eta de la Rosa Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal*, 12 (7). Hemendik eskuratua <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/7119/6854>
- Rivero, M.L., Rodríguez, E., eta Porto, C. A (2014). Atención a la diversidad en la formación de los profesionales de la educación. *Congreso Universidad*, 3(3). Hemendik eskuratua <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/643>
- Salazar, J. (2010). Modelos teóricos de formación del profesorado. Revisión crítica. L. Pumares eta M. L. Hernández Rincón (Koord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad* (27-50.or.). Madrid: CEP.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3). Hemendik eskuratua <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2485173>
- Sales, A., Moliner, O., eta Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). Hemendik eskuratua <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula abierta*, 37 (1), 79-88.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Mirna, M. eta Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 51-68. DOI: [10.1080/08856257.2011.613603](https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603)

- Tárraga, R., Grau, C., eta Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1). DOI: /10.6018/reifop.16.1.179441
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265.
- UNESCO (1994). *Informe Final Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Revista Folios*, (37), 95-113.

El enfoque ontosemiótico (EOS) como herramienta para evaluar libros de texto: aplicación a un capítulo sobre la división en Primaria

The onthosemiotic approach as a tool to evaluate textbooks: The case of a chapter that works the division in Primary Education

Germán Vázquez Gutiérrez y Joxemari Sarasua Fernández

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

En este trabajo se analiza un capítulo sobre la división en un libro de texto de quinto curso de Educación Primaria mediante el enfoque ontosemiótico (EOS). Esta herramienta sirve en teoría para medir la idoneidad de cualquier práctica matemática, y uno de los objetivos de este trabajo es testear su viabilidad en el análisis de libros de texto. El análisis se centra tanto en las explicaciones que el propio libro ofrece como en las actividades que propone. Los resultados del capítulo analizado muestran algunas fortalezas y también algunas áreas de baja idoneidad, que se señalan.

Palabras clave: educación primaria, análisis de libros de texto, enfoque ontosemiótico, aritmética

Abstract

In this text a chapter based on the division of a fifth grade textbook is analyzed using the onthosemiotic approach (EOS). This instrument, in theory, is useful to measure the suitability of any mathematical practice. Therefore, one of the objectives of this work is to test its viability in textbook analysis. This analysis looks at both the explanations and the activities proposed. Results show some strengths, but also some low suitability areas, which are pointed out.

Key words: primary education, textbook, onthosemiotic approach, suitability, arithmetic

Introducción

La aritmética es uno de los conocimientos matemáticos al que se dedica más tiempo en las aulas de Educación Primaria. Esta importancia se ve reflejada en las diferentes propuestas curriculares. Los Principios y Estándares para las Matemáticas Escolares (NCTM, 2000), referente curricular a nivel internacional, proponen cinco bloques a trabajar, uno de los cuáles es precisamente lo que habitualmente se asocia con la aritmética: Números y Operaciones. Además, otro de los bloques se refiere a la resolución de problemas. Por su parte, el plan de mejora del sistema educativo vasco (Heziberri, 2020), heredero directo del primero, propone seis áreas de conocimientos a trabajar en el aula de matemáticas de Educación Primaria: una de ellas estaría relacionada directamente con la aritmética, Números y Operaciones, mientras que otra es precisamente la Resolución de Problemas.

Esta investigación se centra en el tratamiento que un libro de texto de 5º de Primaria da a la división, para lo cual se utilizará como instrumento de análisis el Enfoque Ontosemiótico (EOS) (Godino, Contreras y Font, 2006; Godino, Batanero y Font, 2007). Esta herramienta, a pesar de ser relativamente reciente, se ha convertido en los últimos años en un marco ampliamente utilizado para evaluar de una forma holística los procesos y prácticas de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas. Uno de los objetivos de este trabajo será testear su viabilidad como metodología para el análisis y evaluación de libros de texto. A través de este análisis, así mismo, se pretenden identificar los puntos fuertes y las limitaciones que tiene este capítulo de este libro de texto en particular. Se espera que esta metodología de análisis pueda ser también extrapolable al análisis general de otros libros de texto de matemáticas.

Referentes teóricos

Los libros de texto son la herramienta didáctica más utilizada en el aula (Haggarty y Pepin, 2002; García y Guillén, 2008) y han sido investigados en ámbitos muy concretos del currículum de matemáticas. Es grande, así mismo, la influencia que los libros de texto tienen sobre el profesorado (Orrantía, González y Vicente, 2005).

Para el caso de España, Ceballos y Blanco (2008) analizan la enseñanza de la resolución de problemas relacionados con el concepto de proporcionalidad en 8 libros de texto dirigidos a estudiantes de secundaria. Igualmente, los temas relacionados con el azar y la probabilidad han sido analizados en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria (Azcárate y Serradó, 2006) y de Educación Primaria (Gómez-Torres, Batanero y Contreras, 2014).

Existen diferentes enfoques teóricos con los cuales se puede analizar cualquier práctica matemática. Uno de ellos es la teoría antropológica de lo didáctico (TAD) de Chevallard (1992 y 1999), que sitúa la actividad matemática en el contexto de actividades humanas y de instituciones sociales. La principal limitación de este enfoque es que solo tiene en cuenta el conocimiento institucional sin tener en cuenta el conocimiento creado a partir de los procesos mentales propios del sujeto de aprendizaje. Alternativamente, el enfoque ontosemiótico (EOS, en adelante) de Godino y Batanero (1994 y 2002), sí considera esta dualidad permitiendo el análisis de cualquier práctica matemática a través de criterios que representan idoneidades en distintos ámbitos (D'Amore y Godino, 2007). Además, es el marco habitual que cada vez se usa en un mayor número de investigaciones de didáctica de la matemática.

El aprendizaje de la aritmética es uno de los primeros contenidos que se aprenden en la Educación Primaria y es la base de la cual parten los conocimientos científicos estudiados más adelante (Orrantía, 2000 y Socas, 2007). Según Coronado

(2014) la aritmética es el ámbito curricular donde se encuentran las dificultades más grandes, por delante de otras disciplinas matemáticas como pueden ser la medida, la geometría o la probabilidad. Esta dificultad se basa, en gran parte, en la falta de sentido numérico entre el alumnado y en un exceso de actividades centradas en memorizar hechos matemáticos, como la tabla de multiplicar o algoritmos mecanizados sin comprensión. Es por esta razón que este aspecto se tendrá especialmente en cuenta en nuestro análisis.

Gray y Tall (1994) comprobaron que el alumnado con mejores habilidades en matemáticas usaba el sentido numérico para realizar operaciones numéricas; es decir, a la hora de realizar la resta 21-16 no contaba hacia atrás 16 veces, sino que buscaba una resta equivalente y más sencilla, como por ejemplo 20-15 (Boaler, 2015).

El aprendizaje de un algoritmo no puede basarse en la propia memorización de los pasos a seguir para conseguir el resultado, sino que se debe (re)construir de forma creativa entendiendo tanto el significado de la operación como los pasos del propio procedimiento. Fernández (2005) distingue dos clases de algoritmos: el algoritmo sumiso y el innovador. El algoritmo sumiso es aquel que se somete a una aceptación sin entender por qué se utiliza. El algoritmo innovador es aquel que se aplica con opción de decisión propia, entendiendo lo que se está haciendo y por qué se está haciendo.

Otro aspecto sobre el que basaremos nuestro análisis es la tipología de problemas y actividades que ofrece el texto, ya que la competencia matemática se sustancia en última instancia en la capacidad resolutoria de problemas (Sarasua et al., 2013). Estos autores definen el problema como una situación en la que existe un quehacer y que, a diferencia de los ejercicios, el método, el proceso y el algoritmo no son inmediatos. Orrantía et al. (2005) señalan que para resolver los problemas de los libros de texto generalmente se utilizan estrategias superficiales. Esto se debe a que no existen, o son muy escasos, los problemas en los que haya información innecesaria para la resolución del problema o, que por el contrario, falten datos para poder resolverlo. En este sentido, Sarasua et al. (2013) hace una distinción entre problemas abiertos y problemas cerrados.

Siguiendo a Sarasua et al. (2013), podemos definir los problemas cerrados como aquéllos que están formulados con claridad y muestran un camino claro hacia la respuesta, aunque a veces exista más de un camino e, incluso más de una respuesta. Los problemas cerrados pueden ser de analogía o rutinarios si el alumnado ha realizado problemas similares con anterioridad. También existen los problemas no rutinarios en los que no se puede usar una analogía para resolverlos. En estos problemas el alumnado tendrá que usar su creatividad para solucionarlos. Por otra parte, en los problemas abiertos la formulación está abierta y faltan elementos. Generalmente, los enunciados no son claros y el grupo de estudiantes no conoce una estrategia para resolver el problema. Es más, no se sabe si el problema va a tener solución o si va a ser una solución múltiple. Además, puede que el propio problema no tenga una pregunta.

En este trabajo se analizará a partir del EOS el capítulo relativo a la división de un libro de texto de matemáticas de 5º de Educación Primaria de la editorial Anaya del curso 2017-2018. Se ha elegido este manual por ser de una editorial con reconocido prestigio y por ser de amplio uso. A continuación, presentamos las líneas básicas del EOS.

Enfoque ontosemiótico (EOS)

El EOS permite analizar la idoneidad didáctica o idoneidad global de un libro de texto a través de seis criterios de idoneidad (Godino, Batanero y Font, 2007): idoneidad

epistémica, idoneidad cognitiva, idoneidad interaccional, idoneidad mediacional, idoneidad emocional e idoneidad ecológica. Para nuestro análisis tendremos en cuenta el conjunto de dichas idoneidades, por aportar una visión holística (curricular, epistemológica, didáctica y antropológica) del proceso de enseñanza.

El primer criterio, la idoneidad epistémica, hace referencia al grado de representatividad del objeto matemático que se quiere analizar en comparación con el significado de referencia. Por ejemplo, en relación al proceso de aprendizaje y enseñanza de la división, ésta podría limitarse al algoritmo sumiso: es decir, a la memorización de las rutinas para resolverlo, creando, de esta manera, una baja idoneidad. Sin embargo, si además de enseñar los diferentes usos y contextos en los que se usa la división, se deja que el alumnado investigue y cree una manera propia de resolver la división y, más adelante, también se enseña la explicación del algoritmo, ese proceso de enseñanza sería de alta idoneidad epistémica.

El segundo criterio, la idoneidad cognitiva, expresa el grado en que los elementos matemáticos introducidos en el aprendizaje del alumnado están en la zona de desarrollo potencial (Vygotski, 1934). Según este criterio, una propuesta en la que el desfase entre la dificultad de los elementos matemáticos propuestos y los conocimientos reales del grupo de estudiantes es menor del máximo abordable por el alumnado, tendrá una idoneidad cognitiva elevada. No obstante, si los elementos matemáticos propuestos son excesivamente fáciles porque no suponen un reto para el alumnado o son excesivamente difíciles, no tendrán una idoneidad cognitiva elevada.

En una línea similar que converge, aunque no expresada en términos cognitivos, Van Hiele (1986), siguiendo los pasos de Vygotski (1934), propuso la teoría de los niveles de perfección en el razonamiento geométrico, por la cual todo estudiante se encuentra en un nivel de razonamiento que implica la adquisición de los niveles anteriores. Si un estudiante intenta aprender algo superior a su nivel de razonamiento, este aprendizaje será puramente memorístico y no será significativo (Van Hiele, 1957). Mejorar la habilidad del sentido numérico permitirá crear razonamientos para solucionar operaciones aritméticas y no utilizar de manera excesivas técnicas memorísticas. Por ello, fomentar el sentido numérico se considerará positivo para la idoneidad cognitiva.

La siguiente idoneidad, la idoneidad interaccional, pretende medir los conflictos semióticos y la posibilidad de resolverlos. Un conflicto semiótico es una discordancia entre significados atribuidos a una expresión, en este caso matemática, por dos personas. Bajo este criterio, los ejercicios de tipo dialógico y trabajo cooperativo tendrán una idoneidad interaccional más alta que los que promuevan las clases magistrales.

El cuarto criterio mide la idoneidad mediacional, que hace referencia al grado de disponibilidad de recursos, tanto materiales como temporales, que se usan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Propuestas que impliquen el uso efectivo de herramientas de visualización matemática o de materiales manipulativos tendrían, en principio, más idoneidad mediacional que aquellas que impliquen el uso exclusivo de la pizarra, bolígrafo y papel.

El quinto criterio es la idoneidad emocional. En esta idoneidad se tiene en cuenta la implicación que muestra el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una idoneidad alta en este criterio aparece cuando los procesos didácticos tienen en cuenta la motivación y la participación activa del grupo de estudiantes, creando un ambiente de trabajo inspirado en las emociones del alumnado hacia las matemáticas.

La última idoneidad que forma la idoneidad didáctica es la idoneidad ecológica. En este criterio, se tiene en cuenta la adaptación del proceso de estudio al proyecto educativo del centro escolar y al currículum. Asimismo, sería deseable que estos dos

aspectos fueran en consonancia con el contexto sociocultural y económico del que es parte el alumnado.

Todas estas idoneidades tienen que estar integradas entre sí dando lugar a lo que se denomina “idoneidad didáctica”. El concepto de “idoneidad didáctica” se define como la articulación coherente y sistémica de las componentes mencionadas (Godino, Batanero y Font, 2007). Una propuesta educativa con un alto nivel de idoneidad didáctica será aquella en la que los significados personales del grupo de estudiantes alcancen a los significados pretendidos o implementados.

Metodología

Como ya se ha mencionado, el objetivo de este trabajo es analizar a partir del EOS las explicaciones y actividades propuestas en el tema de la división de un libro de texto. Para realizar el análisis, se han establecido para cada idoneidad un listado de criterios que, de ser satisfechas, consideraremos que afectan positivamente a cada idoneidad. La Tabla 1 enumera los criterios que se han evaluado para cada idoneidad. Estos criterios se han extraído de la formulación original del EOS, de los desarrollos posteriores en otras investigadoras y, cuando ha sido necesario, por extrapolación propia atendiendo a las características de nuestro objeto de estudio.

Tabla 1
Criterios para cada idoneidad del EOS

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Idoneidad epistémica |
| La enseñanza se basa en la profundización de los significados aprendidos, no en el mero aprendizaje de un algoritmo como regla mecánica. |
| Las actividades incentivan la creación de problemas (problematización). |
| Las actividades ayudan a contenidos que el alumnado afrontará en el futuro, contribuyendo, de esta manera, a la comprensión del significado de los futuros contenidos. |
| Se ofrece una variedad de problemas abiertos. |
| El algoritmo enseñado es de tipo innovador |
| Idoneidad cognitiva |
| Antes de presentar un nuevo conocimiento se presentan ejercicios para que el profesorado pueda determinar los conocimientos del grupo de estudiantes. |
| Las actividades tienen en cuenta las diferencias individuales. |
| Las actividades relacionan el contenido actual con el contenido anterior para crear un aprendizaje significativo. |
| Se fomenta el desarrollo de la habilidad del sentido numérico |
| Idoneidad semiótica o interaccional |
| Las actividades propuestas son de tipo dialógico y trabajo cooperativo. |
| Las explicaciones pueden resolver los problemas semióticos planteados por el contenido. |
| Idoneidad mediacional |
| Se propone y se hace uso de material didáctico con alto valor propedéutico. Su uso, así mismo, es funcional. |
| Idoneidad emocional |
| Las actividades son no repetitivas. |
| Los problemas se presentan en un contexto cercano al alumnado. |
| Las explicaciones se acompañan de ejemplos que muestran la utilidad del contenido. |
| Idoneidad ecológica |
| Las actividades están adaptadas a los estándares curriculares. |
| Existe cierta adaptación al contexto sociocultural del alumnado. |

Análisis

Descripción global del libro de texto

El libro de texto en cuestión está dividido en 12 temas y se comercializa dividido en 3 tomos, cada uno de ellos asociado a un trimestre escolar y compuesto por cuatro temas. Al final de cada tomo aparece un repaso del contenido de sus cuatro temas. Además, el libro finaliza con una sección llamada “portfolio trimestral”, en la que el alumnado autoevalúa su forma de aprender. De esta forma se fomenta la competencia transversal propuesta por Heziberri 2020 de “aprender para aprender”. En la Tabla 2 se detallan los contenidos de los 12 temas del libro de texto.

Tabla 2

Contenidos del libro de texto Matemáticas, 5º curso, Editorial Anaya

| PRIMER TRIMESTRE | SEGUNDO TRIMESTRE | TERCER TRIMESTRE |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Los números naturales | 5. Operaciones con números decimales | 9. La medida del tiempo |
| 2. Operaciones con números naturales | 6. Las fracciones | 10. Los ángulos |
| 3. La división | 7. Operaciones con fracciones | 11. La medida de la superficie |
| 4. Los números decimales | 8. El sistema métrico decimal | 12. El plano y el espacio |

En este trabajo se analizará el tercer tema del libro de texto: la división.

Cada tema del libro se estructura en cinco partes: i) *el desafío*, o presentación; ii) *recuerda, piensa, aplica*; iii) Contenidos: explicaciones y actividades (ejercicios y problemas); iii) Repaso de la unidad; iv) Aprendo a resolver problemas, y v) *el desafío*, o tarea competencial.

Al principio de cada tema se presenta un texto/problema introductorio, llamado *el desafío*, sobre el que se proponen una serie de ejercicios orientados a resolverse en grupo. Esto afecta positivamente a la idoneidad interaccional y emocional, puesto que permite al alumnado mostrar el uso que da a los diferentes elementos matemáticos y al grupo docente valorarlo.

A continuación, aparece una sección llamada *recuerda piensa, aplica...* En esta sección, tras una breve explicación introductoria, aparecen una serie de ejercicios con el objetivo de introducir ejercicios nuevos y repasar lo que el alumnado ya sabe. Esta sección permite al profesorado evaluar el nivel inicial del grupo de estudiantes.

Después, aparecen las hojas de los contenidos. Por cada tema hay entre 4 y 6 puntos de contenidos. Para cada punto de contenido se ofrece una explicación, que puede estar acompañada de ilustraciones, así como de entre 5 y 10 ejercicios, de los cuales los 2 o 3 últimos suelen ser problemas.

Para finalizar la unidad, además de unas actividades como forma de repaso de los contenidos, aparece una sección dedicada al desarrollo de estrategias para la resolución de problemas. Por último, se muestra un ejercicio en forma de problema “de la vida diaria”, en palabras propias del libro de texto, que es una continuación del problema inicial planteado como desafío al principio del tema.

El análisis realizado en este trabajo consiste en catalogar las idoneidades del EOS en el tema de la división. Para ello se ha realizado un análisis textual del tema que permite evaluar los criterios asociados a cada una de las idoneidades detalladas en la Tabla 1. En base a este análisis se concluye con una valoración final de la idoneidad didáctica del tema 3.

Análisis del tema correspondiente a la división

En la sección *el desafío* se plantea la estancia en un campamento de actividades. En esta sección se muestran ejercicios de trabajo en grupo, como planificar actividades. Sin embargo, estos ejercicios no son matemáticos, por lo que no podemos valorar la idoneidad interaccional de los mismos.

En la siguiente sección *recuerda, piensa, aplica...* se repasa el significado de la división, su algoritmo y sus componentes. Se considera la explicación realizada de baja idoneidad cognitiva por no añadir un ejemplo en la explicación. Además, el algoritmo mostrado es sumiso: es decir, se presenta directamente no dejando claro de dónde parte y no permitiendo que el propio alumnado sea quien lo descubra. Por ello, se considera de baja idoneidad epistémica.

RECUERDA, PIENSA, APLICA...

Dividir es repartir en partes iguales o averiguar cuántas veces cabe una cantidad en otra. Los términos de la división son: **dividendo (D)**, **divisor (d)**, **cociente (c)** y **resto (r)**.

| | | | | | | | | |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|--------------|---|-------------|
| Dividendo (D) | <table style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; color: red;">D</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; color: blue;">U</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">7</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">2</td> </tr> </table> | D | U | 7 | 2 | | 9 | divisor (d) |
| D | U | | | | | | | |
| 7 | 2 | | | | | | | |
| resto (r) | <table style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px; color: blue;">U</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px 5px;">8</td> </tr> </table> | U | 8 | | 8 | cociente (c) | | |
| U | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | |

$72 : 9 = 8$




Fuente: Libro de texto de matemáticas de 5º curso de la editorial ANAYA (Página 37).

En el primer bloque de contenidos, *división exacta* y *división inexacta*, se diferencian esos dos tipos de divisiones y se muestra cómo el dividendo está formado por la multiplicación del divisor y del cociente y la suma del resto, si lo hubiese, para, de esta manera, explicar el algoritmo de la división. Además, la explicación va acompañada de un problema ayudando con él a entender el uso de la división. Por estas razones, esta explicación se considera de alta idoneidad epistémica y cognitiva, ya que tiene elementos para entender de manera más sencilla el algoritmo de la división y su significado.

División exacta y división inexacta

División exacta

Repartimos 36 chicos en 9 canoas.




| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|---|
| D | U | 3 | 6 | 0 | | 9 |
| U | | | | | | 4 |

Caben 4 en cada canoa y no sobra ninguno.
 $36 = 9 \times 4$

Una división es exacta si el resto (r) es igual a cero.
 $r = 0$

División inexacta

Colocamos a 38 chicos en canoas de 4 plazas.



| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|---|
| D | U | 3 | 8 | 2 | | 9 |
| U | | | | | | 4 |

Llenamos 9 canoas y sobran 2 chicos.
 $38 = 4 \times 9 + 2$

Una división es inexacta si el resto (r) es distinto de cero y menor que el divisor (d).
 $r \neq 0 \quad r < d$

Fuente: Libro de texto de matemáticas de 5º curso de la editorial ANAYA (Página 38).

En cuanto a los ejercicios, se proponen divisiones exactas e inexactas en el que el cociente es de un dígito o de dos. Además, se propone otro ejercicio en el que se muestran las diferentes partes de la división y el alumnado tiene que calcular el resto de elementos. De esta manera, se profundiza en el significado de la división relacionándolo con la multiplicación, es decir, con un elemento ya trabajado. Por ello, el aprendizaje podrá ser significativo y ser considerado de una idoneidad cognitiva alta.

En los siguientes dos apartados de contenidos, *división con divisores de dos cifras* y *división con divisores de tres cifras*, se explica el algoritmo estándar de este tipo de divisiones. Este algoritmo es poco transparente por lo que influirá negativamente en la idoneidad epistémica. Además, el algoritmo se presenta de forma sumisa. No obstante, se incluye la prueba de la división, para entender su relación con la multiplicación. Por lo tanto, esa explicación tendrá una alta idoneidad cognitiva. Entre los ejercicios propuestos también se añaden multiplicaciones con resultado pero sin multiplicadores para calcular ese multiplicador mediante una división. Por ello, cuenta con una alta idoneidad cognitiva, dado que mezcla un conocimiento previo, la multiplicación, con el contenido a enseñar, la división.

División con divisores de dos cifras

Observa cómo dividimos 1125 entre 25.

1.º Repartimos 112 D entre 25.
Tocan a 4 D y sobran 12 D.
 $12\text{ D} = 120\text{ U}$

2.º $120\text{ U} + 5\text{ U} = 125\text{ U}$
Repartimos 125 U entre 25.
Tocan a 5 U y no sobra nada.

| UM | C | D | U | |
|----|---|---|---|--|
| 1 | 1 | 2 | 5 | |
| | 1 | 2 | 5 | |
| | 0 | 0 | 0 | |

| | |
|----|---|
| 25 | |
| 4 | 5 |

PRUEBA DE LA DIVISIÓN

Dividendo = divisor × cociente + resto

D = d × c + r → 1125 = 25 × 45 + 0

Fuente: Libro de texto de matemáticas de 5º curso de la editorial ANAYA (Página 39).

En esta sección nos encontramos con un apartado de cálculo mental en el cual se enseña a sumar 11 mentalmente, sumando primero 10 y luego 1. Este ejercicio se considera de alta idoneidad cognitiva ya que se desarrolla la habilidad del sentido numérico.

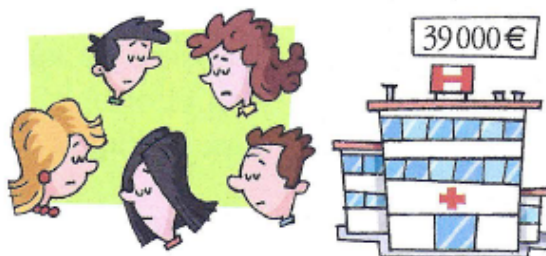
En los últimos dos apartados de contenidos de este tema se nos presentan la *propiedad fundamental de la división exacta* y como parte de esa propiedad, los *ceros finales en el dividendo y en el divisor*. Esta propiedad consiste en dividir o multiplicar, tanto el divisor como el dividendo, por el mismo número. De esta forma el cociente de la división no varía. La explicación está problematizada y acompañada con una ilustración. Estos dos elementos ayudan a entender el significado de esta propiedad, por lo que se considera de alta idoneidad epistémica y mediacional. No obstante, la

explicación de los divisores con ceros finales no lo relaciona con la anterior propiedad, por lo que será de una baja idoneidad epistémica.

Las actividades mostradas en este apartado se centran en corroborar que el alumnado ha adquirido la noción de estas actividades. Tanto en los ejercicios como en los problemas hay que seguir unas pautas preestablecidas para resolverlos.

En la sección *repaso a la unidad* se proponen más actividades como las propuestas anteriormente. Entre estas actividades destacan los problemas en los que se deben de realizar varias operaciones, incluidas divisiones, para resolverlos como por ejemplo el problema 16.

16 Un anciano deja en herencia 123 000 €, de los cuales 39 000 € se donan a un hospital y el resto se reparte entre sus cinco herederos a partes iguales. ¿Cuánto recibe cada heredero?



Fuente: Libro de texto de matemáticas de 5º curso de la editorial ANAYA (Página 47).

Estos problemas ayudan a relacionar lo anterior aprendido con los nuevos contenidos. Por ese motivo, este tipo de problemas serán de alta idoneidad cognitiva.

En la siguiente sección, *aprendo a resolver problemas*, se presenta una nueva estrategia para la resolución de problemas, ordenar el enunciado. Esta técnica es de gran ayuda cuando los datos del problema están desordenados, algo muy común en los problemas reales. Esta estrategia ayuda a apreciar el papel de las matemáticas en la vida cotidiana, la cual es un objetivo de etapa en el área de matemáticas de Heziberri 2020. Por lo tanto, esta sección tendrá alta idoneidad ecológica.

Para terminar, en *el desafío* nos encontramos con la problemática inicial del tema. En ese contexto se plantean ejercicios similares a los anteriores en los que hay que realizar una división para resolverlos. En esta sección no se detecta ninguna característica de las idoneidades.

La idoneidad epistémica de este tema se considera de nivel bajo, dado que aunque algunas explicaciones son consideradas de alta idoneidad epistémica, el algoritmo mostrado es el estándar y no se permite que el alumnado lo descubra, sino que lo representa directamente. Además, no se encuentran ejercicios de problematización en este tema, ni problemas abiertos.

Las explicaciones que se ofrecen están conectadas con conocimientos previos y son asumibles por el alumnado, aunque en alguna explicación no se use un ejemplo, este tema se considera de alta idoneidad cognitiva. Además, se añaden técnicas para desarrollar el sentido numérico.

Aunque no existan problemas semióticos a la hora de entender este tema, la idoneidad interaccional es considerada baja, por la ausencia de ejercicios de carácter colaborativo y dialógico.

Enunciado desordenado

- ¿cuántos días le durará el agua de los dos depósitos?
- En uno hay 4000 litros,
- Si cada día consume 125 litros,
- Paula tiene dos depósitos de agua para regar el jardín.
- y en el otro, 3500 litros.



1 Ordeno el enunciado.

Paula tiene dos depósitos de agua para regar el jardín. En uno de ellos hay 4000 litros, y en el otro, 3500 litros. Si cada día consume 125 litros, ¿cuántos días le durará el agua de los dos depósitos?

2 Aclaro los datos y la pregunta.

Datos

Dos depósitos: 4000 litros y 3500 litros.
Consumo 125 litros diarios.

Pregunta

¿Cuántos días durará el agua?

3 Realizo las operaciones.

- Calculamos cuántos litros de agua hay entre los dos depósitos:
 $4000 + 3500 = 7500$ litros
- Calculamos cuántos días durará el agua de los depósitos:
 $7500 : 125 = 60$ días

4 Escribo la solución.

Le durará 60 días.

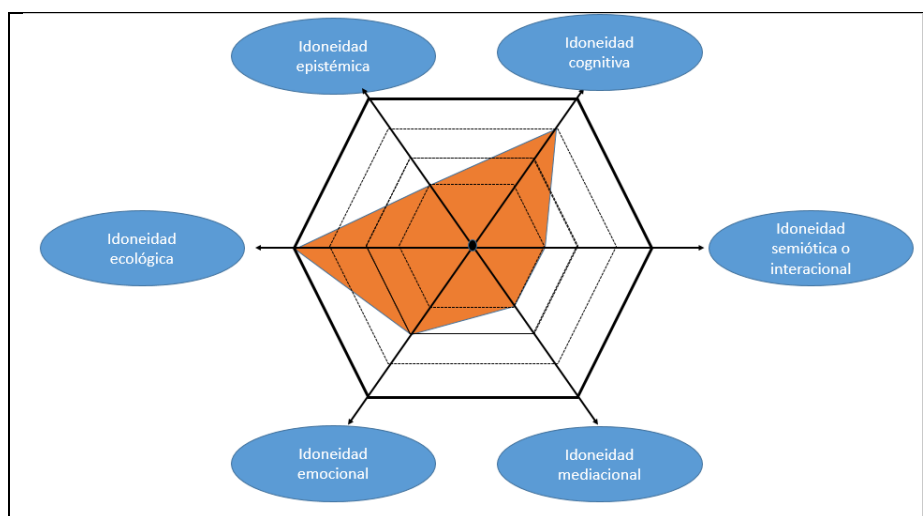
Fuente: Libro de texto de matemáticas de 5º curso de la editorial ANAYA (Página 48).

En cuanto a la idoneidad mediacional, ésta se considerada de nivel bajo, ya que se incluyen pocas ilustraciones para ayudar a la comprensión de los ejercicios. La idoneidad emocional es considerada de nivel medio, puesto que los ejercicios son cercanos al alumnado, aunque son excesivamente rutinarios y poco motivantes. Además, en la sección *recuerda, piensa, aplica...* no se muestra ningún ejemplo para la explicación del algoritmo de la división.

Por último, la idoneidad ecológica se considera de nivel muy alto, ya que las estrategias y contenidos implementados se corresponden a este nivel educativo y se plantea el tema con una situación o problema que al finalizar el temario se resuelve.

La Figura 5 sintetiza el análisis de las seis idoneidades del EOS de este tema a través de la representación hexagonal.

Unidad: *La división*. Idoneidad didáctica según el EOS



Conclusiones

Las explicaciones, en general, son adecuadas, puesto que la mayoría de ellas intentan ahondar en el significado del contenido, no limitándose a la mera explicación del algoritmo. Por su parte, las actividades propuestas pueden volverse repetitivas, dado que una gran cantidad de ellas se basan en la repetición del algoritmo. En los problemas también nos encontramos con planteamientos repetitivos. Sobre todo, si tenemos en cuenta que todos los problemas planteados son cerrados: es decir, que cuentan con una sola solución y el problema ofrece la cantidad necesaria y suficiente de datos.

Por otra parte, la metodología de trabajo que plantea este libro de texto es, por lo general, de carácter individual. Esto no fomenta el trabajo colaborativo, el cual es señalado como una de las características esenciales de la enseñanza según diferentes organismos educativos, como son PISA o Heziberri 2020. Además, una de las características de este libro de texto es la falta de elementos manipulativos que se proponen o se recomiendan para el aprendizaje.

Otra característica es la falta de adaptación de actividades para alumnado de diferentes capacidades, lo que influirá negativamente tanto en la idoneidad cognitiva como en la mediacional. Al mismo tiempo, este capítulo apenas está adaptado al entorno sociocultural del alumnado, más allá del idioma en el que se escribe. Esto no permite aprovechar una oportunidad de crear situaciones en las que el alumnado se sienta más motivado por el hecho de conocer esa característica propia de su cultura.

Tomando este trabajo de investigación como punto de partida, sería interesante realizar este mismo análisis con libros de texto de otras etapas educativas u otras editoriales para comprobar las diferencias existentes. Tendría interés también analizar *in situ* la implementación en el aula de este u otro libro de texto para observar, por ejemplo, si el grupo docente es capaz de superar las áreas de baja idoneidad del manual en cuestión mediante otras actividades complementarias.

En futuras investigaciones se podría también analizar la idoneidad de los libros de texto de otros países. Sería especialmente interesante realizar esta comparación con países que son considerados de alto nivel en educación matemática.

Referencias

- Azcárate, P. y Serradó A. (2006) Tendencias didácticas en los libros de texto de matemáticas para la ESO. *Revista de educación*, 340, 341-378.
- Boaler, J. (2015). Fluency without fear: Research Evidence on the Best Ways to Learn Math Facts. *Youcubed at Stanford university*, 1, 1-28.
- Boletín Oficial del País Vasco (2016). DECRETO 236/2015, del 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Ceballos, J. P. y Blanco, L. J. (2008). Análisis de los problemas de los libros de textos de matemáticas para alumnos de 12 a 14 años de edad en España y Chile en relación con los contenidos de proporcionalidad. *Publicaciones*, 38(1), 63-88.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 12(1), 73-112.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 19(2), 221-266.

- Coronado, H (2014). Estudio de prevalencia de dificultades de aprendizaje en el cálculo aritmético. *Revista de pedagogía Bordón*, 66(3), 39-59. Doi: 10.13042/Bordon.2014.66303.
- D'Amore, B. y Godino, J. D. (2007) El enfoque ontosemiótico como un desarrollo de la teoría antropológica en didáctica de la matemática. *Revista latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 10(2), 191-218.
- Fernandez, J. A. (2005). Avatares y estereotipos sobre la enseñanza de los algoritmos en matemáticas. *Union*, 4, 31-46.
- Fernandez, M. (2005). Los nuevos principios y estándares del NTSC en castellano. *SUMA*, 48, 105-112.
- García, M.A. y Guillén, G. (2008). Diseño de un estudio para el análisis de libros de texto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. El caso de la geometría. In R. Luengo; B. Gómez; M. Camacho y L.J. Blanco (Eds.) *Investigación en Educación Matemática. Comunicaciones de los grupos de trabajo*. Badajoz: SEIEM.
- Godino, J. D., Batanero, C., y Font, V. (2007). The ontosemiotic approach to research in mathematics education. *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, 39(1-2), 127-135.
- Godino, J. D.; Contreras, A.; Font, V. (2006). "Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática.". *Recherches en didactique des mathématiques*, 26(1), 39-88.
- Gómez-Torres, E., Batanero, C. y Contreras, J.M. (2014). Procedimientos probabilísticos en libros de texto de matemáticas para educación primaria en España. *Épsilon-Revista de Educación Matemática*, 31(2), 87, 25-42
- Gray, E. y Tall, D. (1994). Duality, Ambiguity and Flexibility. A proceptual view of simple arithmetic. *The Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 115-141.
- Haggarty, L. y Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French, and German classrooms: *Who gets an opportunity to learn what?. British Educational Research Journal*, 28(4), 567–590.
- Heziberri 2020 (2016) *Euskal Herriko Agintaritzaren aldizkaria*. Vitoria-Gazteiz.
- NCTM (2000) Principles and Standards for School Mathematics. National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA, 2000.
- Orrantia, J. (2000). Las dificultades en el aprendizaje del cálculo desde el punto de vista cognitivo. *Premios nacionales de investigación e innovación educativa*, 1, 75-102.
- Orrantia, J., Gonzalez, L. B. y Vicente S. (2005) Un análisis de los problemas aritméticos en los libros de texto de Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(4), 429-451.
- Sarasua, J., Ruiz de Gauna, J. y Iturrioz, J. (2013) Arrazoibide matematikoa eta problemagintza. *Erein*, 73-91.
- Socas, M. M. (2007). Dificultades y errores en el aprendizaje de las Matemáticas. Análisis desde el enfoque Lógico Semiótico. *Investigación en Educación Matemática XI*, 19-52.
- Van Hiele, P. M. (1957). *El problema de la comprensión (Tesis doctoral) (Traducción al castellano realizada en 1990 por el proyecto de investigación "Diseño y evaluación de una propuesta curricular de aprendizaje de la geometría en Enseñanza Media basada en el modelo de razonamiento de Van Hiele", bajo la dirección de Ángel Gutiérrez)*. Utrecht.

Van Hiele, P.M. (1986). *Structure and Insight. A Theory of Mathematics Education*.
Londres: Academic Press.

Vygotski, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós, 1995.

Germán Vázquez Gutiérrez, graduado de Educación Primaria y del máster de Psicodidáctica. Sus investigaciones han estado centradas en el análisis de libros de texto de matemáticas mediante diferentes aproximaciones.

Joxemari Sarasua Fernández, profesor agregado de la Facultad de FICE de la UPV/EHU en la Escuela de Magisterio de Donostia. Sus líneas de investigación principales son: Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la geometría, las conexiones del razonamiento algebraico y geométrico y análisis de textos

Educación alternativa: Desarrollo de la infancia y la comunidad

Alternative education: Childhood and community development

Aitor Garagarza Cambra

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

Este trabajo recoge la primera parte del proyecto de investigación que se está desarrollando en tres fases, siendo esta la que recoge el apartado de análisis documental y el diseño metodológico. Investigación que pretende profundizar en la importancia que tiene la integración en la comunidad de cualquier proyecto educativo, tomando como referencia la producción social de la ciudad postmoderna y sus implicaciones en el desarrollo educativo de la infancia, a través de un estudio de caso del Espacio de Aprendizaje Laboragune. Situamos el debate actual en torno a la crisis del modelo educativo y como, desde el movimiento de educación alternativa, se están construyendo otros modelos, centrándonos en los fundamentos en los que se asienta precisamente el Espacio de Aprendizaje Laboragune. También es importante documentar las transformaciones que han sufrido las ciudades y sus implicaciones en el ámbito comunitario.

Palabras clave: educación alternativa, ciudad posmoderna, comunidad

Abstract

This essay includes the first part of the research project which has been developed in three steps, this being the one that includes the paragraph of the documentary analysis and methodological design. Looking at the social production of the postmodern city and its involvement in any educational development of children, using a case study of the Espacio de Aprendizaje Laboragune. We place the current debate concerning the crisis of the current educational model and looking at the movement of alternative education due to which other models are being constructed. Focusing on the foundations in which the Espacio de Aprendizaje Laboragune is laid down. It is also important to analyse the transformation of the cities which have suffered and the effects on the community.

Keywords: alternative education, community, postmodern city.

Introducción

Vivimos tiempos de incertidumbre, de cambios constantes, en la última década hemos asistido a una reconfiguración del sistema mundo bajo el paraguas de la denominada crisis (Touraine, 2011; Harvey, 2014). La hegemonía construida en torno a las instituciones que componen la sociedad, están siendo cuestionadas desde diferentes ámbitos y la escuela como institución educativa no es una excepción. No son pocas las personas que hacen hincapié en la necesidad de transformación del sistema educativo (Freire, 1970; Delors, 1996; Tonucci, 1996; UNESCO, 2015; Robinson, 2017), promoviendo propuestas pedagógicas que alteren las formas de vivir y relacionarnos en el territorio (McLaren 1994, 1995; Farahmandpur y McLaren, 2007; Apple, 2013; Flecha, 2015).

El cuestionamiento y la disputa del sistema educativo escolar por diferentes agentes (Giroux, 2005; Laval, 2005; Siemens, 2005; Gardner, 2008; Torres, 2009; McLaren 2013, 2015; Carbonell, 2015) ha traído el resurgimiento de proyectos educativos que se enmarcan dentro de la educación alternativa. ¿Estamos asistiendo a un tercer momento histórico? Si bien es pronto para catalogar el momento histórico por el que atraviesa el Movimiento de Educación Alternativa (Contreras, 2004, 2010; Carbonell, 2015), no es menos cierto que, el cuestionamiento generalizado de la escuela convencional ha traído que diferentes agentes educativos por motivos muy diversos opten por este tipo de proyectos.

La Comunidad Autónoma del País Vasco no es una excepción y las propuestas educativas alternativas al modelo convencional están irrumpiendo con auge. En los últimos años se están creando numerosos proyectos, situando el debate dentro de la agenda socio-educativa. Es por ello necesario, entender los fundamentos de una propuesta consolidada, como el Laboragune, que se enmarca dentro de la educación alternativa. Se nos hace imprescindible analizar la repercusión que tiene en el desarrollo educativo de la infancia. Más, siendo este un proyecto cuyo eje de actuación educativa pivota en la interacción con la comunidad. Al analizar la integración comunitaria estamos analizando la propuesta educativa concreta del Laboragune y la alternativa que ofrecen ante el modelo hegemónico. Para ello, mediante este trabajo investigación, que se está desarrollando en tres fases, nos proponemos responder a las siguientes preguntas, hipótesis y objetivos:

- ¿Cómo una propuesta que se enmarca dentro de la educación alternativa, el Espacio de Aprendizaje Laboragune, influye en el desarrollo educativo de la infancia?
- ¿Cómo integra su planteamiento educativo en la comunidad?
- ¿Qué barreras y oportunidades tiene esta propuesta pedagógica respecto al tridente: infancia, familia y comunidad?
- ¿Qué factores pueden influir en la transformación de las relaciones con la comunidad?
- ¿La ciudad posmoderna supone un obstáculo para el desarrollo de proyectos educativos con las características del Laboragune?

Hipótesis exploratorias

- El hecho de que, en proyectos educativos como en Laboragune, las niñas y los niños sean sujetos protagónicos en el territorio, tiene una incidencia positiva en su bienestar y desarrollo educativo, así como en el desarrollo de la comunidad.
- Las ciudades no son estancas, los cambios son constantes, en ellas también se generan resistencias.
- Proyectos como el Laboragune inciden positivamente, crean pequeñas grietas, estimulan el empoderamiento de las personas y transforman las formas de vivir y de relacionarse con el territorio.
- La ciudad posmoderna ha cambiado las prácticas comunitarias de los municipios y supone un obstáculo para el desarrollo educativo de proyectos con las características del Laboragune.

Objetivos Generales

Analizar la influencia de un espacio de aprendizaje alternativo y de corte comunitario en el desarrollo educativo de la infancia.

Objetivos Específicos

1. Analizar la propuesta educativa alternativa desde claves comunitarias.
2. Analizar las características en las que se expresa la ciudad posmoderna y sus implicaciones en el desarrollo de la propuesta educativo alternativa.
3. Desvelar las implicaciones que tienen en la comunidad esta nueva propuesta pedagógica
4. Identificar los factores que pueden ayudar o entorpecer el desarrollo de proyectos educativos alternativos en la comunidad
5. Elaborar orientaciones para una educación transformadora en los diferentes contextos educativos.

Método

Acercarnos al fenómeno de estudio implica una elección metodológica que este caracterizada por su rigurosidad científica. Esto implica, comprender, acercarnos al objeto de estudio, generar conocimiento y profundizar en el fenómeno estudiado. Lo cual también implica, tener en cuenta el objeto de estudio, cuáles son sus características, que agentes están implicados y que elección metodológica es la más acorde para el desarrollo de su análisis.

Por ello, la metodología utilizada en este proyecto es cualitativa, con el método de estudio de caso (Stake, 1998, 2007) como modo de analizar y profundizar en una realidad educativa concreta. Las técnicas utilizadas son cualitativas, dado que las personas implicadas ocupan posiciones de igualdad (Investigador, personal del Laboragune y de la comunidad). De esta manera se intenta romper con la dicotomía objeto sujeto, promoviendo la intersubjetividad, integrando a los agentes investigados (niñas, niños, profesionales, familias y agentes comunitarios), construyendo significados conjuntamente basados en el dialogo igualitario y la reflexión conjunta.

La integración de los agentes implicados en la investigación, impulsando la construcción conjunta de conocimiento e interacción constante, dado que las técnicas que utilizaremos impulsan el trabajo de campo en relación continua y activa de todas las

partes, posibilita estudiar y profundizar sobre esta actuación. Estos aspectos hacen que la elección de técnicas cualitativas sean las más adecuadas para nuestro objetivo (Arias y Giraldo, 2011). Además, este paradigma tiene en cuenta otros aspectos como es el desarrollo del proceso en su búsqueda de un producto final, dentro de una realidad no estática y con diferentes cosmovisiones por las personas participantes. Por lo tanto, se ofrece la oportunidad de que las personas implicadas tomen parte, reflexionen, sean escuchadas y dignas de estudio (Bogdan y Taylor, 1987). Esto implica una retrospectiva sobre el objeto de estudio partiendo de sus protagonistas, sin el objetivo de generalizar, sino producir conclusiones que se acerquen a la realidad del caso.

Por lo anteriormente esgrimido, mediante la elección metodológica cualitativa nos adentrarnos en el objeto de estudio, obteniendo una perspectiva interior, y generando la empatía necesaria (Denzin, y Lincoln, 2012). Generar alianzas es imprescindible en este tipo de investigaciones con el objeto de entender el entramado relacional que se da entre las partes, entre las personas protagonistas y el objeto de estudio, teniendo en cuenta sus propias reflexiones o las reflexiones compartidas. De esta manera pasamos de ser un mero investigador para convertirnos en investigador e instrumento (Eisner, 1998), lo cual nos otorga las herramientas necesarias para la comprensión del objeto de estudio. Es decir, no solo descubrimos conocimiento, sino que también construimos y aportamos.

Las fases de investigación que se contemplan en el diseño son tres. La primera, tendrá como tarea la revisión de la literatura científica respecto a la temática objeto de estudio, así como de otro tipo de documentos relativos a proyectos de educación alternativa y a la propuesta del Laboragune (informes, ...), así como la elaboración de los instrumentos de producción de datos. En una segunda fase, llevaremos a cabo el trabajo de campo, concretado en el estudio de caso (Hopkins, Rudduck y Stenhouse, 1998; Stake, 2007) que se centra en el Espacio de Aprendizaje Laboragune y su relación con la comunidad, siendo para ello una referencia básica las niñas y los niños. En una tercera fase, elaboraremos el informe final, que se contrastará con expertos y personas participantes en el estudio.

Participantes

Esta investigación se llevará a cabo con personas que tienen relación directa o indirecta con el Espacio de Aprendizaje Laboragune. A la hora de seleccionar a los grupos de informantes hemos tenido en cuenta a aquellas personas que son parte activa del proyecto, ya sea porque son personas que trabajan en él, porque acuden a él diariamente o porque sus niñas y niños participan del proyecto del Laboragune. También hemos seleccionado a aquellas personas que no son parte activa del Laboragune, pero, dada la dinámica impulsada, de interacción con la comunidad, tienen que convivir con este proyecto diariamente. Contaremos con diferentes informantes que ayuden, participen y faciliten el proceso de producción de datos: niños y niñas, profesionales, familias y agentes comunitarios. En la representación de la muestra utilizaremos informantes claves, consiguiendo equilibrio y diversidad, seleccionando múltiples voces. En total el estudio está compuesto por 85 personas en base a los siguientes criterios:

I. **Niñas y niños** de diferentes edades entre 3 y 12 años que participan y acuden al Espacio de Aprendizaje Laboragune. La muestra se compondrá de un total 32 niñas y niños.

a) Criterio selección: sujeto protagónico y activo de la propuesta educativa del Espacio de Aprendizaje Laboragune. Gran parte de la intervención de esta propuesta está orientada hacia las personas de menor edad. Es más, el origen de la propuesta educativa parte del descontento, por parte de un grupo de personas, hacia el modelo educativo, del sistema convencional, que perciben las personas de menor edad.

b) Estrategia contacto: Presentación personal, invitando a formar parte de los grupos de discusión y el mapeo colectivo. A la hora de entrar en contacto con las personas de menor edad, contaremos con diferentes soportes que se adecuen a la edad de estas personas (dibujos, videos...). Y consentimientos informados de sus familiares y de ellos mismos.

II. Personal profesional o personas promotoras del proyecto. La muestra se compondrá de un total 16 personas.

a) Criterio selección: Personal que se encuentra trabajando actualmente en la propuesta de educativa o personas que son las promotoras de la propuesta educativa, aunque no trabajen de manera remunerada, y son agentes directos en el día a día del espacio. Estas personas son las que estas observando diariamente las dificultades, las virtudes y las opciones que ofrece esta propuesta. Por otra parte, es importante, percibir contrastar la opinión de aquellas personas que impulsaron el proyecto ante sus preocupaciones educativas.

b) Estrategia contacto: Se contactará con este grupo de personas para explicarles los pormenores de la investigación, entregándoles una carta-presentación, donde se recoja esta información, y la invitación personalizada solicitándoles su colaboración y consentimiento informado.

III. Familias: La muestra se compondrá de un total 14 familiares.

a) Criterio selección: Las familias también son un agente implicado de manera directa en el desarrollo del proyecto. Participan en diferentes foros que el Espacio de Aprendizaje Laboragune ofrece e impulsa para la participación de todas las personas que lo conforman. Además, son las responsables de haber optado por inscribir a sus hijas e hijos en un proyecto que se basa en la educación alternativa.

b) Estrategia contacto: Se seguirá la misma estrategia de contacto que con el personal profesional o personas promotoras.

IV. Agentes comunitarios: La muestra se compondrá de un total 23 agentes comunitarios.

a) Criterio selección: sujeto no activo de vital importancia para el desarrollo integro de la propuesta educativa basada en la interacción con la comunidad. Para ello, seleccionaremos a 19 vecinas y vecinos del municipio de Leioa, de las cuales 6 personas conforman o participan en el tejido asociativo, 8 de la red de comercio local y 5 personas no forman parte de ningún grupo o asociación.

b) Estrategia contacto: Se solicitará en el ayuntamiento de Leioa una lista de los grupos de componen el tejido asociativo, así como, del comercio local. Posteriormente se contactará vía telefónica y se les entregará una carta de presentación personal explicándoles los objetivos de la investigación e invitando a formar parte de los grupos de discusión, entrevistas en profundidad y mapeo colectivos. Por otra parte, con aquellas personas que no forman parte de ninguna asociación se contactara vía telefónica y se seguirán los mismos pasos que hemos mencionado.

Técnicas de producción de datos

Para el estudio de caso, objeto de esta investigación, se proponen las siguientes técnicas de recogida de información incorporando a las personas participantes anteriormente nombradas. Las técnicas propuestas, para la producción de datos, creemos que aseguran los objetivos de esta investigación. Hemos optado por las siguientes técnicas de corte cualitativo, una de ellas se implementará la primera fase de la investigación y las restantes en la segunda fase:

- **Análisis documental:** Esta técnica utilizada durante la primera fase de la investigación nos ha permitido realizar una revisión sistemática de la literatura, utilizando diferentes bases de datos (Dialnet, Google Académico, Scopus, Eric y Web of Science), así como, de noticias de prensa en el País Vasco. La revisión de la literatura recoge el intervalo 2006-2017 y la de prensa el periodo 2014-2018. El análisis documental nos permite recabar información relevante que ayuda a situar el estado de la cuestión y poder desarrollar el sistema categorial de modo emergente.
- La **observación participante** nos permite producir datos sin dejar de interaccionar con las personas que participan del proyecto (Gordo y Serrano, 2008). Si bien es cierto que desde el mundo de la sociología se ha criticado el excesivo acercamiento respecto al objeto de estudio, hoy en día no son pocas las voces que defienden las posibilidades que tiene esta técnica y subrayan la importancia de los marcos de confianza que se generan (Guash, 2002). Esta observación se realizará durante tres meses, con un total de 30 sesiones de trabajo, que se acordarán con los responsables del Laboragune.
- Mediante las **entrevistas en profundidad** (20 entrevistas a familias, profesionales y agentes comunitarios) recibiremos información privada de los sujetos, desde las inquietudes personales hasta percepciones más generales del tema de estudio. Intentaremos generar las condiciones necesarias para garantizar un buen clima en la entrevista y de esta manera, la información que nos traslade el sujeto de estudio sea significativa; de ahí la importancia de crear un clima distendido que asegure una conversación fluida (Delgado y Gutiérrez, 1995). De las 20 entrevistas, 8 se realizarán a familias, 7 a agentes comunitarios y 5 a profesionales. En cuanto a los agentes comunitarios, 3 personas son parte del tejido asociativo, 2 son comerciantes y otras 2 no pertenecen a ningún colectivo.

1. Tabla
Entrevistas en profundidad

| Entrevistas en profundidad (20) | | |
|---------------------------------|--------------------------|-------------------|
| Familias (8) | Agentes Comunitarios (7) | Profesionales (5) |
| | Tejido Asociativo (3) | |
| | Comerciantes (2) | |
| | Sin filiación (2) | |

- Los **grupos de discusión:** Estos nos permiten conocer los puntos de acuerdo o desacuerdo de las personas participantes respecto a los temas de debate. Es un instrumento que produce discurso y sirve para contrarrestar las diferentes ideas que se pueden generar durante el debate. A la hora de elaborar los grupos de discusión se tendrán en cuentas las diferentes personas que participan en el proyecto, creando grupos específicos para las personas de menor edad, así como,

grupos de discusión mixtos en los cuales también participen personas de la comunidad. Debemos asegurar una participación simétrica y no excluyente (Berganza y Ruiz, 2005). Se realizarán 2 grupos de discusión con niñas y niños utilizando, por ser de educación primaria y secundaria, para su expresión la presentación de dibujos que les ayuden a hablar de la temática. También se realizarán 2 grupos de discusión con profesionales, familias y otros agentes comunitarios.

2. Tabla
Grupos de discusión

| | Grupos de Discusión | | | | | | | | |
|--------------------|------------------------|----------|-----------|----------|---------------------|------------|----------------------|--------------|---------------|
| | Personas de menor edad | | | Familias | Profesionales | | Agentes Comunitarios | | |
| | 3-6 años | 6-9 años | 9-12 años | | Personal remunerado | Promotores | T. Asociativos | Comerciantes | Sin Filiación |
| Grupo Especifico 1 | 4 | 3 | 2 | | | | | | |
| Grupo Especifico 2 | 4 | 3 | 2 | | | | | | |
| Grupo Mixto 1 | | | | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| Grupo Mixto 2 | | | | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |

El elemento de genero se tendrá en cuenta a la hora de formar grupos

- Para profundizar la mirada sobre el territorio-comunidad, reflexionar y transformar utilizaremos la técnica de **mapeo colectivo**. El mapeo colectivo es una herramienta creativa de construcción colectiva y horizontal donde los saberes de las personas se sintetizan en un mapa (Ares y Risler, 2013). “Está pensado como una instancia de construcción colectiva y participación abierta, permitiendo el conocimiento crítico de diversas realidades a partir de la memoria cotidiana y los saberes no especializados” (Iconoclasista, sf, pag. 3). Se utilizan recursos visuales (iconos, dispositivos gráficos y cartográficos), en este caso asociados al municipio de Leioa, y las personas participantes haciendo uso de sus propias representaciones, dibujos, textos o demás soportes, transforman de manera colectiva o individual. El mapa no es el objetivo, solo se convierte en una herramienta que sirve para profundizar en el objeto de estudio. Esta técnica permite la participación de todas las personas informantes en sus diferentes franjas de edad de forma dialógica. Para ello se constituirán 3 grupos mixtos.

4. Tabla *Mapeo Colectivo*

5.

| | Mapeo Colectivo | | | | | | | | |
|---------------|------------------------|----------|-----------|----------|---------------------|------------|----------------------|--------------|---------------|
| | Personas de menor edad | | | Familias | Profesionales | | Agentes Comunitarios | | |
| | 3-6 años | 6-9 años | 9-12 años | | Personal remunerado | Promotores | T. Asociativos | Comerciantes | Sin Filiación |
| Grupo Mixto 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | | 1 | 1 | 1 |
| Grupo Mixto 2 | 2 | 2 | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Grupo Mixto 3 | 1 | 2 | 2 | | 1 | 1 | | 2 | 1 |

El elemento de genero se tendrá en cuenta a la hora de formar los grupos

Criterios de rigurosidad científica y ética

En relación a los aspectos éticos del proyecto, se tomará como referencia las bases éticas que la UPV/EHU para la realización de investigaciones con seres humanos desarrolladas por el Comité de ética. En este proyecto, dado que trabajamos con infancia, que es considerada como vulnerable por la propia Declaración de los Derechos del Niño, consideramos importantes los siguientes: la ponderación de beneficios/riesgos a la hora de determinar las acciones de investigación, teniendo en cuenta siempre el interés superior del niño y la niña; selección equitativa de los sujetos con especial atención al proceso de reclutamiento: protección de los grupos vulnerables, que puede implicar no solo a la infancia, sino a sus familias; respeto a la autonomía y voluntariedad (consentimiento informado y derecho del sujeto participante a la información); protección de datos personales y deber de confidencialidad y no discriminación. Una vez aprobado este plan de investigación, se procederá a solicitar el informe de la Comisión ética de la UPV/EHU para poder llevar a cabo el trabajo de campo.

Análisis y discusión de datos

Todos los datos recabados de los grupos informantes mediante las técnicas propuestas se grabarán, se transcribirán y para su análisis se utilizará el software informático NVIVO11 (Ponce de León, Sanz y Valdemoros, 2011). Análisis que se realizará construyendo un sistema categorial de modo emergente, siguiendo un proceso analítico inductivo. Esta opción permite integrar las diferentes realidades que surgen en el entorno de manera dinámica, flexible y siempre abierta a cualquier modificación. Es decir, no es un sistema categorial predeterminado, es un sistema categorial que se construirá observando, escuchando y aprendiendo de las diferentes realidades que surjan (Pérez Serrano, 1994). Incluso, abierto a otros procedimientos que resulten más adecuados o enriquezcan el desarrollo de la investigación.

En esta primera fase de la investigación, dedicada al análisis documental, se trata de una revisión sistemática de la literatura entre los años 2006-2017, en diferentes bases de datos (Dialnet, Google Académico, Scopus, Eric y Web of Science) y de noticias de prensa en los grandes medios del País Vasco entre 2014 y 2018. Se mencionarán aquellos datos recabados divididos en tres grandes bloques:

Desarrollo y cuestionamiento de la escuela: de la modernidad a la actualidad

La irrupción de la escuela y la escolaridad en masa supuso un hito en la historia de la modernidad (Meyer, Ramirez y Soysal, 1992; Ramírez y Ventresca, 1992; Abrate, German, Juri y Sappia, 2012; Harvey, 2014). La aparición de la escuela trajo cambios constantes e importantes en la manera de entender la instrucción de las personas. Desde su creación y rápida expansión se han producido numerosos cambios pedagógicos en los modelos educativos: modelo preceptorial, escuela primitiva, escuela tradicional, modelo post-tradicional o las corrientes de renovación pedagógica (Camino y Murua, 2012).

Si bien es cierto, que la escuela y la escolaridad en masa han suscitado grandes consensos y hegemonías a nivel global, no es menos cierto, que la escuela no ha estado exenta de voces críticas. Cabe destacar, dos momentos históricos, en los cuales la producción teórico-práctica contra el modelo escolar ha llegado a ser significativa: los trabajos surgidos a finales del siglo XIX principios del XX, denominado Movimiento

Renovación Pedagógica (Abrate et al., 2012). El segundo periodo data del ciclo de protestas contra hegemónicas, a nivel global, conocidas como mayo del 68 (Contreras, 2004).

En momentos históricos puntuales hemos podido observar que las voces críticas al modelo hegemónico escolar han cobrado relevancia: la irrupción de la Escuela Nueva, a finales de siglo XIX principios del siglo XX, o la elaboración teórico-práctica tras el ciclo de protesta global de mayo del 68 (Freire, 1970; Althusser, 1971; Foucault, 1975; Reimer, 1976; Illich, 2006). Hoy nuevamente, nos encontramos ante una tercera ola de voces críticas que advierten de la necesidad de repensar la educación y la institución escolar (Giroux, 2005; Laval, 2005; Siemens, 2005; Gardner, 2008; Torres, 2009; McLaren 2013, 2015; Carbonell, 2015).

No es casualidad que esta tercera ola se produzca en un momento de crisis económica, política, social y ecológica de alcance global. La primera corriente pedagógica de alcance mundial preceda a la Gran Depresión, al desarrollo del capitalismo industrializante y la reconfiguración de las instituciones de los Estados Nación. La segunda marca la transición de la modernidad a la posmodernidad, el tránsito del capitalismo industrial al desarrollo neoliberal y la posterior globalización.

Movimiento de educación alternativa: Estado actual

Los dos movimientos (Movimiento de Renovación Pedagógica y corrientes críticas surgidas del mayo del 68) están en la base de lo que denominamos movimiento actual de educación alternativa, en la medida que han aportado no solo un análisis social y teórico, sino experiencias educativas no convencionales. Ambos han compartido praxis en la búsqueda de otro modelo educativo que respete la singularidad de las personas, su creatividad, su autodeterminación, el trabajo colectivo, la solidaridad...

Más allá del origen, diferentes autores han intentado clasificar y hallar una definición de las características que cumple el movimiento de educación alternativo actual. Todos ellos coinciden que es un movimiento heterogéneo y la simple catalogación de este movimiento resulta complicado: escuelas libres, educación libre, escuelas activas, escuelas no convencionales, desescolarización (Graubard, 1981; Contreras 2004, 2010; García, 2005; Feito, 2006; Nagata; 2006; Domènech, 2009; Salmerón, 2010; Mateu, 2011; Wild, 2011; Pericacho, 2014).

Más allá de la producción teórica, en los últimos años nuevamente está surgiendo numerosos proyectos. Recientemente alrededor de “1000 niños del País Vasco acuden a escuelas, guarderías y a los talleres”¹ de la red alternativa Haziz Hazi (Mendez, 2017). Proyectos que pueden marcar tendencia de cara al futuro, con influencia también en el sistema educativo convencional. Sin embargo, son escasos los trabajos de investigación y seguimiento que se están desarrollando al respecto.

La repercusión mediática adquirida en los últimos años, entre otros factores, está asociada al auge de proyectos de educación alternativa (Carbonell, 2015). Lo cual ha provocado que en el año 2016 se constituyese la red Haziz Hazi (2017). Esta red al principio la impulsaron 9 proyectos educativos y personalidades diferentes, entre las que se encuentra Madalen Goiri. En la actualidad lo conforman 25 proyectos de Hego Euskal Herria, de los cuales 6 no prestan servicio educativo escolar. El objetivo principal de esta asociación es “ser punto de encuentro para todas aquellas personas y entidades que se mueven en el ámbito de la educación no convencional.” (Haziz Hazi: Red de educación, crianza y acompañamiento, 2017)

4. Tabla
Seguimiento mediático en los medios del País Vasco

| Título de la noticia | Medio de Comunicación | Fecha |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------|
| Sobre otro modelo de educación en el programa de radio Faktoria | EITB | 29/05/2018 |
| Tercer encuentro-fiesta jolasGUNE de la red hazizhazi en Errenteria, Gipuzkoa, por la diversidad de modelos educativos. Informativo teleberri etb2 | EITB | 27/05/2018 |
| Hezkuntza alternatiboak aztergai, gaur gauean, "Ur Handitan" saioan | EITB | 07/11/2017 |
| Centros escolares de Tolosa conocen el proyecto Baso-Eskola | Diario Vasco | 08/08/2017 |
| Eredu tradizionaletik kanpo eredu ikasteko era asko dago: batzuk haziz hazin daude | Gara | 01/07/2017 |
| La enseñanza alternativa reclama su sitio en Euskadi | Cadena Ser | 04/06/2017 |
| Asociación Haziz Hazi, Red de educación, crianza y acompañamiento, en el programa Ahora | EITB2 | 01/06/2017 |
| La colegios alternativos avanzan en Euskadi | El Correo | 28/05/2017 |
| Aprender jugando | El Correo | 28/05/2017 |
| Hezkuntza eta eskola alternatiboa | Argia / Kanaldude TV | 06/03/2017 |
| Proyecto Plisti-Plasta | Gara | 12/12/2016 |
| Estudiar jugando sin clases ni notas en el barrio de la Herrera, Zalla | Deia | 30/05/2016 |
| "Aprender haciendo", un método educativo que llega a Euskadi | El Diario.es | 16/07/2015 |
| Haurra bere hezkuntzaren irakasle | Argia | 08/02/2015 |
| Eskola alternatiboak, injerentziarik gabeko hezkuntzaren bila | Hik Hasi | 18/02/2014 |

Tránsito de la modernidad a la posmodernidad: Comunidad, ciudad y educación alternativa

Teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio pretende presentar alternativas al modelo escolar e impulsar el aprendizaje de la infancia mediante la interacción con la comunidad ¿qué entendemos por comunidad? Existen numerosos autores que desde diferentes perspectivas se aproximan al término comunidad (Hillery, 1995; Bauman, 2003, 2007; Kniffki y Reutlinger, 2013). En nuestro caso, hemos optado por la definición dada por Marco Marchioni (2004), el cual entiende la comunidad como un espacio en la cual conviven diferentes actores (sociales, políticos, institucionales...) que interaccionan entre sí, con diferentes lazos y, pueden llegar a tener, intereses comunes. Estos actores serían tres: (i) las administraciones, especialmente las administraciones locales, (ii) los recursos tanto privados como públicos y (iii) la población esencialmente representada por el tejido asociativo y organizativo que canalizan la participación.

Vemos, también, imprescindible hacer una revisión teórica de aquellos autores (Lefebvre, 1995; Harvey, 1998; Constenla, 2004; Amendola, 2009; Silveira, 2011; Giordano, 2015) que han analizado los cambios en la producción social de las ciudades, el tránsito del modelo fordista al modelo postfordista de ciudad. Lo que denominan como ciudad postmoderna, la “postmetropolis” de Edward Soja (2000) o la “soft city”

de Jonathan Raban (2008), la “no ciudad” o sociedad líquida (Bauman, 2007). Siendo una de las características principales de la “no ciudad” o de las consecuencias de ese tránsito es el deterioro del tejido social y la esfera pública. Otros factores que caben mencionar:

El reforzamiento de los dispositivos de control y seguridad, la fragmentación del cuerpo social y el aumento de las desigualdades socio-económicas, la proliferación de no-lugares y lugares virtuales, la desaparición de los espacios y las categorías industriales y, más en general, la adecuación de la organización urbanística a las exigencias de la sociedad del espectáculo y del consumo masivo. (Giordano, 2015, p.11)

Todos estos cambios han generado que varíen las formas que hemos tenido históricamente de entender la comunitario, los procesos que en ella se dan, la relación con el medio, las personas y la naturaleza ¿en qué medida todo ello ha influido en el desarrollo educativo de la infancia? Siendo una de las premisas del Espacio de Aprendizaje Laboragune recuperar las relaciones con la comunidad con el objetivo de impulsar el desarrollo educativo de la infancia, es imprescindible acercarnos a las alteraciones sociales que han sufrido las ciudades para poder entender las formas que han adoptado las relaciones comunitarias en el territorio. De esta manera poder observar cómo un espacio que promueve la educación alternativa hace frente a los retos educativos actuales desde otra perspectiva (Nóvoa, 2013; Prats, y Santacana, 2009).

Conclusiones

La documentación teórica recabada sirve para comprender las implicaciones que tiene el Espacio de Aprendizaje Laboragune en el desarrollo educativo de la infancia desde una perspectiva comunitaria. En las últimas décadas estamos asistiendo a cambios constantes, el sentido y la cosmovisión de la comunidad se está transformando, lo que no se puede pasar por alto teniendo en cuenta las características del objeto de estudio.

El análisis documental realizado facilita la comprensión, de las implicaciones educativas que tiene este proyecto, la relación con la comunidad, sus dificultades y virtudes... desde el punto de vista de los agentes implicados. En este sentido, este estudio parte de diferentes investigaciones realizados sobre los cambios de paradigma en el modelo educativo ante la irrupción de proyectos alternativos y los retos a los que se enfrentan este tipo de propuestas.

Entender cómo se desarrollan este tipo de proyectos, las innovaciones educativas que plantean, las oportunidades o barreras que ofrecen, es de vital importancia para observar su evolución y la repercusión que pueden tener en los diferentes paradigmas educativos, tanto para futuros proyectos de educación alternativa como en modelos educativos convencionales.

Referencias

- Abrate, L., Germán, A., Juri, M. I., y Sappia, C. (2012). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 9 (18), 12-33.
- Amendola, G. (2009). *La città postmoderna. Magie e paure della metropoli contemporanea*. Roma-Bari, Italia: Laterza.
- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: notas para una investigación*. Bogotá, Colombia: La oveja negra.
- Apple, M. (2013). *Can education change society?*. New York, EEUU: Routledge.

- Ares, P., y Risler, J. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Arias, M. M., y Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y educación en enfermería*, 29(3).
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona, Cataluña: Tusquets Editores S.A.
- Berganza, M. R., y Ruiz, J. A. (2005). *Investigar en comunicación*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Bogdan, R., y Taylor, S. J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona, Cataluña: Paidós.
- Camino, I., y Murua, H. (2012). *Hezkuntzaren teoria eta historia*. Madrid, España: Delta Publicaciones.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, Cataluña: Octaedro.
- Constenla, X. (2004). La condición de la Geografía: una introducción a la obra geográfica de David Harvey. *Documents d'anàlisi geogràfica*, (44), 0131-148.
- Contreras, J. (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, Diciembre, 12-17.
- Contreras, J. (2010). *Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar en el currículum*. En Gimeno Sacristán, J., Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Delgado, J. M., y Gutierrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa* (Vol. 1). Barcelona, España: Gedisa.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe internacional sobre educación al siglo XXI, para la UNESCO. *Santillana. Ediciones UNESCO. Madrid, España*
- Domènech, F. (2009). *Elogio a la educación lenta*. Barcelona, Cataluña: Graó.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo Ilustrado*. Barcelona, Cataluña: Paidós.
- Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Flecha, R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. New York, EUU: Springer.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y Castigar*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Uruguay: Tierra Nueva.
- García, T. (2005). El valor de la democracia en la escuela: Alternativas pedagógicas. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 46, 27-42.
- Gardner, Howard (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid, España: Paidós.
- Giordano, C. (2015). La no-ciudad posmoderna en "El Jardí del Set Crepuscles" de Miquel de Palol. *Àngulo Recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 7 (2), 5-18.
- Giroux, H. (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid, España: Popular.
- Gordo, Á., y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

- Graubard, A. (1981). *Liberemos a los niños: El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona, Cataluña: Gedisa.
- Guash, O. (2002). *Observación participante*. Madrid, España: Centro de Investigación Sociológico.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Harvey, D. (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Haziz Hazi: Red de educación, crianza y acompañamiento. (2017). Haziz Hazi: Red de educación, crianza y acompañamiento.
Recuperado: <https://hazizhazi.wordpress.com/elkartea/>
- Hillery, G. A. (1955). Definition of community. *Rural sociology*, 20, 111-123.
- Hopkins, D., Rudduck, J., y Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Iconoclasista (sf). *Herramienta de profundización y transformación social, mapeo colectivo*. Buenos Aires, Argentina.
- Illich, I. (2006). *La sociedad desescolarizada*. México D.F, México: Editorial Brulot.
- Kniffki, J., y Reutlinger Ch. (eds.) (2013). *Comunidad. Transnacionalidad. Trabajo social. Una triangulación empírica América Latina-Europa*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Laval, C. (2005). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Madrid, España: Paidós.
- Lefebvre, H. (1995). *Introduction to Modernity: Twelve Preludes*. Londres, Reino Unido: Verso.
- Marchioni, M. (2004) *La acción social en y con la comunidad*. Zaragoza, España: Libros Certeza.
- Mateu, J. (2011). Circunstancias, retos y posibilidades de las escuelas alternativas. *Organización y gestión educativa*, 4, 17-20
- McLaren, P. (1994). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F, México: Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (1995), *Pedagogía Crítica y Cultura depredador*. Barcelona, Cataluña: Paidós.
- McLaren, P. (2013). Educación como una cuestión de clase. Entrevista al especialista/autor Peter McLaren. *Praxis Educativa*, 17 (2), 79-90.
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- McLaren, P y Farahmandpur, R. (2007). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo : una pedagogía crítica*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Mendez, R. (28 de mayo de 2017). Los colegios alternativos avanzan en Euskadi. *Elcorreo*. Recuperado de: <https://hazizhazi.wordpress.com/>
- Meyer, J., Ramirez, F., y Soysal, Y. (1992). World Expansion of Mass Education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128-149.
- Nagata, Y. (2006). *Alternative education: global perspectives relevant to the Asia-Pacific region*. Netherlands: Springer.
- Nóvoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (17), 27-38.
- Pericacho, F. J. (2014). Educación Social y modelos escolares alternativos: aproximación teórica, retos y posibilidades socioeducativas. *RES, Revista de Educación Social*, 18.

- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. *Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.
- Ponce de Leon, A., Sanz, E., y Valdemoros, M.A. (2011). Fundamentos en el manejo del Nvivo9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos Educativos*, 14, 11-29.
- Prats, J., y Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espacio para aprender a ser ciudadanos. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 14(59), 8-21.
- Raban, J. (2008). *Soft city*. Londres, Reino Unido : PanMacmillan.
- Ramírez, F., y Ventresca, M. (1992). Institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. *Revista de Educación*, 298, 121-139.
- Reimer, E. (1976). *La escuela ha muerto*. Buenos Aires, Argentina: Barral Corregidor Editores.
- Robinson, K. (2017). *Encuentra tu elemento*. Reino Unido: Vintage Español.
- Salmerón, S. (2010). Nuevas miradas educativas. Aportaciones de la educación social a las escuelas libres de Cataluña, Una alternativa profesional y pedagógica. En J.D Álvarez., N. Pellín., y M.T Tortosa. (Coordinación), VIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: *nuevas titulaciones y cambio universitario*. Universidad de Alicante.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*, 2(1), 3-10.
- Silveira, M. L. (2011). Territorio y ciudadanía: reflexiones en tiempos de globalización. *Unipluriversiad*, 11(3).
- Soja, E. (2000). *Postmetropolis, Critical Studies of Cities and Regions*. Oxford, Reino Unido: Blackwell Publishers.
- Stake, R.E. (1998, 2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Barcelona, Cataluña: Grao.
- Torres, J. (2009) La mercantilización y despolitización de la educación. *Eskola Publikoa*, 42, 8-11.
- Touraine, A. (2011). *Después de la crisis. Por un futuro sin marginación*. Madrid, España: Paidós.
- UNESCO. (2015). *Replantear la Educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. Recuperado de unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf
- Wild, R. (2011). *Libertad y límites. Amor y respeto: Lo que los niños necesitan de nosotros*. Barcelona, España: Herder Editorial.

Aitor Garagarza Cambra: Licenciado en Ciencias Política y de la Administración y Graduado en Educación Infantil. En la actualidad ejerce de profesor en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz en el área de Psicología (UPV/EHU). En su corta producción científica destaca el interés por la crítica al modelo educativo convencional y el análisis de aquellos proyectos educativos que pretenden superarlo.

Análisis de los modelos de cambio geológico de estudiantes de 3^oeso durante una secuencia sobre el sistema hidrogeológico del Valle de Orduña

Nahia Seijas Garzón y Aritz Uskola Ibarluzea
Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

En este trabajo se analizan los sub-modelos de dinámica externa (pertenecientes al modelo de cambio geológico) de estudiantes de 3^oESO, construidos durante una secuencia de modelización centrada en la hidrogeología del valle de Orduña. Se han analizado las representaciones visuales y espaciales de los estudiantes a lo largo de la secuencia. Para ello se han definido diferentes niveles de componente (NC) y niveles de modelo (NM) basados en las respuestas del alumnado, que han servido a su vez de herramienta para el análisis. Los resultados muestran un aumento moderado en los NM alcanzados por el alumnado, que se deben en su mayoría a la mejoría del NC referido a las interacciones del modelo. Se ha visto que tienen dificultades para representar los materiales del modelo y también para representar cambios que sean coherentes con el nivel freático de las aguas subterráneas.

Palabras clave: modelo de cambio geológico, enseñanza de la geología, enseñanza de la hidrogeología

Abstract

In this article we analyse the sub-models of external dynamics (which are included in the geological change model), during a modelling teaching sequence about the hydrogeology of Orduña Valley (Basque Country). The visual and spatial productions of students have been analysed. To that end, a series of component levels (CL) and model levels (ML) have been defined and used as an analysis tool, which are based on students' responses. The results show a rise in the ML obtained by the students in their representations, which are explained by the improvement in the CL related to the interactions of the model. However, students show difficulties to represent the materials of the model and to represent coherent changes regarding to groundwater level.

Keywords: geological change model, earth science education, hydrogeology education

Correspondencia: Nahia Seijas Garzón, Universidad del País Vasco (UPV/EHU). E-mail: nahia세ijas@gmail.com

Introducción

En el año 2012 la comisión “Qué geología enseñar” publicó una propuesta curricular titulada “Alfabetización en ciencias de la Tierra” (Pedrinaci *et al.*, 2012), en la que se definían las grandes ideas que una persona “alfabetizada” en ciencias de la Tierra debería tener: comprender el funcionamiento del planeta como un sistema, tener una correcta visión temporal de los sucesos que han modificado el planeta, entender las relaciones entre la Tierra y la sociedad, y saber recoger información sobre procesos geológicos y emplear los principios y procedimientos básicos de esta ciencia.

Esta propuesta de enseñanza y aprendizaje de las ciencias de la Tierra va en consonancia con las nuevas perspectivas en enseñanza de ciencias, ya que reduce el contenido teórico superfluo, manteniendo únicamente los conceptos clave de la geología —como recomiendan diversos autores (Couso, 2013) y organismos (NRC, 2012; NGSS, 2013)— e introduce el uso de los principios y los procedimientos básicos, es decir, las prácticas propias de esta ciencia o las prácticas científicas (NRC, 2012). El desarrollo de las prácticas científicas favorece que el alumnado entienda cómo se produce el conocimiento científico, y, además, llena de significado los conceptos y las ideas de la ciencia y facilita su interrelación; favoreciendo así el desarrollo de la competencia científica (NRC, 2012).

Una de las prácticas fundamentales de la ciencia es la modelización, proceso que trata de desarrollar explicaciones sobre fenómenos naturales mediante el uso de teorías y modelos (Osborne, 2011). Esta es una práctica constante en la investigación científica en general y también lo es en la geología, por lo que su transposición didáctica tiene un enorme interés. Se han publicado algunos trabajos sobre modelización para la enseñanza y el aprendizaje de la geología (Bach & Marquez, 2017; Marquez & Artés, 2016), y también trabajos que analizan la argumentación en secuencias de modelización (Blanco, 2015); a pesar de ello, la modelización en la didáctica de la geología sigue siendo un campo de estudio incipiente.

Considerando esto, en este trabajo se analiza el proceso de modelización (a través de los modelos elaborados por estudiantes de 3ºESO) en una secuencia sobre el sistema hidrogeológico del valle de Orduña.

Marco teórico

La modelización y los MCE

En didáctica de las ciencias, los modelos científicos se entienden como representaciones parciales de la realidad que representan ciertos aspectos de los fenómenos naturales, con la finalidad específica de desarrollar explicaciones acerca de estos (Gilbert *et al.*, 2000). En este punto es importante diferenciar los modelos mentales, que son ocultos, de los modelos expresados de las personas, que son los únicos a los que se puede tener acceso (Adúriz-Bravo, 2013).

Varios autores (Adúriz-Bravo, 2012; Izquierdo-Aymerich & Adúriz-Bravo, 2003) subrayan la necesidad de adaptar los modelos científicos a las necesidades de aprendizaje del alumnado, mediante el uso de los denominados Modelos Científicos Escolares (MCE). La modelización que se dará en el aula se deberá basar, por tanto, en los MCE, y consistirá en el continuo perfeccionamiento de estos modelos por parte del alumnado.

Este proceso de perfeccionamiento de los MCE debe pasar por varias fases, en las que es de vital importancia que los estudiantes tengan la oportunidad de expresar su modelo mental de diversas formas (explicaciones, dibujos, maquetas y/o

representaciones) y también de revisarlo y evaluarlo en base a pruebas de distinta naturaleza. A este respecto Gilbert y Justi (2016) dividen el proceso en cuatro fases que no siguen ningún orden específico, ya que consideran el proceso de modelización como cíclico y no-lineal:

1. Creación: fase relacionada con el razonamiento mediante abstracciones y analogías, y en la que se trata de conseguir datos nuevos o información adicional en la literatura.
2. Expresión: seleccionar la manera de representación y definir los códigos que se van a emplear en el modelo.
3. Evaluación: definir el alcance y las limitaciones del modelo.
4. Revisión: recoger datos del modelo e interpretarlos, generar explicaciones y sacar conclusiones.

El modelo de cambio geológico

El MCE de referencia en geología es el *modelo de cambio geológico* (Bach & Márquez, 2017; Márquez & Artés, 2016). Este modelo explica cómo la Tierra está sometida a cambios (graduales y continuos) que dejan huella (formación de materiales, estructuras y formas) y que los causantes de estos cambios pueden ser agentes externos como son el agua o el viento (sub-modelo de ciclo externo o dinámica externa), o procesos internos del planeta como la convección del manto (sub-modelo de tectónica de placas o dinámica interna); además, el modelo incluye la alteración del planeta producida por las actividades humanas (sub-modelo de gestión del medio).

A su vez, estos autores diferencian tres componentes básicos y necesarios para explicar cualquier fenómeno geológico a través de un modelo (Figura 1): Los materiales y la estructura del modelo (los subsistemas implicados: la geosfera, la hidrosfera, la atmósfera y la biosfera); las interacciones (que ocurren por la introducción de energía en el sistema); y los cambios (los resultados o el estado final).

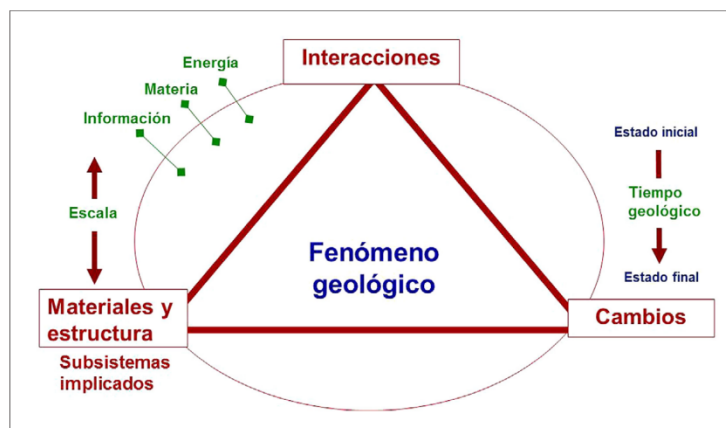


Figura 1. Componentes del modelo de cambio geológico (Bach & Márquez, 2017).

En este trabajo se considerará únicamente el sub-modelo de dinámica externa, pues en él se incluye el ciclo del agua y por tanto las dinámicas de las aguas subterráneas. Se han detallado las características específicas de cada componente de este sub-modelo en la Tabla I, y se ha incluido el componente del tiempo geológico de manera transversal para resaltar que los fenómenos a estudiar pueden ser del pasado, del presente o del futuro; por lo que tanto los materiales, como las interacciones y los cambios pueden ser igualmente componentes del pasado, del presente, o del futuro. Por

ejemplo, se puede trabajar con la hidrosfera del pasado cuando se analizan rocas sedimentadas en ambientes fluviales que ya no existen, así como es posible trabajar con la hidrosfera del presente al analizar un río actual y también es posible realizar predicciones sobre la hidrosfera hipotética del futuro.

Tabla 1

Características de los tres componentes del sub-modelo de dinámica externa.

| SUB-MODELO DE DINÁMICA EXTERNA | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Componente del sub-modelo | Características | | | | | | |
| Tiempo geológico (componentes del pasado, del presente y del futuro) | <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 30%;">Materiales y estructura</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Geosfera</i>: tipos de rocas, su disposición espacial (en estratos) y características (como la porosidad y la permeabilidad). - <i>Hidrosfera</i>: masas de agua con características físicas y químicas específicas. - <i>Atmósfera</i>: composición de la atmósfera. - <i>Biosfera</i>: biocenosis de la zona de estudio. </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Interacciones</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciclo del agua</i>; incluyendo procesos como la condensación, precipitación, escorrentía, infiltración, transpiración, generación de corrientes superficiales de agua en estado líquido (ríos) o sólido (glaciares), aguas subterráneas (acuíferos), etc. - <i>Meteorización física y química</i> de las rocas. - <i>Flujos de sedimentos</i>; incluyendo procesos como la erosión, el transporte y la sedimentación. <p>Las fuentes de energía generadoras de estas dinámicas externas son, en última instancia, la energía solar y la gravedad.</p> </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">Cambios</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Modelado del paisaje</i>: formas de relieve y estructuras geomorfológicas - <i>Cambios en las rocas</i>: destrucción de las rocas (por efecto de la meteorización y la erosión), formación de rocas sedimentarias (por efecto de los flujos de sedimentos). - <i>Cambios en el nivel freático, inundaciones, sequías</i>, etc. - <i>Cambios en la química del agua</i> - <i>Formación/alteración del suelo</i> </td> </tr> </table> | Materiales y estructura | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Geosfera</i>: tipos de rocas, su disposición espacial (en estratos) y características (como la porosidad y la permeabilidad). - <i>Hidrosfera</i>: masas de agua con características físicas y químicas específicas. - <i>Atmósfera</i>: composición de la atmósfera. - <i>Biosfera</i>: biocenosis de la zona de estudio. | Interacciones | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciclo del agua</i>; incluyendo procesos como la condensación, precipitación, escorrentía, infiltración, transpiración, generación de corrientes superficiales de agua en estado líquido (ríos) o sólido (glaciares), aguas subterráneas (acuíferos), etc. - <i>Meteorización física y química</i> de las rocas. - <i>Flujos de sedimentos</i>; incluyendo procesos como la erosión, el transporte y la sedimentación. <p>Las fuentes de energía generadoras de estas dinámicas externas son, en última instancia, la energía solar y la gravedad.</p> | Cambios | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Modelado del paisaje</i>: formas de relieve y estructuras geomorfológicas - <i>Cambios en las rocas</i>: destrucción de las rocas (por efecto de la meteorización y la erosión), formación de rocas sedimentarias (por efecto de los flujos de sedimentos). - <i>Cambios en el nivel freático, inundaciones, sequías</i>, etc. - <i>Cambios en la química del agua</i> - <i>Formación/alteración del suelo</i> |
| Materiales y estructura | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Geosfera</i>: tipos de rocas, su disposición espacial (en estratos) y características (como la porosidad y la permeabilidad). - <i>Hidrosfera</i>: masas de agua con características físicas y químicas específicas. - <i>Atmósfera</i>: composición de la atmósfera. - <i>Biosfera</i>: biocenosis de la zona de estudio. | | | | | | |
| Interacciones | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ciclo del agua</i>; incluyendo procesos como la condensación, precipitación, escorrentía, infiltración, transpiración, generación de corrientes superficiales de agua en estado líquido (ríos) o sólido (glaciares), aguas subterráneas (acuíferos), etc. - <i>Meteorización física y química</i> de las rocas. - <i>Flujos de sedimentos</i>; incluyendo procesos como la erosión, el transporte y la sedimentación. <p>Las fuentes de energía generadoras de estas dinámicas externas son, en última instancia, la energía solar y la gravedad.</p> | | | | | | |
| Cambios | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Modelado del paisaje</i>: formas de relieve y estructuras geomorfológicas - <i>Cambios en las rocas</i>: destrucción de las rocas (por efecto de la meteorización y la erosión), formación de rocas sedimentarias (por efecto de los flujos de sedimentos). - <i>Cambios en el nivel freático, inundaciones, sequías</i>, etc. - <i>Cambios en la química del agua</i> - <i>Formación/alteración del suelo</i> | | | | | | |

Ideas previas sobre el agua subterránea

El agua subterránea y su dinámica quizá sea el aspecto más problemático para el alumnado dentro de este sub-modelo. Existen varios trabajos que inciden en la dificultad que muestran los estudiantes para visualizar el agua subterránea y para comprender su dinámica. En primer lugar, el alumnado olvida con frecuencia las aguas subterráneas al representar el ciclo del agua, y si las representa, lo suele hacer de manera anecdótica (Dickerson, Penick, Dawkins & Sickle, 2007; Fernández-Ferrer, 2009) y sin conexión con el agua superficial (González & Fernández-Ferrer, 2012). Por otra parte, también se cometen errores en la manera de representar las masas de agua en el subsuelo, que se suelen imaginar dentro de cavidades formando “lagos” o “ríos” subterráneos (Dickerson, Callahan, Sickle & Hay, 2005), visiones erróneas que parecen estar relacionadas con el desconocimiento existente en cuanto a las propiedades de porosidad y permeabilidad de las rocas (Calvo, Reyero, Vidal, Morcillo & García, 2007;

Dickerson *et al.*, 2007). Dickerson *et al.* (2007) también remarcan que es importante que el alumnado desarrolle más el razonamiento espacial para poder superar estas dificultades.

Objetivos

El objetivo general es el análisis de la construcción del sub-modelo de ciclo externo por parte de los estudiantes de 3º de la ESO del Colegio Ntra. Sra. de la Antigua de Orduña, mediante una secuencia didáctica sobre el sistema hidrogeológico del valle de Orduña, localidad donde se sitúa el centro educativo. De forma más específica, el presente trabajo pretende analizar los niveles del sub-modelo de ciclo externo alcanzados por las alumnas y los alumnos en las diferentes fases de la modelización.

Metodología

Esta investigación se desarrolla desde una metodología cualitativa, en concreto desde el enfoque del estudio de casos (Pérez-Serrano, 1994) centrado en la comprensión en profundidad de un caso concreto, de cómo funcionan las diferentes partes que lo componen y las relaciones entre éstas.

Características del grupo

La secuencia didáctica se desarrolló durante la tercera evaluación del curso 2017/2018 con un grupo de 3º de la ESO del Colegio Ntra. Sra. de la Antigua de Orduña, en la asignatura de Biología y Geología, durante 6 sesiones de clase de 50-55 minutos cada una. El grupo estaba formado por 23 estudiantes (13 chicas y 10 chicos), que trabajaron distribuidos en 6 grupos de 3-4 personas.

Descripción breve de la secuencia

La secuencia que se presenta formaba parte de una unidad didáctica más amplia en la que también se trabajaba el sistema kárstico de Sierra Salvada. Esta sierra limita el valle de Orduña por el sur, y está compuesta por calizas del Turoniense y del Coniaciense dispuestas en estratos sub-horizontales y muy karstificadas (Garrote, Muñoz, Arriola, Eguiguren & García, 1993). Por tanto, se trató de integrar el sistema geomorfológico (con el karst) y el sistema hidrogeológico del valle de Orduña y los alrededores. Sin embargo, debido a los objetivos de este trabajo sólo se describirá la secuencia de actividades centrada en el sistema hidrogeológico, resumida en la Tabla 2.

Tabla 2

Secuencia de actividades del proceso de modelización del sistema hidrogeológico.

| Sesión | Actividades | Fase de modelización |
|--------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | A1 Individual | Pre-test: Representar, en el corte de una montaña en el que aparece un río, cómo y dónde puede haber agua subterránea. |
| | A2 Grupal | ¿Por qué, aunque en la cascada del nacimiento del río Nervión no suele haber agua, en la parte de abajo de la cascada sí que hay un río? ¿Cuál es el recorrido del agua desde que llueve hasta que llega al río? |
| 2 | A3 Grupal | Imágenes de la montaña por dentro. Observación en el laboratorio de las características de las rocas que la componen (caliza). |
| | A4 | Explicación de la profesora de los conceptos de porosidad y permeabilidad. |
| 3 | A5 | Elaboración de una maqueta de la sierra (partiendo |

| | | | |
|---|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| | Grupal | de un bloque de gomaespuma), mediante la cual se pueda responder a la pregunta de la A2. | expresión del modelo |
| 4 | A5 Grupal | Elaboración de la maqueta. | Evaluación, revisión y expresión del modelo |
| 5 | A5 Grupal | Elaboración de la maqueta. | Evaluación, revisión y expresión del modelo |
| | A6 Individual | Post-test: misma pregunta que el pre-test. | Expresión del modelo |
| 6 | A5 Grupal | Presentación de las maquetas. | Expresión del modelo |

Instrumentos de recogida de datos y métodos de análisis

Este estudio se centra en la observación e interpretación de los productos que elabora el alumnado. En este caso, los datos corresponden a las explicaciones, dibujos y maquetas elaborados por los estudiantes en tres actividades:

Actividad 1 (A1): Respuestas individuales del pre-test.

Actividad 5 (A5): Maquetas grupales.

Actividad 6 (A6): Respuestas individuales del post-test.

Los datos obtenidos se han analizado identificando, en cada uno de ellos, los componentes del modelo de cambio geológico: los materiales y estructura, las interacciones y los cambios (Bach y Márquez, 2017).

Durante este análisis, y debido a la variabilidad de respuestas del alumnado, se ha visto la necesidad de desdoblarse el componente referido a las interacciones en dos partes: una referente a los límites del acuífero (parte I) y otra a cómo se conecta el agua subterránea con las aguas superficiales (parte II).

Atendiendo a los datos, se han establecido 4 niveles para cada componente del modelo (Nivel de componente, NC1-NC4), que van aumentando de menor (nivel NC1) a mayor (nivel NC4). Un mayor nivel indica mayor coherencia del componente con el modelo científico.

1. El NC respectivo a los materiales aumenta si, en las respuestas de los estudiantes, se indican las características y disposición espacial del componente rocoso e hídrico. En este caso, es importante mencionar que la montaña está compuesta de estratos de roca caliza, que esta roca es fácilmente soluble en agua (más aún si está algo acidificada), y que el agua subterránea se encuentra inmersa en la porosidad secundaria de estos estratos calizos. Los niveles se detallan en la segunda fila de la Tabla 3.
2. En el caso de las interacciones, el NC aumenta si los estudiantes representan los límites del acuífero (parte I) y las conexiones entre el agua subterránea y el agua exterior (parte II) de una manera coherente con los materiales y sus características, y con los cambios observables en la realidad. Los niveles se detallan en la tercera y cuarta fila de la Tabla 3.
3. En el componente de los cambios el NC aumenta cuanto más se ajustan estos a los materiales y las interacciones que los producen; especialmente, el nivel al que llega el agua en el río, en el interior de las cuevas y/o el agua captada en los pozos debe estar en consonancia con el nivel freático. Los niveles se detallan en la última fila de la Tabla 3.

Después de conferir un NC a cada respuesta que cada estudiante ha dado en las tres actividades analizadas, se han tenido en cuenta esos cuatro componentes de forma conjunta para así conocer el nivel de modelo en el que está el alumnado en cada momento. Para ello, se han definido los siguientes 5 niveles de modelo de cambio geológico (Nivel de modelo NM0-NM4), niveles a los que el estudiantado ha llegado en

los diferentes momentos de la modelización: NM0 o modelo de masa de agua (semi)marginal, NM1 o modelo de río subterráneo que se alimenta del río superficial, NM2 o modelo de río subterráneo que alimenta al río superficial, NM3 o modelo de acuífero implícito, y NM4 o modelo de acuífero explícito.

NM0: Masa de agua (semi)marginal

- Materiales: NC1-2; Interacciones I: NC1-2; Interacciones II: NC1-2; Cambios: NC1-2

Es el modelo más básico. En él se representa el agua subterránea como una balsa cerrada sin conexión con el agua superficial y en muchos casos totalmente marginal (como en la representación de la Figura 2a). Aunque algunos estudiantes han dibujado esta balsa con continuidad lateral (Figura 2b) este hecho no se ha considerado suficiente para introducir sus representaciones en el NM1.

Tabla 3

Definición de los diferentes niveles dentro de cada componente (NC1-NC4)

| Aspectos del modelo | NC1 | NC2 | NC3 | NC4 |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| MATERIALES | Representa agua subterránea sin especificar dónde se encuentra (no indica cuevas, ni poros...) | Representa el agua en el interior de cavidades/cuevas de gran embergadura. | Representa el interior rocoso de la montaña. Representa la porosidad secundaria de las rocas; y el agua en los poros/fisuras de las rocas (aunque también pueda representarla en grandes cuevas) | Representa el interior de la montaña con estratos rocosos y especifica litología y características importantes para el modelo. Representa la porosidad secundaria de las rocas; y el agua en los poros/fisuras de las rocas (aunque también pueda representarla en grandes cuevas) |
| INTERACCIONES (PARTE I: LOS LÍMITES DEL ACUÍFERO) | Representa la masa de agua como una balsa cerrada sin continuidad lateral. | Representa la masa de agua con continuidad lateral. | Representa la masa de agua con continuidad lateral. Representa el nivel superior (nivel freático). | Representa los límites de la masa de agua, justificando hasta dónde llega por la parte inferior (nivel impermeable) y por la parte superior (nivel freático). Tiene continuidad lateral. |
| INTERACCIONES (PARTE II: CONEXIÓN AGUA) | No hay conexión entre el agua subterránea y | Conecta el agua subterránea con el agua superficial en una sola dirección | Conecta el agua subterránea con el agua superficial de manera | Conecta el agua subterránea con el agua superficial de manera |

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SUBTERRÁNEA-EXTERIOR) | el agua superficial. | (de manera implícita): del río al agua subterránea. | bidireccional (de forma implícita), dejando claro que el río le debe parte de su aporte a las aguas subterráneas. | bidireccional (de forma explícita), dejando claro que el río le debe parte de su aporte a las aguas subterráneas. |
| CAMBIOS | No se representan cambios (ni río, ni el nivel de los pozos...) | Representa la presencia de agua en los ríos, pozos, lagos, manantiales, etc. pero sin coherencia con el nivel freático. | Representa la presencia de agua en los ríos, manantiales, lagos, pozos, etc. y el nivel al que el agua llega en coherencia implícita con el nivel freático. | Representa la presencia de agua en los ríos, manantiales, lagos, pozos, etc. y el nivel al que el agua llega en coherencia explícita con el nivel freático. |

NM1: Río subterráneo que se alimenta del río superficial

- Materiales: NC2; Interacciones I: NC2-4; Interacciones II: NC2; Cambios: NC1-2

Se trata de las representaciones de ríos subterráneos que fluyen por cuevas y galerías. Los representan con continuidad lateral (Figura 2c) y algunos también indican el límite superior (nivel freático) e inferior de estos “ríos” (NC3-4 en Interacciones I), aunque después el nivel de la columna de agua en el río es incoherente con este nivel freático representado (Cambios NC1-2), como ocurre con la representación de la Figura 2d. En este nivel se indica conexión unidireccional entre las aguas subterráneas y superficiales: el agua pasa del río superficial al agua subterránea.

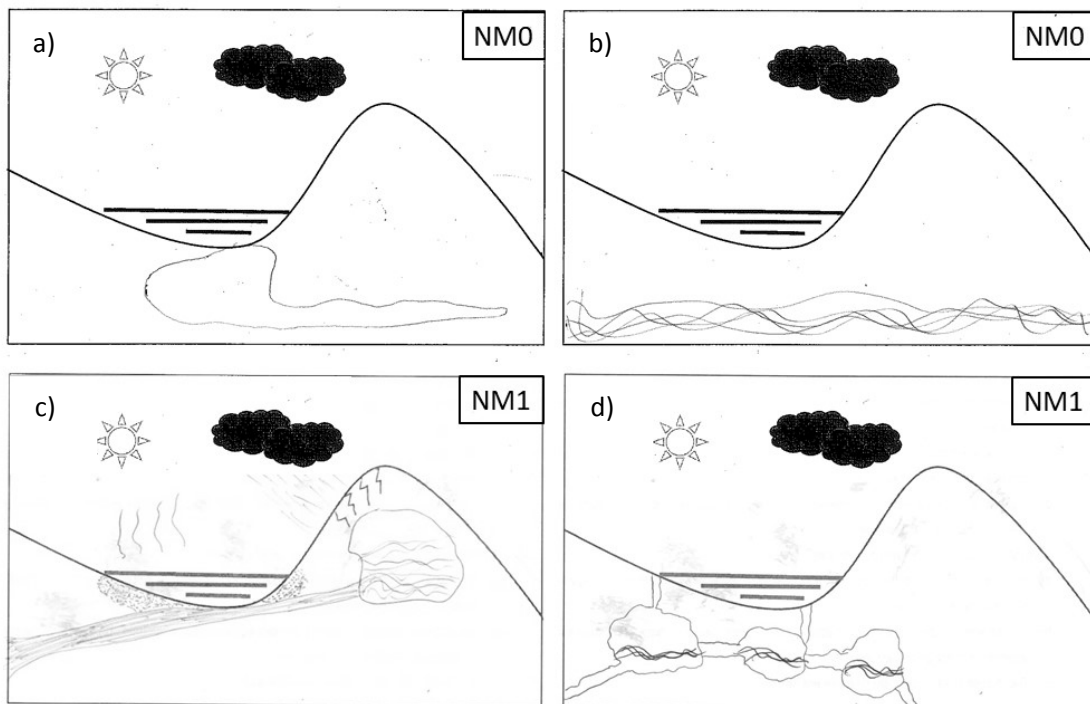


Figura 2. Niveles de modelo de los estudiantes obtenidos del pre-test y del post-test. a) NM0 representando una masa de agua totalmente marginal, sin apenas entradas de agua y sin salidas; b)

NM0 representando una masa de agua con continuidad lateral, pero semi-marginal porque no muestra las entradas de agua; c) NM1 mostrando masa de agua con entradas y continuidad lateral, que recibe agua del río superficial; d) NM1 mostrando masa de agua con entrada y continuidad lateral y además especificando un “nivel freático” que es incongruente con el nivel de la columna de agua del río.

NM2: Río subterráneo que alimenta al río superficial

- Materiales: NC2; Interacciones I: NC2; Interacciones II: NC3; Cambios: NC1-2

El NM2 varía respecto del NM1 únicamente en el componente interacciones II: en este caso la conexión entre el agua subterránea y el agua superficial es bidireccional, aunque de forma implícita, pues no se representan símbolos específicos para representar de dónde a dónde fluye el agua. En cualquier caso, este NM deja claro que el río recibe gran parte de su aporte gracias al agua subterránea. Este es un paso importante en los esquemas del alumnado, porque en este modelo se le confiere al agua subterránea un estatus mayor (por primera vez empieza a influir en los cursos de agua superficiales). Las maquetas de las Figuras 3a y 3b son un buen ejemplo del NM2.

NM3: Acuífero implícito

- Materiales: NC3-4; Interacciones I: NC3-4; Interacciones II: NC3; Cambios: NC3

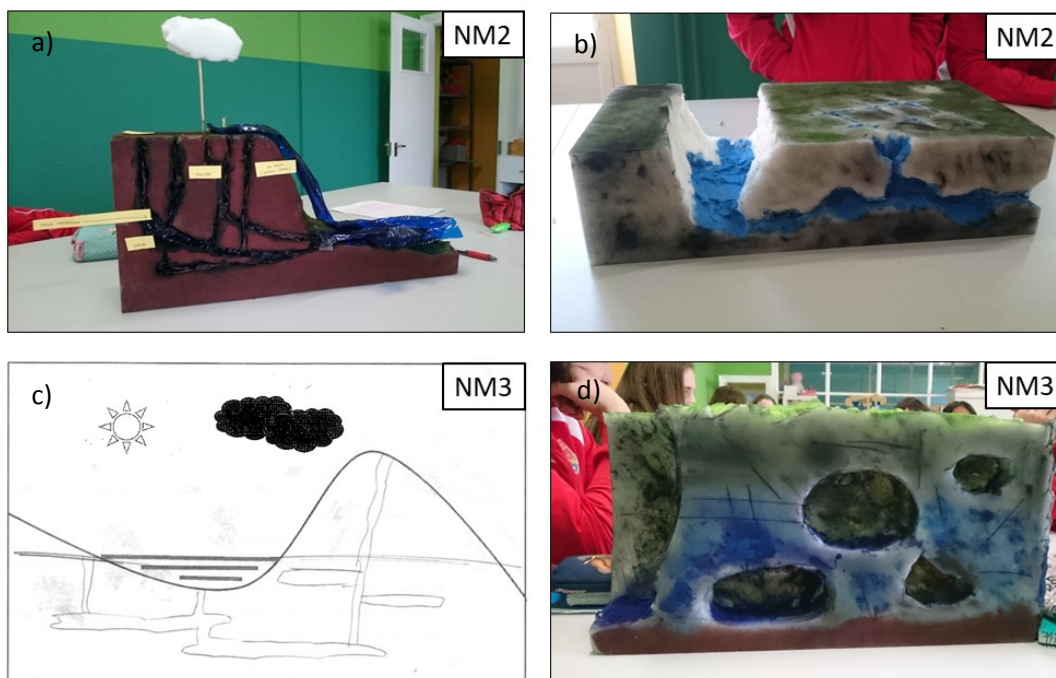


Figura 3: Niveles de modelo de los estudiantes obtenidos de las maquetas y del post-test. a) NM2 representando el agua en el interior de galerías que manan al río superficial; b) NM2 representando la misma idea, pero con una sola gran galería; c) NM3 mostrando un acuífero de manera implícita, con un nivel freático coherente con el nivel del agua del río; d) NM1 mostrando un acuífero implícito (las cuevas tienen conexión entre sí y con la superficie, aunque no se aprecie desde la perspectiva de la imagen), coherente también con el río de la izquierda.

En el NM3 comienzan a representarse acuíferos: el agua subterránea se representa ya en toda la porosidad secundaria de las rocas (no sólo en las grandes cuevas, aunque también) y se indica correctamente hasta dónde llega su nivel superior (el nivel freático). Como en el caso anterior, en este nivel también muestran la conexión bidireccional entre el acuífero y el río superficial dejando claro que el agua del río procede del acuífero (de manera implícita). Además, en el NM3 empiezan a aparecer cambios coherentes: representan la presencia de agua en los ríos, pozos, lagos, manantiales, etc. en coherencia implícita con el nivel freático (Figuras 3c y 3d).

NM4: Acuífero explícito

- Materiales: NC4; Interacciones I: NC4; Interacciones II: NC4; Cambios: NC4

Este sería el modelo superior al que podrían haber llegado los estudiantes. Se diferencia del NM3 en que muestra de manera explícita todos los componentes del modelo, especialmente las interacciones y los cambios.

Resultados

Los niveles de componente a lo largo de la secuencia

Los niveles del componente materiales son muy bajos en el pre-test y el post-test (Figuras 4 y 5), la gran mayoría de estudiantes se sitúa en un NC1, y el resto no supera en ningún caso el NC2. Esto indica que apenas especifican en qué lugar se encuentra la masa de agua que están dibujando y que, cuando lo hacen, la representan sólo en el interior de cuevas/galerías.

En la maqueta (Figura 6) estos valores mejoran, y en este caso la mayoría de estudiantes (65%) representan el agua subterránea en el interior de cavidades (NC2), aunque hay 2 grupos (constituyen el 35% restante) que la representan en el interior de la porosidad de las rocas (porosidad secundaria) y por tanto se sitúan en el NC3 o NC4.

En cuanto a los NC relacionados con las interacciones (Interacciones I e Interacciones II), los estudiantes han comenzado con bajos niveles en el pre-test. Por un lado, cabe destacar que ninguno de ellos ha representado el nivel freático en el pre-test (correspondería a un NC3 en el apartado Interacciones I). Por otro lado, el 52% de los estudiantes ha indicado que el agua discurre en una sola dirección, del río al agua subterránea (NC2), mientras que el 41% ha representado la masa de agua sin ninguna conexión con el agua superficial (NC1); y tan sólo el 5% restante (un estudiante concretamente) ha dejado claro que el río le debe gran parte de su aporte a las aguas subterráneas (NC3).

Estos aspectos se ven mejorados parcialmente en la maqueta y en el post-test; porque, si bien es cierto que varios estudiantes han logrado llegar a los NC3 y NC4 (indicando, por tanto, el nivel freático y las conexiones entre el agua subterránea y la superficial correctamente), la mayoría sigue estando en el NC2 (53% de estudiantes en el post-test) e incluso NC1 en algunos casos (11% de estudiantes en el post-test respecto al componente Interacciones II), que es el punto del que habían partido. Además, casi ningún estudiante ha logrado llegar al NC4, sólo el 17% en la realización de la maqueta (un grupo) y el 5% (un estudiante) en el post-test.

Es destacable que, en la maqueta los grupos han representado mejor las conexiones entre el agua subterránea y la exterior (el 70% se sitúa en el NC3 y el NC4,

por lo que la mayoría muestra que el agua del río procede, en gran parte, del aporte subterráneo), y han representado peor los límites del acuífero (el 83% se sitúa en el NC1 y el NC2, por tanto, sólo el 17% ha representado correctamente el nivel freático).

Por último, y con respecto a los cambios; hay que aclarar que en ambos test el nivel más bajo considerado es el NC2, por la propia naturaleza de la actividad. En las representaciones de los estudiantes se ha visto mayoritariamente una gran incoherencia entre las interacciones y los cambios, es decir, las interacciones que han representado no pueden explicar el nivel de agua al que llega el río (NC2). Si bien es cierto que en el post-test ha aumentado el porcentaje de cambios coherentes (de un 5% de estudiantes en el pre-test, sube a un 37%), este sigue siendo minoritario.

Esto ocurre también en las maquetas, ya que el 65% (4 de los 6 grupos) se encuentran en un NC2, de nuevo porque no representan el nivel de las aguas superficiales en coherencia con el nivel freático. Los dos grupos restantes tienen NC diferentes: uno de ellos sí representa cambios coherentes (aunque de manera implícita, NC3) y el otro no ha representado ningún cambio (NC1).

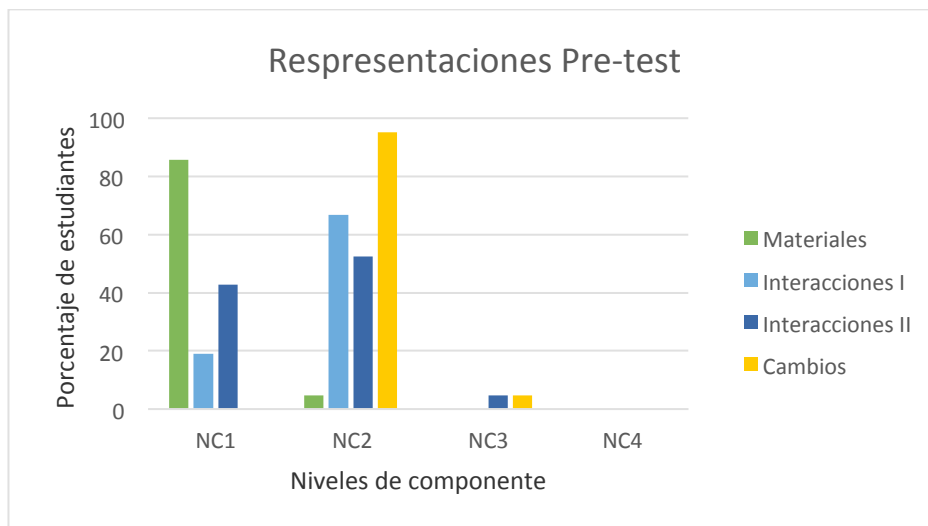


Figura 4: Niveles de los componentes materiales, interacciones (parte I y parte II) y cambios de las representaciones del alumnado en el Pre-test (los datos se dan en porcentajes).

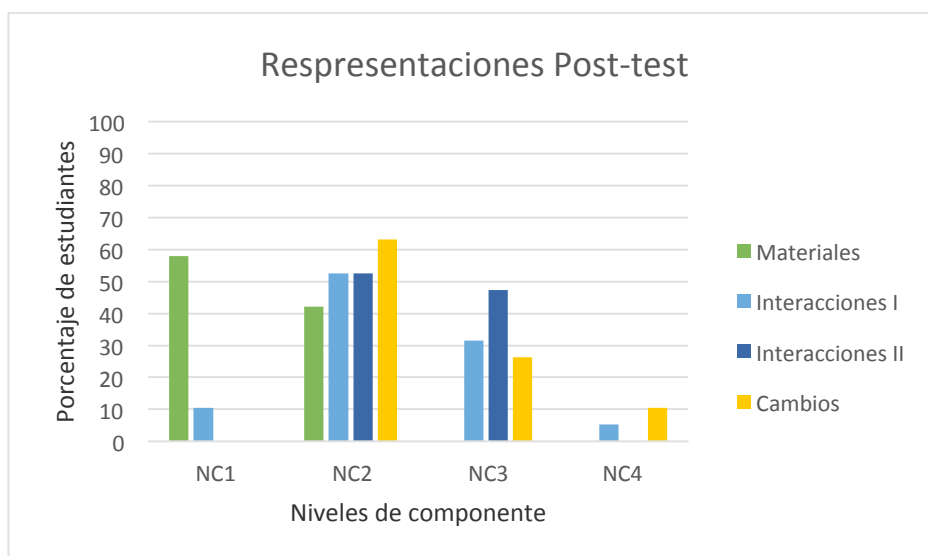


Figura 5: Niveles de los componentes materiales, interacciones (parte I y parte II) y cambios de las representaciones del alumnado en el Post-test (los datos se dan en porcentajes).

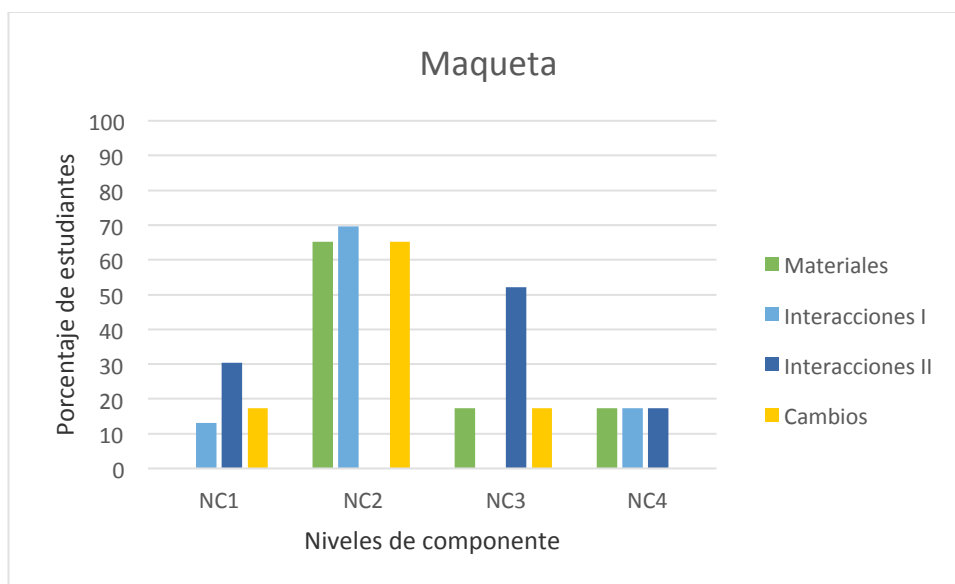


Figura 6: Niveles de los componentes materiales, interacciones (parte I y parte II) y cambios que muestran las maquetas elaboradas por los grupos de estudiantes (los datos se dan en porcentajes).

Los niveles de modelo a lo largo de la secuencia

Los resultados de los NM obtenidos por el alumnado en los diferentes momentos de la secuencia de modelización se recogen en la Tabla 4 y están representados gráficamente (y en porcentajes) en el diagrama de burbujas de la Figura 7.

Queda patente que al inicio de la secuencia algo más del 90% del alumnado se situaba en el NM más básico, considerando las masas de agua de manera aislada respecto de los cursos superficiales y sin especificar dónde se encuentra el agua específicamente. El casi 10% restante mostraba un NM2; lo que significa que, sin llegar a mostrar los límites del acuífero correctamente, muestran las conexiones entre las masas de agua en el interior de galerías, y de manera que el río reciba aportes desde el agua subterránea.

En la realización de la maqueta la mayoría de los grupos (52% de los estudiantes) se han situado en este nivel, el NM2 (por ejemplo, como se observa en las maquetas de las Figuras 3a y 3b). Tan sólo un grupo (la maqueta de la Figura 3d) ha representado un acuífero con un nivel freático coherente (NM3). Es destacable que, en este punto, aún muchos estudiantes (el 30%) se mantienen en un NM0.

El post-test muestra un panorama más diverso: aumenta ligeramente el porcentaje de estudiantes en el NM3 (32%), pero disminuyen los que se encontraban en el NM2 (16%) a la vez que aparecen por primera vez las representaciones del NM1 (21% de los estudiantes). Por otro lado, los NM0 se mantienen (32%) respecto los resultados de la maqueta.

Tabla 4
 Número de alumnos que han alcanzado un determinado NM (NM0-NM4) en las diferentes actividades analizadas.

| Nivel de modelo | Número de alumnos | | |
|-----------------|-------------------|---------|-----------|
| | Pre-test | Maqueta | Post-test |
| NM0 | 19 | 7 | 6 |
| NM1 | 0 | 0 | 4 |
| NM2 | 2 | 12 | 3 |
| NM3 | 0 | 4 | 6 |
| NM4 | 0 | 0 | 0 |

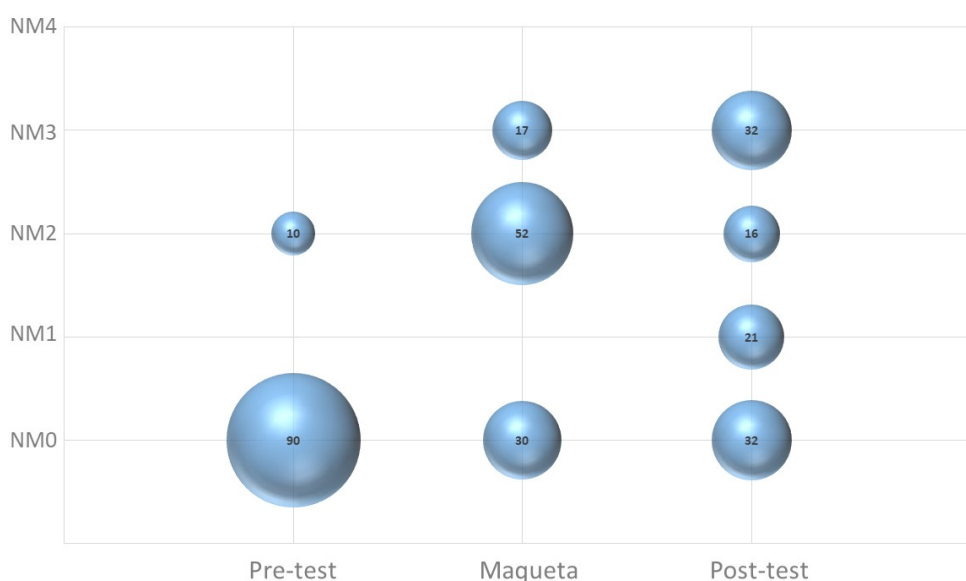


Figura 7: Porcentaje del número de estudiantes que han alcanzado un determinado NM en cada actividad analizada. Los datos se representan en un diagrama de burbujas para facilitar la visualización de la evolución de los NM a lo largo de la secuencia.

Discusión e implicaciones para la enseñanza

En los resultados obtenidos se ha visto que los estudiantes muestran facilidad para comprender y representar que el agua del río procede del agua subterránea, pero no se ha logrado que comprendan el significado y las implicaciones del nivel freático, algo que también queda patente en los NC a los que han llegado en los materiales (no representan el agua en la porosidad de las rocas de manera clara) y en los cambios (no representan cambios coherentes con el nivel freático). Para otra ocasión, se propone profundizar en los aspectos de porosidad y permeabilidad de las rocas, por ejemplo, mediante experimentos y escogiendo otros materiales para la realización de las maquetas, como pueden ser sedimentos como análogos de rocas de diferente porosidad y permeabilidad, como proponen otros autores (Calvo *et al.*, 2007; De Miguel, Lado, Martínez, Leal & García, 2009).

Además de esto, los bajos NC de los materiales alcanzados en el pre-test y el post-test llaman bastante la atención (son más bajos que en la maqueta)., Podrían atribuirse a la falta de habilidades de comunicación espacial y visual que suelen tener los estudiantes (Dickerson *et al.*, 2007; Perales, 2008), quienes no han visto necesario dar la

información de la composición de la montaña para explicar el funcionamiento de las aguas subterráneas.

Una de las cosas que más destaca de los NM alcanzados, es el bajo nivel con el que parte la mayoría del estudiantado, algo que va en consonancia con otros estudios de ideas alternativas que se han realizado en el ámbito de la hidrogeología (Dickerson *et al.*, 2007; Fernández-Ferrer, 2009): son abundantes las masas de agua subterráneas aisladas, lo que lleva a pensar que los estudiantes no tienen clara su conexión e importancia dentro del ciclo del agua.

Por otro lado, es remarcable que, tras la realización de la secuencia, muchos de los estudiantes que han mejorado sus NM han llegado únicamente hasta los NM que están relacionados con el agua en el interior de cuevas y galerías de grandes dimensiones (NM2 y NM1), es decir, muchos de los que han mejorado sus modelos han llegado sólo hasta la idea del “rio subterráneo”, y no han perfeccionado sus modelos incluyendo los conceptos de porosidad y permeabilidad. Esto puede tener que ver con la insuficiente atención que se les ha prestado a estas propiedades durante la secuencia, como se ha indicado anteriormente; pero también con el hecho de haber trabajado en la misma unidad didáctica el paisaje kárstico, lo que puede haber influido en sus respuestas, de tal manera que se hayan centrado exclusivamente en las formaciones propias de éste.

La variabilidad de NM obtenidos tras el análisis del post-test (que difiere bastante de los resultados en las maquetas) puede deberse a que los NM de la maqueta no corresponden con los NM reales de todos los componentes del grupo, sino que con el NM superior alcanzado por el grupo en general. El post-test, al no ser actividad grupal, ofrece una visión más individualizada y quizá más realista de los NM alcanzados.

Para terminar, cabe preguntarse por qué no hay estudiantes que hayan alcanzado el nivel NM4 en el post-test. Para haber llegado al NM4 tendrían que haber sido más explícitos indicando las conexiones entre las diferentes masas de agua (Interacciones II) y también a la hora de representar los cambios. Además de las posibles dificultades en la comprensión del modelo, parece que puede haber otras dificultades asociadas a la falta de habilidades de comunicación espacial y visual del alumnado, que no está acostumbrado a transformar en formato de imagen o de representación espacial aquello que quiere comunicar. En relación a esto, Perales (2008) incide en la alta funcionalidad que tienen las imágenes en el proceso de modelización, y lo contrasta con el escaso conocimiento que muestra el estudiantado y el profesorado al respecto, que no acostumbra a diferenciar los planos reales, teóricos y simbólicos que pueden aparecer en las imágenes empleadas para transmitir el conocimiento científico. Los resultados del presente trabajo cercioran esta afirmación, y muestran la imperiosa necesidad de ayudar a los estudiantes a que mejoren los códigos gráficos de sus representaciones. Es imprescindible poner mucho énfasis en que el alumnado detalle más y mejor sus representaciones visuales y espaciales, para que éstas puedan servir para comunicar, y en última instancia para que puedan expresar mejor el modelo mental que tienen para explicar un determinado fenómeno.

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. (2013). A ‘Semantic’ view of scientific models for science education. *Science & Education*, 22(7), 1593–1611.
- Bach, J. & Márquez, C. (2017). El estudio de los fenómenos geológicos desde una perspectiva sistémica. *Enseñanza De Las Ciencias De La Tierra*, 25(3), 302-309.

- Blanco, P. (2015). *Modelización y argumentación en actividades prácticas de geología en secundaria*. (Tesis doctoral) Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Calvo, M., Reyero, C., Vidal, M. P., Morcillo, J. G., & García, E. (2007). El trabajo con modelos en aguas subterráneas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 15(3), 341-347.
- Couso, D. (2013). La elaboración de unidades didácticas competenciales. *Alambique*, 74, 12-24.
- De Miguel, A., Lado, J. L., Martínez, V., Leal, M. y García, R. (2009). El ciclo hidrológico: Experiencias prácticas para su comprensión. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 17(1), 78-85.
- Dickerson, D., Callahan, T. J., Sickle, M. V., Hay, G. (2005). Students' conceptions of scale regarding groundwater. *Journal of Geoscience Education*, 53(4), 374-380.
- Dickerson, D.L., Penick, J.E., Dawkings, K.R. y Van Sickle, M. (2007). Groundwater in Science Education. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 45-61.
- Fernández-Ferrer, G. (2009). *El agua subterránea: estudio de esquemas de conocimiento en universitarios y estrategias didácticas para su aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Garrote A., Muñoz L., Arriola A., Eguiguren E., García I. (1993). *Mapa geológico del País Vasco, Hoja nº111-II-I (Orduña)*. E. 1:25.000. Ente Vasco de la Energía (EVE)
- Gilbert, J. K., Boulter, C. J., & Elmer, R. (2000). Positioning models in science education and in design and technology education. En J. K. Gilbert, & C. J. Boulter (Eds.), *Developing models in science education* (pp. 3-17). Dordrech: Kluwer Academic Publisher.
- Gilbert, J. K., y Justi, R. (2016). *Modelling-based teaching in science education*. Suiza: Springer International Publishing.
- González-García, F. y Fernández-Ferrer, G. (2012). Potencialidades y limitaciones de las analogías elaboradas por estudiantes de magisterio para representar las aguas subterráneas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 20(3), 229-238.
- Izquierdo-Aymerich, M., y Adúriz-Bravo, A. (2003). Epistemological foundations of school science. *Science and Education*, 12(1), 27-43.
- Márquez, C., y Artés, M. (2016). Propuesta de análisis de representaciones sobre el modelo de cambio geológico del alumnado del grado de educación primaria. *Enseñanza De Las Ciencias De La Tierra*, 24(2), 169-181.
- National Research Council (U.S.) Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. (2012). *Framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Retrieved from: <http://www.nextgenscience.org>
- Osborne, J. (2011). Science teaching methods: A rationale for practices. *School Science Review*, 93(343), 93-103.
- Pedrinaci, E. Ruiz de Almodóvar, G. Alfaro, P. Brusi, D. Fernandez, E. Pascual, J.A. Alcalde, S. Barrera, J.L. Belmonte, A. Calonge, A. Cardona, V. Crespo, A. Feixas, J.C. González, A. Díez, A. Jiménez Millán, J. Mata-Perelló, J.M. López Ruiz, J. Quintanilla, L. Rábano, I. Rebo llo, L. Rodrigo, A. Roquero, E. (2012). Alfabetización en ciencias de la tierra. *Actas del XVII simposio sobre enseñanza de la geología*.

- Perales, F. J. (2009). La imagen en la enseñanza de las ciencias: algunos resultados de investigación en la Universidad de Granada, España. *Formación Universitaria*, 1(4), 13-22.
- Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Belaunaldi artekotasuna aztergai

The intergenerationality as an object of study

Amaia Eiguren Munitis, Naiara Berasategi Sancho, José Miguel Correa
Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Laburpena

Artikulu honen bitartez belaunaldi artekotasunaren kontzeptuan sakondu nahi da. Horretarako, 2000-2018 urteen bitartean Dialnet Plus, Web Of Science eta Google Scholar diziplina anitzeko datu baseetan belaunaldi artekotasunaren gaineko literaturaren bilaketa egin da. Horrenbestez, helburu nagusia belaunaldi artekotasun kontzeptuaren inguruko definizioak, teoriak eta sailkapenak aztertzea da. Erabilitako bilaketa deskriptoreei dagokienez “belaunaldi arteko”, “ikerketa”, “hezakuntza” ez “familia” izan dira. Belaunaldi artekotasun kontzeptuaren nondik norakoak zehazteko eta esperientzien etorkizuneko kalitatea bermatzeko asmoz. Bilaketaren ondorioz 22 dokumentu aztertu dira. Horietako bat ere ez da aurkitu euskaraz, bost gaztelaniaz eta 17 ingelesez. Emaitzei erreparatuz, gabeziak antzematen dira kontzeptuaren definizio bateratuan eta praktika oinarritzen duten teorian.

Hitz gakoak : belaunaldi artekotasuna, ikerketa, definizioa, teoria, sailkapena

Abstract

Through this article the authors want to deepen about the concept of intergenerationality. This article examines the published literature on intergenerational experiences and programs between 2000-2018 years in Dialnet Plus, Web Of Science and Google Scholar interdisciplinary data bases. The aim was to identify the definitions, theories and the classification about the intergenerational experiences or practices in order to specify the characteristics about the intergenerationality and guarantee the quality of future experiences. The research terms used were “intergenerational”, “research”, not “familial”. In particular, 22 documents have been examined. Neither one of those has been found in Basque, otherwise, five articles were found in Spanish and 17 in English. Noticing the results, have been identified a lack of information to unify the concept definitions and theories.

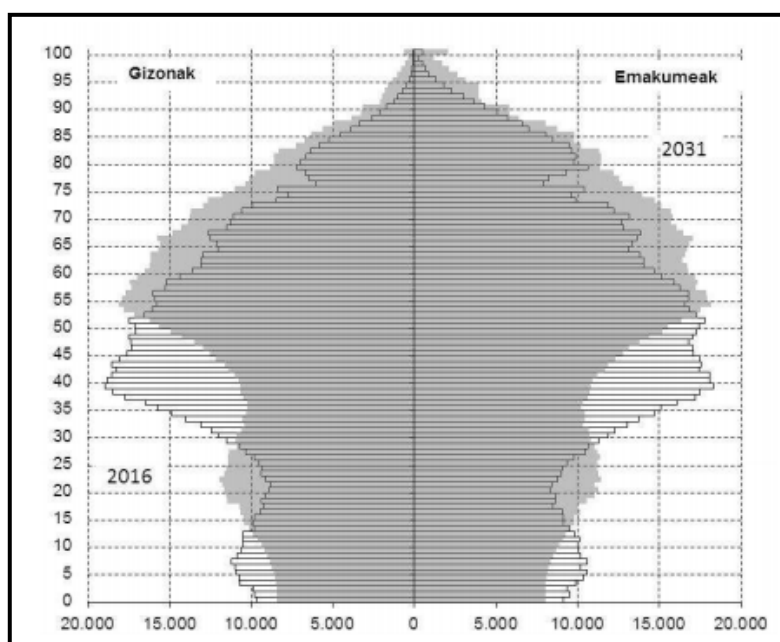
Keywords: intergenerationality, research, definitions, theories, classifications

Amaia Eiguren Munitis, Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila, Euskal Herriko Unibertsitatea, amaia.eiguren@ehu.eus. Naiara Berasategi Sancho, Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila, Euskal Herriko Unibertsitatea, naiara.berasategi@ehu.eus; Jose Miguel Correa, Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila, Euskal Herriko Unibertsitatea, jm.correagorope@ehu.eus

Sarrera

Gaur egungo gizartean etengabeko mugimenduak sortzen ari dira. Medikuntza aurrerapenak direla eta, gertatzen ari den aldaketa nabaria da gizartearen adintzea. Gizartearen adintzeak biztanleriaren piramidean duen eragina nabaria da. Historian, aurretik ezagutu gabeko egoera demografiko hori arlo politikoan, sozialean eta osasunean kezka handia sorrarazten ari da. Gainera, adineko pertsonen artean ematen ari den fenomeno da; biztanleriaren adintzea bizitzaren luzapenaren ondorioz.

Euskal Autonomia Erkidegoko (EAE) testuinguruari erreparatuz, Euskal Estatistika Erakundeak (Eustat, 2017), biztanleriaren proiektzioaren emaitzen inguruan plazaratutako datuen arabera, 2018. urtean 60 urte edo gehiagoko biztanleriak hazteko joera jarraitua izan du. Horren adibide da 60 urte baino gehiago duten pertsonak, 2018an 622.100 izatetik 2031n 779.900 izatera igaroko dela (1.irudia).



1.Irudia: EAEko Proiekzio demografikoak 2016-2031 (Eustat, 2017)

Beraz, adintzen ari den biztanleria dela eta, geroz eta adineko jende gehiago dago gizartean. Baina gaitasunez eta esperientziaz beteriko pertsonatzat hartu beharrean, zokoratu egiten dira sarri, adintzea arazo bezala ulertuta; Halaber, adindun pertsonak gizartearen egunerokotasunaren funtzionamendutik kanpoan uzten dira (Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako & Newman, 2001).

Fenomeno horren ondorioz, azken urteetan adintze aktiboa sustatzera doazen politika publikoak jarri dira martxan, gero eta ugariagoa den populazio helduaren egoera eta gizarte ondorioak hobetzeko asmoz (González, Martin, Bacigalupe & Murillo, 2015).

Testuinguru horretan berebiziko bultzada jasotzen ari dira belaunaldi arteko (aurrerantzean BA) espazioak sustatzen dituzten esperientziak. Hortaz, belaunaldi desberdinen arteko bizikidetzaz gaur egungo gizarteko erronketako bat da. Ildo beretik, Nazio Batuak Erakundeak (2002) adintzearen mundu mailako bigarren biltzarrean garatzen du adin guztietako gizarte baten ideia. Era berean, egindako adierazpen politikoaren 16 artikuluan ere aipatzen da belaunaldi arteko esperientzien garrantzia: “Aitortzen dugu belaunaldien arteko solidaritatea eta erakundeak sustatzeko beharra,

beti ere adin txikiko eta nagusiko pertsonen beharrianak kontuan izanik eta elkarrenganako erlazioak adoretuz” (Nazio Batuak, 2002, 4.or).

BA esperientziak Estatu Batuetan dute sorburua 60ko hamarkadan. Mead (1970) antropologoak kulturetan ematen zen BA erlazioa abiapuntutzat harturik, kulturen arteko klasifikazio bat egin zuen. Lortutako ondorioetan azpimarratzen duen bezala, gaur egungo gizartearen ezaugarri nabaria da belaunaldien arteko haustura. Haren ustetan, belaunaldi artean ematen den distantziak ondorio negatiboak ditu kulturaren eta baloreen transmisioan. Testuinguru hori kontuan hartuta, martxan jarri ziren Estatu Batuetan belaunaldi arteko erlazioa sustatzen zuten lehenengo esperientziak. Helburu gorena, biztanleriaren parte hartze aktiboa bultzatuz gizartearen kohesioa sustatzea izan zen (Sánchez, 2007).

Dena den, nahiz eta azken urteetan belaunaldi artekotasunak indar handia hartu, oraindik ere gabeziak antzematen dira kontzeptuaren definizio bateratuan eta praktika oinarritzen duten teorietan (Bernard, 2006). BA gaineko esperientzien artikuluetan eta esperientzien gaineko lanetan ibilbide kontzeptualen falta nabaria agertzen da; gaiarekin erlazioa duten artikulua praktikan oinarritzen baitira, belaunaldi artekotasunak kontzeptu gisa duen definizio eta teoriak alde batera utzi eta praktikotasunari pisua emanez. Horrenbestez, alde teorikoaren gabeziak esperientzien kalitatea murriztu dezake.

Hori dela eta, artikulua honen helburua belaunaldi artekotasun kontzeptuaren eta teoriaren, definizioen eta sailkapenen gaineko errebisio deskriptibo bat egitea da; 2000 - 2018 urte tartean BA gaitzat duten artikulua eta liburuen errebisioa eginez, kontzeptuaren nondik norakoak zehazteko eta esperientzien etorkizuneko kalitatea bermatzeko asmoz (Jarrot, 2011).

Metodoa

Kontzeptuen gaineko literaturaren errebisio bibliografikoa egitea ezinbestekotzat jotzen da etorkizuneko ikerketa eta praktikan aurrera jotzeko (Codina, 2018). Horrenbestez, gaiarekiko jadanik existitzen den literaturaren errebisioa egitea garrantzitsua da existitzen diren hutsuneak eta ahuldurak antzemateko eta kopiak saihesteko (Hall eta Walton, 2004).

Hori dela eta, BA kontzeptuaren definizioa, teoriak eta esperientzien sailkapenei erreferentzia egiten dieten artikuluen aukeraketa egin da, BA esperientzia eta praktiken inguruko oinarri teorikoetan sakontzeko asmoz.

Artikuluen bilaketa 2000 eta 2018 urte bitarteko Dialnet Plus, Web Of Science eta Google Academico diziplina anitzeko datu-baseetan egin da. Horretarako, Kuhene eta Melville (2014) autoreek BA teoriaren gaineko errebisioan erabilitako deskriptoreak erabili dira:

- Euskaraz: “belaunaldi arteko”, “ikerketa”, “hezkuntza” ez “familia”
- Gaztelaraz: “intergeneracional”, “investigación”, “educación” no “familia”

Euskaraz eta Gaztelaniaz BA kontzeptu eta praktiken inguruan dagoen informazio eta lan akademikoaren gaineko material urria dela eta, ingelesezko bilaketa gehitu da deskriptore berdinek erabiliz:

- Ingelesa: “integenerational”, “research”, “educacion”, not “familial”

BA kontzeptua aztertzeko BA esperientzia / praktika, teoria eta ikerketak, artikulua eta liburuak aukeratu dira aztergai.

Eraitzak

Ikuspegi orokorra

Azpimarratzekoa da ez dela aurkitu euskaraz idatzitako dokumenturik. Horrenbestez, aztertutako dokumentuen artean bost gazteleraz eta 17 ingelesez idatziak izan dira. Argitalpen urteei dagokienez, zortzi 2000-2004 urte bitartean, sei 2005-2009, bost 2010-2014 urte bitartean eta hiru 2015-2018 urte bitartean argitaratu dira (1. taula).

1. taula

Aztertutako dokumentuak

| | | N | % |
|-----------|------------|----|---------|
| Hizkuntza | Euskara | 0 | % 0 |
| | Gaztelania | 5 | % 22.72 |
| | Ingelesa | 17 | % 77.27 |
| GUZTIRA | | 22 | % 100 |
| Urtea | 2000-2004 | 8 | % 36.36 |
| | 2005-2009 | 6 | % 27.27 |
| | 2010-2014 | 5 | % 22.72 |
| | 2015-2018 | 3 | % 13.63 |
| GUZTIRA | | 22 | %100 |

Halaber, BA esperientzien gaineko hiru oinarri arakatu dira: (1) BA definizioa; (2) BA gaineko teoriak; (3) BA sailkapena.

BA kontzeptuaren definizioak

BA kontzeptua lantzeko orduan hainbat definizio aurkitzen dira. *Intergenerational Consortium for Intergenerational Programs* (in Kaplan, 2001) erakundeak BA programak definitzen ditu adin nagusiko eta adin txikiko pertsonen arteko ikasketak eta elkar erlazioak sustatzen dituen garraiatzaile gisa, non loturak ezartzen diren 21 urte baino gutxiago eta 60 urte baino gehiago duten pertsonen artean.

Beltran eta Gómez-entzat (2013), berriz, belaunaldi artekotasuna belaunaldi desberdineko talde eta pertsonen artean ematen den topaketa eta hartu-emanetan oinarritzen da. BA elkartasuna ardatz harturik, lotura familiarrik duten edo ez duten pertsona eta komunitateen arteko topaketak bultzatzen dira.

Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako eta Newman (2001) autoreek, berriz, BA erlazioak definitzen dituzte belaunaldi nagusi eta gazteen arteko “truke” bat balira bezala. “Truke” horrek bere gain hartzen ditu belaunaldi arteko kontaktuan sortzen diren ikasketa eta onurak, bai norbanakoentzat bai gizarte ororentzat ere. Gizartearen zahartzea dela eta, bai adin txikiko eta bai adin nagusiko pertsonak bakardadea eta isolamendua pairatzeko eta BA distantzia areagotzeko arriskuan aurkitzen direla plazaratzen dute autoreek, Kaplan (2001) autorearekin bat eginez.

Nahiz eta, autore guztiek BA esperientzietan ematen diren elkarrekintzei egiten dieten erreferentzia, elkarrekintza era desberdinetan uler daiteke. Whitehouse, Bendezu, FallCreek, & Whitehouse (2000) autoreen hitzetan, ez du zertan belaunaldien arteko “hartu-eman” edo “trukea” eragin.

Urte batzuk geroago, Hatton-Yeo (2015) autoreak BA kontzeptua definitzearen zailtasunak azpimarratu zituen. Haien hitzetan, BA erlazioen edo esperientzien gaineko definizio itxi bat ematea zaila da. Dena den, garrantzitsutzat jotzen du BA erlazioek belaunaldi desberdinen arteko kontaktu hutsetik harago joan behar dutela, pertsonen arteko erlazioa sustatuz. Xedetzat du belaunaldi desberdinek partekatutako espazioetan

sortzen den erlazioaren bitartez parte hartzaileen bizi kalitatearen hobekuntza. Horrenbestez, autoreen hitzetan, BA esperientzien bitartez gizarte kohesionatuagoa lortzen da, belaunaldi desberdinen arteko ulerkuntza bultzatuz.

Cortellesi & Kernan-ek (2016) nabarmentzen dute BA esperientziak direla gizarteko jakintzak, baloreak, gizarteko arauak eta kultura partekatzeko metodorik zaharrena, non, adin desberdineko pertsonak elkarrengandik eta elkarrekin ikasten duten espazio desberdinak partekatuz. Era berean, autore horiek *Together Old and Young* Europar proiektuaren barnean dauden zazpi herrialdek (Irlanda, Italia, Holanda, Polonia, Portugal, Eslovenia eta Espainia), aurrera daramaten BA 21 esperientzien analisiaren ondorioz, BA esperientziek lortu nahi dituzten 5 erronka identifikatu zituzten: (1) Erlazioak eraiki eta mantentzea; (2) Komunitatearen arteko erlazioak indartzea; (3) Kulturaren gordeleku gisa adin nagusiko pertsonak duten balioa azpimarratzea; (4) Adin txikiko pertsonetan aitona amonek duten garrantzia aitortzea; (5) Adin txikiko pertsonen ikasketa prozesua aberastea.

Aldi berean, Australiako testuinguruan egindako BA esperientzien gaineko ikerketan (MacCallum et al. 2006), BA esperientziak ulertzeko lau puntu nagusi proposatzen dituzte: (1) BA esperientziak belaunaldi desberdineko pertsonen arteko hartu-emanak dira. Kooperazioa bultzatzen da belaunaldi desberdinen artean ideia eta baliabideak partekatuz esperientzietan parte hartzen duten pertsona ororentzat onurak bilatuz; (2) BA esperientziak intentsitate maila desberdineko hartu-emanak izan daitezke; (3) BA esperientziek badituzte espero izandako emaitzak baina espero gabeko emaitzak ere izan ditzakete. Belaunaldi desberdinak kontaktuan jartzean elkarrenganako ulerkuntza sustatu beharra dago; (4) BA esperientziak modu formalean edo ez-formalean sor daitezke.

Dena den, Newman eta Sánchez (2007) autoreen arabera, BA kontzeptualizazio orotan agertzen diren hiru izendatzaile komun desberdintzen dira (2. irudia):

1. BA programa guztietan belaunaldi desberdineko pertsonak parte hartzen dute.
2. BA programetan parte hartzeak guztientzako onurak dakartza eta ondorioz komunitatearentzat ere bai.
3. BA programei esker parte hartzaileek beren arteko harremanak sustatzen dituzte.

BA esperientzien gaineko teoriak

Hamarkada bat baino gehiago igaro da BA esperientzien praktikotasunaren, ikerketaren eta ebaluaketaren gaineko 15 teoria desberdin identifikatu zirela (Kuhene, 2003a,b). Berriki, Jarrot (2011) autoreak, BA esperientzien ebaluaketaren gaineko ikerketan, BA teoriaren gaineko errebisioa egin zuen, BA esperientziak diseinatu eta ebaluatzeko orduan teorien oinarritzeak duen garrantzia azpimarratuz. Gaurkotuena Kuhene eta Valerie (2014) autoreen BA teoriaren gaineko errebisioa da. Errebisio honetan, 2003-2014 urte bitartean argitaratutako 121 artikulua analizatu dira. Autoreek proposatutako teoriaren gaineko sailkapenari jarraipena emanik bi multzo bereizi dira BA teoriari dagokienez:

Norbanakoen elkarrekintzen gaineko teoriak

Lehen multzoan gehien erabilitako teoriaren artean aurkitzen da kontaktuaren teoria (Allport, 1954; Pettigrew, 1998 in Kuhene eta Valerie, 2014). Allport-en (1945, in Kuhene eta Valerie, 2014) kontaktuaren teoriaren aburuz, norbanakoen elkarrekintza kontaktuak sustatzen dituzten ekintzak (BA esperientziak adibidez) metodo eraginkorrak bilaka daitezke adin desberdinen arteko aurreiritziak murrizteko. Beti ere,

baldintza egokiak ziurtatzen badira: taldeek egoerarekiko status berdina badute; helburu amankomunak partekatzen badituzte; talde barruko kooperazioa existitzen bada eta autoritateen, legearen eta instituzioen babesa badute. Allport-en (1945, in Kuhene eta Valerie, 2014) adierazpenari jarraituz Pettigrew (1998, in Kuhene eta Valerie, 2014) kontaktuaren teoriaren eraginkortasuna bermatzeko beste hiru baldintza gehitzen ditu: kanpo-taldearekiko ezagutza izatea, jokabideen aldaketa, norbanakoen arteko atxikimendua sustatzea eta norbanakoen arteko desberdintasunak eta arau sozialak talde barruko kontaktuan eragina izan ahal dutela nabarmentzea eta azalaraztea.

Bestalde, norbanakoen elkarrekintzen gaineko teoriaren barnean ondasun sozialeko teoria ere aurkitzen da (Coleman 1988, in Kuhene eta Valerie, 2014). Ondasun teoriaren aburuz, familiak eta norbanakoak komunitate handiago baten barnean murgildurik daude. Komunitate horietan lotura sozialak gertatzen dira eta horiek eragina daukate komunitateko eta norbanakoaren ongizatean. Boström (2003, 2009) autorearen arabera, Allport-en (1945) kontaktuaren teoriaren baldintzekin bat eginez, ondasun soziala sortzen da norbanakoak helburu amankomunak xede izanik elkarrekin lan egiten dutenean. Halaber, Jarrot-ek (2011) ere ondasun sozialaren garrantzia nabarmentzen du BA ikerketak eta praktikak oinarritzen dituzten teoria garrantzitsu bezala.

Halere, komunitatearen gaineko ekintzak jorratzen dituzten BA esperientzietan burujabetzaren teoria defendatzen da. Ekintza horietan adin nagusiko pertsonen burujabetzaren erreferentzia gisa balio dezakete gazte eta umeentzat (Amer, Pascual & March, 2016). Horrenbestez, Lawrence - Jacobson (2006) autorearen ustetan burujabetzaren teoria baliagarria izan daiteke BA esperientziak ulertzeko eta sustatzeko.

Norbanakoen garapena sustatzen duten teoriak

Bigarren multzoaren barruan aurkitzen dira gizakiaren garapenerako eta nortasunaren gaineko teoriak.

Tradizioz, BA esperientziak justifikatzeko erabilia izan da gizakiaren garapenerako teoria (Kuhene eta Valerie, 2014). Halaber, norbanakoen arteko elkarrekintza BA esperientzietan parte hartzen duten pertsonen gaineko onura psikosozial eta hezigarrietan oinarritzen da (Kuhene & Kaplan, 2011). Horrenbestez, Erikson-en garapen psikosozialaren teoria (1950, 1982) erabil daiteke BA erlazioek norbanakoengan duten eragina aztertzeko (VanderVen, 2011).

Nortasunaren gaineko teoriak (Kitwood, 1997, in Kuhene eta Valerie, 2014) nortasunaren eraikuntzan besteek eta besteekiko elkarrekintzan duten garrantzia azpimarratzen du. Hortaz, norbanakoen berezitasuna, gizakien berdintasuna, adiskidetasunaren garrantzia eta elkarrekintzen beharrezana nabarmentzen du (Amer, Pascual & March, 2016). BA esparruan Lokon, Kinney eta Kunkel (2012) autoreek nortasunaren gaineko teoriaren ikuspuntua erabiltzen dute BA esperientziak sustatzeko dementzia gaitza duten adin nagusiko pertsonekin. Ikuspegi horretatik, pertsonen zentratutako zaintza sustatzen da, onurak izanik bai zaindutako pertsonarentzat, bai zaintzailearentzat ere, gizabidezko sena garatzen baita.

BA esperientzien sailkapena

BA esperientziak identifikatu eta sailkatzeko orduan irizpide desberdinak erabili dira, autoreen arabera. Erabili izan den tradiziozko irizpidea *zerbitzuena* izan da. Hau da, nork ematen dio *zerbitzua* nori (Pinazo & Sánchez, 2005). Irizpide horren arabera BA esperientziak lau mailatan banatzen dira: (1) Adin nagusiko pertsonak adin txikikoei ematen die *zerbitzua* (lagun bezala, tutore bezala, zaintzaile bezala); (2) Adin txikikoei

ematen diete *zerbitzua* adin nagusikoei (eguneroko ekintzetan laguntzen diete, lagun egiten dute); (3) Adin nagusikoek adin txikikoekin elkarlanaren bitartez komunitateari ematen diote *zerbitzua* (ingurumena zaintzeko proiektuetan adibidez); (4) Adineko pertsonak eta adin txikikoek elkarri eskaintzen diote beren *zerbitzua* ekintza ez-formalak aurrera eramateko (denbora libreko ekintzak, etab.).

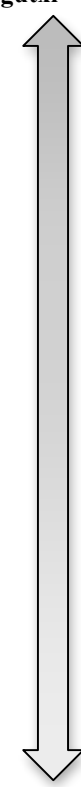
BA esperientziak sailkatzeko erabilia izan den beste irizpide bat belaunaldi desberdinen artean ematen diren elkarrekintza mailaren arabera izan da, lau maila bereiziz (MacCallum et al. 2006): (1) Alborakuntza: belaunaldi desberdineko taldeek lokal bat partekatzen dute eta noizbehinkako kontaktua dute beren artean. Bilatzen den azken xedea taldeen parte hartzaileentzako inguru seguru bat lortzea eta beraien arteko hurbilketa bat izatea da; (2) Elkargunea: parte hartzaileak elkar eragiten hasten dira. Ez dute soilik leku jakin baten topo egiten baizik eta ekintzaren bat egiten dute elkarrekin. Oraindik erreferentzia taldea bakoitzaren jatorrizko belaunaldia da eta elkarrekintza maila baxukoa da; (3) Taldekatzea: adin txikiko eta nagusiko parte hartzaileak taldetan edo bikotetan antolatzen dira BA programetan parte hartzeko ekintza komunitetan. Sortzen den elkarrekintza denboran jarraitua da; (4) Bizikidetzak: Belaunaldien artean ematen den kontaktua ekintzak egiteko harago doa, adin guztientzako gizartea eratuz.

Beltran & Gómez-entzatzat (2013), berriz, lau dira BA esperientziak sailkatzeko irizpideak: (1) Parte hartzaileen ikaskuntza eta zerbitzuen arabera. Hau da, komunitatea osatzen duten belaunaldi desberdinen arteko loturak indartzeko asmoz informazioa, ezagutzak eta ekintzak partekatzea helburu duten esperientziak. Beti ere etengabeko garapena, elkarrekiko ezagutza eta ikaskuntza sustatuz. (2) Parte hartzaileen elkarrekintzaren arabera. Halaber, BA esperientzietan parte hartzen duten pertsonen arteko kontaktu mailaren arabera. (3) Parte hartzaileen inplikazioaren arabera. Barne hartzen dituzten esperientzien artean aurkitzen dira: parte hartzaileek beste belaunaldiaren bizitzarekiko informazioa trukatzeko baina elkarrekin kontakturik izan gabe. Hau da, belaunaldi bakoitzak beste belaunaldiarekiko informazioa lantzen du baina kontakturik izan gabe. (4) Parte hartzaileen interesen arabera. Interesen arloak barne hartzen ditu: hezkuntza eta trebetasunen garapena, ume eta gazteen garapen sozial eta emozionala, kulturarekiko kontzientzia barneratzea, artea, komunitate garapena, osasuna eta familia babesa.

Kaplan (2001) autoreak, Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako eta Newman (2001) autoreekin bat eginez, adierazten du adin txikiko eta nagusiko pertsonak egungo gizarte aldakorrean badutela nolabaiteko arazorik beren lekua eta rolak aurkitzeko. Hori dela eta, intentsitate desberdineko BA esperientziak sustatzearen borroka defendatzen du. Horrenbestez, 2004. urtean BA esperientzien gaineko sailkapen eskala bat proposatu zuen. Eskala horretan, BA esperientzietan izaten diren harremanen arabera neurketa egiten du zazpi maila bereiziz. Lehen mailan harreman maiztasun gutxien dituzten esperientziak kokatzen dira, adibidez eskolako testuinguruan belaunaldi desberdinen erakusketak egitea baina kontaktu fisikorik izan gabe. Zazpigarren mailan ordea, kontaktu maiztasun gehien dituzten proiektuak kokatzen dira, belaunaldien arteko harremanak komunitatearen enbor bilakatuz. 2. taulan ikus daitekeen bezala:

2.taula

Belaunaldi arteko esperientzien sailkapena maiztasunaren arabera (Ekoizpen propioa Kaplan, 2004 ideietan oinarriturik)

| | | |
|---|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 |  | Kontaktu gutxi Bestea ezagutu Partaideak adin desberdinetan bizi izandako pertsonen biziari buruz ikasten dute, fisikoki inolako kontakturik izan gabe. Adibidez: “Zahartzaroari buruz ikasten” curriculum osatzea eskolan, non ikasleek nagusien bizitzari buruz ikasten duten baina pertsona nagusiekin kontakturik izan gabe. |
| 2 | | Adin desberdineko taldea ikusi baina elkarren arteko distantzia mantenduz Proiektuko parte hartzaileek elkar ezagutzen dute baina kontaktu fisikorik gabe, bideoen bitartez, elkar eskutitzak partekatuz, etab. |
| 3 | | Elkar ezagutzuz Elkar ezagutzeko ekintza puntualak eginez, adibidez: ikasleek geriatriko bat bisitatzen dutenean. |
| 4 | | Urteroko edo noizbehinkako harremanak Urtero edo noizbehinka ematen diren ekintza erregularrak. Adibidez: eskoletan aitona-amonen eguna urtero. |
| 5 | | Erakustaldirako proiektuak Belaunaldien artean ematen diren kontaktuen intentsitatea da, hemen partaideek elkarrekin lan egiten dute proiektu bat lortzeko. Adibidez, antzerki lan baterako. |
| 6 | | Belaunaldien arteko programak Belaunaldien arteko programa hauek erakunde baten barneko funtzionamenduan integraturik egon behar dute beren laneko egunerokoan txertaturik, etorkizunerako helburuekin. Adibidez: eskoletan boluntario bezala lan egiteko pertsona nagusien figura erabiltzen duten elkarteek. Horiek erakundearen errekonozimendu eta euskarri bat jasoko dute |
| 7 | | Kontaktu asko Belaunaldien arteko komunitatea Belaunaldien arteko baloreak komunitatean funtzionamenduan bertan txertaturik daude. Belaunaldien arteko harremanak sustatzeko aukerak anitzak dira. Adibidez, herri batean kokaturiko parkea non adinekoentzako ariketa makinak eta umeentzako txirristak batera dauden eta denbora librean elkarrekin harremanetan izateko aukera duten. |

Whitehouse, Bendezu, FallCreek, eta Whitehouse (2000) autoreek, berriz, BA esperientzien sailkapena lau elkarrekintza motatara murrizten dute. Lehenengo elkarrekintza motan bai adin nagusiko pertsonekin, bai ume edo gazteekin lan egiten duten erakundeek premisekin antolatutako ekintzak kokatzen dituzte. Bigarren motan, BA kontaktu urria duten esperientziak kokatzen dituzte. Hirugarrena, berriz, adin nagusiko eta ume edo gaztez osatutako lan taldeekin eginiko ekintzak kokatzen dituzte. Eta, azkenik, belaunaldi desberdinen arteko elkarrekintzetatik sorturiko jakintza eta lanak partekatzea kokatzen dute.

Eztabaida eta ondorioak

Belaunaldi artekotasunaren gaineko literaturaren errebisioak erakutsi duen bezala, azken urteetan existitzen da BA gaineko teoria, definizio eta sailkapenaren gaineko lanketa. Hala ere, oraindik ere gabeziak antzematen dira kontzeptuaren definizio bateratuan eta praktika oinarritzen duten teorietan. (Bernard, 2006).

Horrenbestez, BA esperientzien gaineko artikuluetan askotariko definizioak aurkitzen dira (Beltran & Gómez, 2013; Hatton-Yeo, 2015; Cortellesi & Kernan, 2016; Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako & Newman, 2001; Kaplan, 2001; MacCallum et al. 2006; Whitehouse, Bendezu, FallCreek & Whitehouse, 2000). Hori dela eta, marko teoriko

tinkoagoak eraikitze bidean Newman & Sánchez (2007) egileek proposatutako hiru irizpide bateratuen garrantzia azpimarratu behar da.

Belaunaldi artekotasunaren gaineko teoriari erreparatu, zenbait ikerketaren aburuz (Jarrot, 2011; Kuhene & Valerie, 2014; Kuhene, 2003a,b; VanderVen, 2011), praktika oinarritzen duten teoria desberdinak aurkitzen dira. Horrenbestez, BA esperientzien izaera eta helburuen xedea desberdina da, kasuz kasu. Alde batetik, existitzen da aukera BA esperientziak jorratzea norbanakoen arteko elkarrekintzak sustatzeko. Bestalde, norbanakoen garapena sustatzeko aukera ere badago. Halaber, BA zenbait esperientzian teorien arteko konbinazioa ere ager daiteke, Kuhene & Valerie (2014) egileek plazaratu duten bezala.

Halere, urteetan zehar praktikan jarri diren BA esperientziak izaera desberdinaizan dute. Nahiz eta xede nagusia belaunaldi desberdinen arteko kontaktua sustatzea izan, esperientziaren maiztasunaren eta intentsitatearen arabera desberdin sailka daitezke. Izan ere, jorratu beharreko xedea bera ere desberdina izango baita. Halaber, BA esperientziak sailkatzerako orduan autoreen arabera irizpide desberdinak erabiltzen dira. Pinazo & Sánchez (2005) autoreek azaltzen duten zerbitzuen sailkapenak indarrean jarraitzen duen arren, ez da oso argia, zaila baita BA programetan parte hartzen dutenen artean identifikatzea nor ematen dion zerbitzua nori. Gainera, BA kontzeptua lantzen duten adituen artean geroz eta zabalduago dago BA proiektuetan elkarrenganako onurak bilatu behar direla (Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako & Newman, 2001).

Mugen artean, azpimarratu beharra dago BA esperientzien eta horiek oinarritzen dituen alor teorikoaren gaineko literatura falta. Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako & Newman-ek (2001) diotenarekin bat eginda, BA esperientzien sustapena murrizta da, nahiz eta etorkizuneko egoera demografikoak eta gizarte aldaketak horien sustapenaren beharra antzeman. Izan ere, gizakiok badugu elkarrekin erlazionatzeko beharra. Existitzen da beharizan partekatu bat gazteen eta nagusien artean. Belaunaldi desberdinak, mundu mailan, beharrezkoa dute besteak elikatu eta elikatuak izatea, irakatsi eta ikasi, bizitzarekiko ikuspegi arrakastatsua izatea, iraganetik ikastea, balio kulturalak partekatzea, kultura identitate bat izatea, balore positiboak zabaltzea, rol eredu positiboak izatea, ondare bat uztea eta beste belaunaldi batekiko atxikimendua izatea (Hatton-Yeo, Klerq, Ohsako & Newman, 2001, 9. or).

Horrenbestez, BA esperientzien ebaluazio sistemakoaren gabeziak, hainbat autoreren iritziekin bat eginik, (Kaplan, 2001, 2004; Sánchez, 2007) BA esperientziak duten esku-hartze sozialarekiko aukeren gaineko ezjakintasuna eta sustapen eza dakar komunitatean. Hori dela eta, beharrezkoa da BA esperientzien gaineko ikerketa bultzatzea (MacCallum et al. 2006; Newman & Sánchez, 2007), BA esperientziak sustatzeko asmoz denontzako gizarte bat eraikitze bidean.

Erreferentziak

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice*. MA: Addison-Wesley.
- Amer, J., Pascual, B. & March, M.X. (2016). Las relaciones intergeneracionales en Europa, presente y futuro. Empoderamiento de las personas mayores. In C. Orte & M. Vives (argtz.). *Compartir la Infancia. Proyectos Intergeneracionales en las escuelas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Beltrán, A. J., & Gómez, A. (2013). Intergeneracionalidad y multigeneracionalidad en el envejecimiento y la vejez. *Tabula Rasa*, 18.

- Bernard, M. (2006). Keynote 1. Research, policy, practice and theory: Interrelated dimensions of a developing field. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(1),5-21.
- Boström, A. K. (2003). *Lifelong learning, intergenerational learning, and social capital*. Stockholm, Sweden: Institute of International Education, Stockholm University.
- Boström, A. K. (2009). Social capital in intergenerational meetings in compulsory schools in Sweden. *Journal of Intergenerational relationships*, 7(4), 425-441. DOI: 10.1080/15350770903289009
- Codina L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departamento de Comunicación, Máster Universitario en Comunicación Social; 2018. 87 p.
- Cortellesi, G., & Kernan, M. (2016). Together old and young: how informal contact between young children and older people can lead to intergenerational solidarity. *Studia paedagogica*, 21(2), 101-116.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York, NY: W.W.Norton
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York, NY: W.W.Norton
- Euskal Estatistika Erakundea (2017). *Biztanleriaren proiektzioak. Emaizzen azterketa*. Euskal AEko Administrazioa: Vitoria-Gasteiz: Araba.
- González, Y., Martín, U., Bacigalupe, A., & Murillo, S. (2015). Envejecimiento activo en Bizkaia: situación comparada en el contexto europeo. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria*, 59, 145-159.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108.
- Hatton-Yeo, A. (2015). A personal reflection on the definitions of intergenerational practice. *Journal of Intergenerational Relationships*, 13, 283-284. DOI: 10.1080/15350770.2015.1058319
- Hatton-Yeo, A.; Klerq, J.; Ohsako, T.; Newman, S. (2001). Políticas públicas e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional. In A. Hatton-Yeo & T. Ohsako, (eds.) *Programas intergeneracionales: Políticas públicas e implicaciones de la investigación. Una perspectiva internacional* Hamburgo: The Beth Johnson Foundation, UNESCO Institute for Education.
- Jarrot, S.E. (2011). Where have we been and where are we going? Content analysis of evaluation research of intergenerational program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(1), 37-52.
- Kaplan, M. (2001). *School-based intergenerational programs*. Hamburgo: UNESCO Institute for Education.
- Kaplan, M. (2004). Toward an intergenerational way of life. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 96(2), 5-9.
- Kuehne, V. & Melville, J. (2014). The state of our art: a review os theories used in intergenerational program research (2003-2014) and ways forward. *Journal of Intergenerational Relationships*, 12(4), 317-346.
- Kuehne, V., & Kaplan, M. (2001). *Evaluation and research on intergenerational shared site facilities and programs: What we know and what we need to learn*. Generations United background paper. Project SHARE. Washington, DC: Generations United.
- Kuhene, V. (2003a). The state of our art: Intergenerational program research and evaluation: Part one. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(1),145-161.
- Kuhene, V. (2003b). The state of our art: Intergenerational program research and evaluation: Part two. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1(2),79-93.

- Lawrence- Jacobson, A.R. (2006). Intergenerational community action and youth empowerment. *Journal of intergenerational Relationships*, 4(1),137-147.
- Lokon, E., Kinney, J. M., & Kunkel, S. (2012). Building bridges across age and cognitive barriers through art: College students' reflections on an intergenerational program with elders who have dementia. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(4), 337-354. DOI. 10.1080/15350770.2012.724318
- MacCallum, J., Palmer, D., Wright, P., Cumming-Potvin, W., Northcote, J., Booker, M. & Tero, C. (2006). *Community building through intergenerational exchange programs*. Australia: National Youth affairs Research Scheme.
- Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.
- Nazio Batuen Erakundea (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. New York: Nazio Batuen Erakundea.
- Newman, S. & Sánchez, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. In M. Sánchez (zuz.). *Programas Intergeneracionales: hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: La Caixa Fundazioa.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49,65-85.
- Pinazo, S. & Sánchez, M. (2005). Los programas intergeneracionales. In Pinazo.S & Sánchez. M (dirs.). *Gerontología: actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación.
- Sánchez, M. (dir) (2007). Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades. *Colección Estudios Sociales*. Barcelona: La Caixa Fundazioa.
- Vandervan, K. (2011). The road to intergenerational theory is under construction: A continuing story. *Journal of Intergenerational Relationships*, 9(1), 22-36.
- Whitehouse, P.L; Bendezu, E.; FallCreek, S. & Whitehouse, C. (2000). Intergenerational community schools: a new practice for a new time. *Educational Gerontology*, 26, 761-770. DOI: 10.1080/036012700300001412

Amaia Eiguren Munitis, Euskal Herriko Unibertsitatean Gizarte Langintzan, Lehen Hezkuntzako magisteritzan diplomatua eta Gizarte Hezkuntzan graduatua. Psikodidaktika: Hezkuntzaren Psikologia eta Berriazko Didaktikak masterra burutua. Gizarte Hezitzaile bezala 11 urteko esperientzia. 2017/2018 kurtsoan Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntzaren Teoria eta Historiako departamentuko irakasle elkartua Bilboko Hezkuntza Fakultatean. Gaur egun, Didaktika eta Eskola Antolakuntza departamentuko irakaslea Bilboko Hezkuntza Fakultateko Gizarte Hezkuntzako Graduan eta Euskal Herriko Unibertsitateko Psikodidaktika: Hezkuntzaren Psikologia eta Berriazko Didaktikak doktoretza programan matrikulatua.

Naiara Berasategi Sancho: Didaktika eta eskola antolakuntza departamentuko irakaslea Euskal Herriko Unibertsitateko Bilboko Hezkuntza Fakultatean 2006.urteetik. Ikerketa alorren barnean hezkuntza eta gizarte inklusioa aurkitzen dira. Parte hartu du eta parte hartzen du Erasmus +-eko proiektu desberdinetan. Hainbat artikulu zientifikoen egilea. Irakasle bisitari bezala estantziak egin ditu Estatu Batuetako eta Maltako unibertsitatetan.

Jose Miguel Correa: Hezkuntza zientzietan lizentziatua Madrileko Unibertsitate Complutensen. Pedagogia doktoratua Euskal Herriko Unibertsitatean. EHUKo Didaktika eta Eskola Antolakuntza departamentuko irakaslea (Donostiako HEFA fakultatean). Extremadurako eta Ovidoko Unibertsitateko Hezkuntza Digitaleko masterreko eta

EHUko Psikodidaktika: Hezkuntzaren Psikologia eta berriazko Didaktikak masterreko kide. Elakarrikertuz (IT563-13) Red de Excelencia REUNI+D ikerketa taldeko koordinatzailea. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC) aldizkariko argitaratxe batzordeko kidea. Eta 50 artikulua eta liburu kapitulu baino gehiago argitaratuta aldizkari nazional eta internazionaletan.

Detección de las actuaciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma Vasca con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Detection of the actions carried out in the Basque Autonomous Community with students with specific needs for educational support.

Inna Tsvintarnaia, Irati León Hernández, Maria Teresa Vizcarra Morales y Ana Luisa López Velez

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

El trabajo que se presenta pretende conocer las actuaciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma Vasca con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Este estudio tiene el objetivo de conocer cómo se organiza el apoyo educativo del alumnado con necesidades específicas en la Comunidad Autónoma Vasca. Para ello, se realiza una entrevista en profundidad a una persona asesora del Berritzegune. La entrevista elaborada desea indagar sobre los diferentes tipos de apoyo que se ponen en marcha para atender a las personas con necesidades específicas de apoyo educativo. Según la información recibida a través de esta entrevista, se han dado pasos importantes para crear un sistema educativo realmente inclusivo, pero todavía quedan aspectos relevantes para mejorar el proceso.

Palabras clave: educación inclusiva, necesidades específicas de apoyo educativo, diversidad, barreras de aprendizaje

Abstract

This piece of research tends to get to know the actions addressed to the students with specific needs of educational support carried out by the Basque Autonomous Community. The purpose of the study is to analyse how the educational support to the students with specific needs is organized within the Basque Administration. Thus, an in-depth interview was held with a professional consultant of the Berritzegune. The constructed interview aimed to find out the different kinds of support put in place to answer to those with specific needs of educational support. As a result, relevant milestones have been achieved in order to create a highly inclusive educational system. However, there are still certain aspects to deal with in order to improve the process.

Keywords: inclusive education, special educational needs, diversity, barriers to learning

Introducción

Este trabajo tiene el objetivo de conocer las actuaciones que se realizan en la Comunidad Autónoma Vasca para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. El estudio se ha llevado a cabo con una asesora del Berritzegune, se realiza una primera aproximación sobre la que habrá que profundizar más adelante. Se desea tomar conciencia sobre el tema de la educación inclusiva.

El movimiento de la educación inclusiva empezó desarrollarse a mediados de los años 1980 como una superación de la idea de la Educación Especial.

Llera (2011, p. 6) explica que durante muchos años existió un concepto de Educación Especial para atender a alumnado con necesidades educativas especiales, que tenía el objetivo de dar” apoyo de personal especializado en escuelas especiales”. Estaba centrado en el modelo de déficit, un modelo médico que significa que hay algunas personas con déficits y es necesario diagnosticar sus problemas y curarlos. “Lo malo de este enfoque es que está centrado en lo que al alumnado le falta en lugar de centrarse en lo que tiene” (p.6). Esta situación daba el inicio de “una injusta segregación escolar” (p.7). Tal y como señala Arnáiz (2002), es:

Un modelo médico del diagnóstico de los déficits, que tenían que ser remediados a través de programas de desarrollo individual, influyendo de manera notable el modelo médico sobre la formación, creencias y, por tanto, actitudes y prácticas educativas del profesorado. El paradigma médico psicológico tradicional trata la discapacidad como una enfermedad y la diferencia como una desviación social, y sigue siendo difundido por muchos educadores (p. 15).

Este modelo provocó mucha desigualdad, especialmente entre la población con discapacidad. Echeita y Sandoval (2002, p. 34) expresan que “si hay un colectivo de alumnos y alumnas que, durante mucho tiempo, han sido directa y llanamente excluidos- de entrada-, del sistema educativo –ordinario-, ése es el alumnado con discapacidad”.

Según Parrilla (2002, p.14), la educación en su desarrollo ha pasado cuatro fases: “exclusión, segregación, integración y reestructuración”. La exclusión se entiende como “la negación del derecho a la educación”. La segregación como “el reconocimiento del derecho a la educación diferenciada según grupos”. La idea de la integración consistía en “incorporar definitivamente a los distintos grupos a la escuela ordinaria” y, además surge la clasificación clásica de necesidades educativas especiales (discapacidades intelectuales, discapacidades físicas, y discapacidades sensoriales), se añade un cuarto grupo (de trastornos de la personalidad). Según la opinión de Parrilla, la reestructuración significa la realización de las reformas inclusivas. En su palabras “la inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho” (Parrilla, 2002, p. 18). En el momento presente, la educación se desarrolla desde diferentes perspectivas “ética, social, organizativa y comunitaria y emancipatoria y participativa”, desde un nuevo enfoque que se llama “la educación inclusiva” (Parrilla, 2002, p.19).

Oliver (1996, citado en Barrio de la Puente, 2009, p. 18) muestra las diferencias entre los dos procesos: integración e inclusión, destacando sus ideas principales (ver tabla 1). La inclusión es un proceso complejo y tiene diferentes estratos, por lo tanto, hay una gran cantidad de definiciones de la educación inclusiva. La UNESCO (2005) afirma que es:

un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p.13)

Tabla 1

Diferencias entre integración e inclusión adaptado de Oliver (en Barrio de la Puente, 2009, p.18)

| Integración | Inclusión |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Estado: lo que importa es dónde reciben los niños la educación, que las personas que están fuera del sistema escolar se integren en él. .. | Proceso: lo que importa es el proceso de cambio de las escuelas, el currículum, las organizaciones, las actitudes, etc. Para reducir las dificultades en el aprendizaje y la participación experimentados por el alumnado |
| No-problemático: los asuntos relativos a la integración no son problemáticos y no son cuestionados. | Problemático: la inclusión plantea cuestiones fundamentales sobre la educación en una sociedad desigual (injusta) y cómo debe proporcionarse dicha educación. |
| Las y los profesionales educativos adquieren “habilidades especiales”: la integración es sólo un problema para extender las habilidades de las y los profesionales hacia la práctica. | Las y los profesionales educativos adquieren un compromiso: la inclusión comienza con el compromiso de desarrollar servicios completamente accesibles. |
| Aceptación y tolerancia de las niñas y los niños con discapacidad: la integración se basa en la aceptación y tolerancia de la discapacidad como una tragedia personal y como anomalía. | Aceptación de todo el alumnado valorando sus diferencias. |
| La integración puede ser propiciada, es conducida por profesionales | La inclusión supone lucha, conflicto: la inclusión se consigue con la negociación. |

Según las *Orientaciones para la Inclusión* de la UNESCO (2006, p.14) la inclusión supone un cambio que “permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo”.

Susinos (2005, p. 5) lo entiende como “... un modelo teórico y práctico de alcance mundial que defiende la necesidad de promover el cambio en las aulas de forma que éstas se conviertan en escuelas para todos...”. Echeita (2017, p. 17) explica que “la educación inclusiva no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar en situación de (dis)capacidad” sino es “una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos...” Echeita, y Ainscow (2011, pp. 4-5) exponen que actualmente no existe una definición de educación inclusiva, de tal manera que hay una confusión

“a escala internacional” en este ámbito y así, definen cuatro elementos de la educación inclusiva.

1. Que la inclusión es un proceso “una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado”.
2. Que la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todas y todos los estudiantes
3. Que la inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Barreras que se entienden como “creencias y aptitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares
4. Que la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Según López-Vélez (2018, p. 20), el concepto de “necesidades educativas especiales” fue acuñado en Gran Bretaña con el Informe Warnock y fue desarrollado gracias a la Declaración de UNESCO. En la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994, p.7) se planificaron dos objetivos: “La defensa de la equidad y la calidad educativa para todos los alumnos, sin excepciones” y “la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación”. Además (UNESCO, 1994, p. 21) se presta atención a las dos preocupaciones principales: “garantizar a todos los niños, en particular a los niños con necesidades especiales el acceso a las oportunidades de educación y actuar para conseguir que esas oportunidades estén construidas por una educación de calidad”. La Conferencia Internacional de Educación de Ginebra (Blanco, 2008) define las características de la inclusión y pone énfasis en la búsqueda de la equidad.

La inclusión se caracteriza por una experiencia social ampliamente compartida y la participación activa de una sociedad, por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades de la vida que se ofrecen a las personas en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para toda la ciudadanía. (pp. 6-7).

Ainscow y Booth (2015) en el *Index for Inclusion*, o *Guía para la Educación Inclusiva*, analizan los procesos de la inclusión y opinan que para construir una educación inclusiva hace falta poner en marcha tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas. Esta conceptualización determina que cada participante del sistema educativo puede experimentar barreras a la presencia, aprendizaje, participación y al logro.

López-Vélez, (2018, p.78) señala que los sistemas inclusivos tienen que estar basados “en los valores de respeto a la diversidad, la colaboración, la participación, la equidad y la solidaridad” y que a través del desarrollo de estos componentes “los centros inclusivos se convierten en comunidades educativas altamente comprometidas...”

Como opinan Darretxe, Goikoetxea y González (2013), los avances en los centros educativos tienen mayor nivel declarativo que real. Las investigaciones realizadas en los últimos años lo confirman. En las palabras de Susinos y Parrilla

(2013, p.81) “los discursos sobre la inclusión no siempre son capaces de desligarse de su origen y asumir una perspectiva más *inclusiva*”.

Con el propósito de mejorar el proceso educativo se han creado gran cantidad de proyectos en los países europeos. En el País Vasco para dar respuesta a la educación inclusiva y a la atención a las personas con necesidades específicas de apoyo educativo se realizan diversos programas respaldados por varios documentos oficiales. Uno de los más actuales es el marco pedagógico del plan Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014). Este plan tiene el objetivo de dar respuesta “a la idea de conjugar las líneas estratégicas de innovación y desarrollo establecidas en el marco europeo para el año 2020 con respecto a la educación y la formación” (p. 4). Según este Decreto, “la escuela comparte su función con todos los agentes educativos, situando su modelo educativo dentro del planteamiento de la comunidad educadora...” (p. 8).

El objetivo de nuestro trabajo ha sido conocer la evolución y el desarrollo del concepto de la educación inclusiva en la Comunidad Autónoma Vasca y en particular sobre el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo y conocer los protocolos de actuación que se llevan a cabo a través de los berritzegunes que vienen marcados por las políticas educativas en el País Vasco.

Método

Diseño

Para conocer las actuaciones llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma Vasca con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se ha optado por realizar una entrevista en profundidad con una asesora del Berritzegune. La entrevista tiene su origen en la investigación narrativa y etnográfica porque se desea recoger la máxima información posible a través de un proceso comunicativo en el que se busca una relación horizontal, donde sea más fácil recoger la información tal y como proponen diferentes autores (Barbour, 2013; Bodgan y Biklen, 1982; Flick, 2014; Goetz y Lecompte, 1988). Las entrevista permite realizar un primer acercamiento a una realidad desconocida por la persona que investiga (Bisquerra y Sabariego, 2004), de ahí la importancia de que se ajuste lo más posible a la situación que se desea investigar realizando guiones “ad hoc” (Rivas, 2009). A través de esta entrevista preparada “ad hoc” se ha realizado el primer acercamiento al “tratamiento de las necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma Vasca”.

Participantes

La indagación ha sido llevada a cabo durante el curso 2017-2018. En el estudio ha participado una asesora del Berritzegune especialista en este ámbito.

Instrumentos

Se ha elaborado el guion de una entrevista a través de una serie de preguntas abiertas. Las preguntas han sido elaboradas en función de los aspectos claves que mencionaban las lecturas utilizadas para elaborar el marco teórico.

Análisis de los datos.

Para el análisis de los datos se ha construido un sistema categorial que es la herramienta principal para realizar análisis de datos cualitativos. Después se ha realizado el análisis de textos en función del sistema categorial que sirve para analizar y jerarquizar la información recogida. Dichos textos han sido ordenados según dimensiones, categorías y subcategorías y han sido estructurados para completar el informe final.

Procedimiento en el desarrollo de la investigación y en el análisis de datos.

El primer contacto se realizó con la asesoría del Berritzegune, para ello se explicaron los objetivos de este trabajo. Se realizó una entrevista en profundidad a una asesora del Berritzegune especializada en este ámbito. Antes de empezar la entrevista, se le solicitó el consentimiento informado explicando que la grabación se iba a utilizar después para un trabajo pero que sería utilizada de forma confidencial (sin aparecer los datos personales).

Para realizar el análisis de la información recogida se ha utilizado un sistema categorial (ver tabla 2), donde se ha intentado recoger lo que se dice, y cómo se dice (Rekalde, Vizcarra y Macazaga, 2014). El sistema categorial ha sido deductivo porque se construye desde la teoría consultada e inductivo porque se ha ido completando con las aportaciones que emergían en la propia entrevista (Goetz y Lecompte, 1988).

Tabla 2

Herramienta de análisis, el sistema categorial utilizado

| Dimensión | Categoría | Subcategoría I |
|---------------------------------------------------------------|------------------|-----------------------------------------|
| El desarrollo de la inclusión Cronología del proceso (5.1) | | |
| Necesidades específicas de apoyo educativo | Discapacidad | Dificultades específicas de aprendizaje |
| | | Altas capacidades intelectuales |
| | | Otros |
| Tipos de NEE (5.2.) | | |

El trabajo de campo y el análisis de la información es importante en la investigación cualitativa, pues el proceso de análisis es inductivo, dinámico y sistemático y solicita que la información sea clasificada, comparada e interpretada, de este proceso surgen los conceptos que emanan de los constructos utilizados en la entrevista (dimensiones) y los conceptos que definen dichos fenómenos (categorías), tal y como lo proponen McMillan y Schumacher (2005) y Rapley (2014). Este procedimiento no solo se usa de una manera técnica, sino que adquiere una perspectiva hermenéutica, donde cobran relevancia las voces de las personas protagonistas que intervienen en el proceso.

Resultados

Estas dimensiones se centran más en las políticas educativas de inclusión y en la clasificación actual de tipos de necesidades específicas de apoyo educativo. Siguiendo la información expuesta por la asesora del Berritzegune experta en este ámbito, en el País Vasco se han realizado muchos cambios educativos relacionados con la inclusión. Desde la Ley de la Integración en 1982, cuando casi desaparecieron los centros específicos en Euskadi, hasta los últimos cambios legislados en Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2014) y en el Plan Estratégico 2012-2016 (Gobierno Vasco, 2012), la situación en el ámbito educativo en el País Vasco ha cambiado completamente. Dentro de este marco la entrevistada menciona hitos tan importantes como el Documento de Inclusión del Gobierno Vasco en 1988-1989, el Foro Mundial en Tailandia en 1990, la Conferencia Mundial en Salamanca en 1994, el Decreto de necesidades educativas especiales (NEE) en el País Vasco y el encuentro que hubo en el Kursaal, el Congreso Guztiontzako Eskola en 2003. Según esta asesora, actualmente todas las escuelas en Euskadi son centros integrados lo que significa que casi todo el alumnado estudia en las mismas escuelas y las personas profesionales de apoyo van a estos centros para ayudarles. Además, en los centros se cuenta con los equipos de orientación formados por profesionales que trabajan allí coordinando y dando apoyo de forma permanente. De tal manera que la escuela cuenta con recursos y después debe adaptarlos para responder a las necesidades de cada alumnado. Por tanto, las escuelas son un núcleo de la inclusión.

O sea, ya no es el alumno que va a un sitio raro... y que se tiene que adaptar. Eso [la inclusión] implica ya un cambio de filosofía, y todo el profesorado tiene que hacer ese cambio, y eso cuesta mucho y no es de la noche a la mañana... (A1_22/01/2018)

La persona entrevistada remarca que el País Vasco ha sido pionero en este movimiento en España y lo conseguido se ha ido aplicando en otras Comunidades Autónomas del Estado español, parece ser que estas decisiones al principio en ciertos foros causaron cierta incredulidad en cuanto al éxito de la empresa. El primer objetivo fue conseguir la integración, y fue fundamental para poder llegar a la inclusión de la que se disfruta hoy en día.

Dijeron estos vascos están todos muy locos cómo van a sacar a estos niños [de los centros específicos] y después... pues bueno... fueron haciéndolo también en otras Autonomías del Estado español, pero más tardíamente y no lo hicieron de la misma manera porque, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid y también en otros sitios, hay unos centros que son de integración y otros no. Aquí en Euskadi los centros de integración fueron todos, públicos y concertados, todos. (A1_22/01/2018).

La persona entrevistada en el Berritzegune asegura que en el Decreto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) del País Vasco se revela todo lo relacionado con este grupo de personas y se abarcan todos los ámbitos. En esta noción la persona entrevistada incluye los tres tipos de dificultades y dos tipos más que están fuera de esta clasificación. Según su información, el primer grupo está formando por diversos tipos de **discapacidad**: sensorial, motórica e intelectual y

trastornos graves de conducta. Precisamente este grupo tiene reconocimiento oficial (es lo que tradicionalmente se ha entendido por NEE).

Según esta ley necesidades específicas de apoyo educativo son, por una parte, las que se llamaban necesidades educativas especiales (NEE) que aquí están las que tienen que ver con la discapacidad, con los trastornos graves de conducta y por otra parte, las dificultades de aprendizaje (A1_22/01/2018).

Dentro de la clasificación que se maneja actualmente de necesidades específicas de apoyo educativo, el segundo grupo que la entrevistada menciona son las **Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)** entre las que incluyen la dislexia, la discalculia, los trastornos específicos de lenguaje (TEL), las capacidades límite, la lentitud de maduración y los déficits de atención. Este grupo es muy amplio y aúna las diversas subcategorías. Según la persona entrevistada, parece ser que éstas no son atendidas en todas las Autonomías. La entrevistada expone que a pesar de que el castellano y el euskera son lenguas transparentes³⁰, a la **dislexia** se le presta mucha atención

[la dislexia] es una de las que más prevalencia tienen, porque esto se distribuye igual entre todos los centros. (A1_22/01/2018).

La **discalculia** está muy relacionada con la dislexia puesto que las zonas cerebrales están muy cerca la una de la otra.

Tenemos pues las dislexias, las discalculias, que a veces van en el mismo paquete porque se dan en zonas cerebrales muy próximas, y por eso a veces están tocadas las matemáticas y otras no, pero a veces sí, hay otros casos que aparece la dislexia y no aparece la discalculia, pero hay veces que sí (A1_22/01/2018).

Los trastornos específicos de lenguaje (TEL) tienen muchas caras, se componen en diversas formas y tipos y a menudo se complican con la dislexia.

Es muy interesante lo de los TEL porque es un cajón de sastre que cabe muchas combinaciones. El trastorno más frecuente es el fonológico, es cuando no pronuncian los fonemas, no tienen el punto de articulación y no hacen la representación mental y luego casi siempre acaban en una dislexia. Les reeducamos, con un idioma, luego con el otro, con mucha logopedia, mucha, muy intensiva y coordinándose. Si lo aprenden luego en la clase un fonema, lo trabajan multisensorialmente, por todas las entradas: las auditivas, las visuales y las kinestésicas también (A1_22/01/2018).

Las capacidades límite no se consideran una forma de discapacidad dado que tienen nivel leve y están dentro de este marco sólo en el País Vasco.

Y luego aquí, en Euskadi, dentro de esta conceptualización, que yo creo que esto no está en ningún otro lugar recogido, están las capacidades límite. La capacidad intelectual límite que no son discapacidades, porque son muy leves, tendríamos aquí unos CI (Coeficiente Intelectual) de entre 70 y 84 (A1_22/01/2018).

La **“lentitud de maduración”**, en este grupo están los niños y las niñas hasta 6 años que tardan más que el resto en el proceso de maduración. Después

³⁰ Las lenguas transparentes son aquellas que se escriben igual a como suenan, las lenguas opacas son las que no se escriben igual que como se pronuncian (inglés, ruso...)

algunos de ellos lo recuperan todo y aprenden bien, pero otros no y necesitan el apoyo durante todo el proceso del aprendizaje.

En algunos casos, luego maduran y no les pasa nada y en otros casos, son nenes que les ves en todo por debajo, por debajo, por debajo y luego cuando se van haciendo más mayorcitos, ves que se va consolidando como una capacidad límite y que no es una discapacidad intelectual, no está reconocida oficialmente por la Diputación por ejemplo, y aunque no tienen un reconocimiento de discapacidad, luego en la escuela bilingüe o trilingüe, las personas con capacidades así, van a necesitar apoyo seguro, porque necesitan más tiempo para procesar la información, más tiempo para todo... (A1_22/01/2018).

Los déficits de atención con hiperactividad (TDAH), o sin hiperactividad (TDA), son la última parte de este grupo. No todas las clasificaciones aceptan la presencia de este tipo puesto que es una dificultad de aprendizaje, pero no es específico.

Todos los déficits de atención con hiperactividad TDAH, o sin hiperactividad, TDA, que también están dentro de este grupo de DEA. Lo que pasa es que, a los TDAH, si hilamos fino, no es una dificultad específica de aprendizaje, es una dificultad de aprendizaje, no es específica como son las 5 que hemos mencionado antes... (A1_22/01/2018).

El tercer grupo es el de las **altas capacidades** que tiene diferentes perfiles, depende de si son superdotados o tienen los talentos complejos o simples. En este ámbito hay bastante diferencia por sexo. Primero, se suelen detectar a los chicos antes que a las chicas, aunque la situación está cambiando y últimamente son las chicas, las que ganan más veces los premios de bachillerato. Dentro de esta categoría la entrevistada subraya tres subcategorías. Primero, los **superdotados** que tienen perfil más completo con diversas aptitudes y habilidades: tanto en los aspectos cognitivos, como en la creatividad y la socialización.

El perfil de superdotación es un perfil, a mi parecer, muy bonito, pero no se encuentra todos los días, no es el más fácil de detectar, porque tiene prevalencia mucho más baja y luego estarían los talentos complejos que son buenos en algunas cosas, en varias dentro de los talentos complejos (A1_22/01/2018).

Después van **los talentos complejos** y dentro de estos están los académicos y los creativos. Según la persona entrevistada, el talento académico permite aprender muy bien, sacar las notas perfectas, pero no es un perfil equilibrado, muy a menudo los talentos académicos tienen dificultades en la vida social y con la creatividad. Los creativos tienen más potencial y son más adaptivos en la vida social. El alumnado de este grupo tiene un nivel muy alto en algunos entornos y muy bajo en otros.

Dentro de los talentos complejos, el talento académico es el que más se ve, el que más canta en las clases, porque los niños, o más las niñas que sacan muy buenas notas, son de 10 casi siempre, pero a veces tienen muy buena memoria, son muy buenos a nivel verbal y muy lógicos y con estas tres cosas sacan 10 en la escuela. Pero lo que pasa que el talento académico, a veces a nivel social, tiene sus dificultades, o a nivel psicomotriz, es un perfil que no es equilibrado, pero en cuanto a resultados académicos puros es muy bueno. No tiene creatividad tampoco. Frente a éste está el creativo, que además de ser muy bueno académicamente tiene el toque creativo, que esto es lo que les da potencia... (A1_22/01/2018).

Y en último lugar, exponen **los talentos simples**. Esto ocurre cuando las y los estudiantes muestran las altas capacidades sólo en una única área, pero en las otras áreas las capacidades son normales.

Los talentos simples son los que son buenos en una cosa, muy buenos en matemáticas, pero lo demás normales o muy buenos en las lenguas, o muy buenos en música y no les hacemos mucho caso, los mandamos al conservatorio, y listo, o son muy buenos a nivel deportivo, y entonces van a las escuelas de alto rendimiento deportivo fuera del horario escolar (A1_22/01/2018).

Además de todo esto, la asesora del Berritzegune expone que hay dos grupos de personas que están fuera de las necesidades educativas específicas: de incorporación tardía y con desarraigos familiares. Están fuera ya que obligan a contar con otros tipos del apoyo y están en manos de las asesorías de referencia, dentro del propio centro educativo.

Las niñas y los niños de **incorporación tardía, según la asesora del Berritzegune**, son quienes vinieron de otros países con otros sistemas educativos, que se incorporan ya empezado el curso y que por esa causa tienen problemas de aprendizaje. Necesitan apoyo, pero de otro tipo y en este momento se está apoyando al profesorado de referencia con refuerzo individualizado.

De incorporación tardía, porque han venido de otros lugares ya iniciada la escolarización o que no han estado escolarizados antes porque pueden venir de otros países y estos tienen otro tipo de apoyo que se llama el profesor de refuerzo lingüístico, los PRLs o los HIPIs, en euskera les llamamos los HIPIs (profesor de refuerzo, también se llaman PRL), pero estos no los tenemos clasificados como las NEE, necesitan apoyos, pero no se llevan desde el Berritzegune, los llevan aquí las asesorías de referencia (A1_22/01/2018).

Y un último grupo, alumnado con **desarraigos familiares** está relacionado con niñas y niños que tienen una historia familiar muy específica: enfermedades, problemas, obstáculos y todo eso, por supuesto, tiene relación con el proceso de aprendizaje.

El último grupo que tampoco a priori tienen por qué estar dentro de las NEE, pero se conceptualizan dentro de ellas, son de todas las edades y son casos con historias familiares o historias personales un poco especiales, porque han tenido enfermedades de larga duración, porque tienen una coyuntura familiar muy complicada y por darse esas circunstancias, no son de necesidades educativas especiales, pero claro a veces están tan hechos polvo (A1_22/01/2018).

Conclusiones

La clasificación que la persona experta realiza en torno a las necesidades específicas de apoyo educativo es muy amplia y está formada por diversas subcategorías que incluyen las personas con discapacidad y trastornos graves de conducta, dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, discalculia, TEL, las capacidades límite, la “lentitud de maduración” y TDAH) y altas capacidades intelectuales. Además, hay dos grupos que están fuera de NEE, pero también necesitan apoyo.

El objetivo de este trabajo ha sido detectar actuaciones que permiten atender al alumnado con NEE con máximo grado de eficacia. Según el *Open File on*

Inclusive Education (UNESCO, 2001) los gobiernos deben dar pasos para ir transitando hacia sistemas educativos inclusivos, ya que ninguna escuela sin apoyo legislativo podría crear un espacio completamente inclusivo. Sería difícil sobreestimar el valor de estos actos (nacionales e internacionales) que han cambiado la realidad en el entorno educativo, empezando por la Ley de Integración que permitió enseñar a los niños y las niñas en las escuelas normales y terminando con otros planes estratégicos locales que describen formas de desarrollo y ordenan pasos concretos para que la sociedad sea más inclusiva.

Según la información recibida de una asesora de Berritzegune, en la noción de NEE están incluyendo tres diferentes grupos: las personas con discapacidad, con necesidades específicas de aprendizaje y con altas capacidades. Y hay dos otros grupos que están fuera de este término.

Si se observa lo indicado por la profesional del Berritzegune, y se concreta en lo que plantea el marco normativo que actualmente está en vigor en el País Vasco, y por el que se guían los y las profesionales de los centros educativos, según se indica en el *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012-2016* (Gobierno Vasco, 2012), dentro de la clasificación del alumnado con **necesidades específicas de apoyo educativo** se contemplan los siguientes colectivos:

- Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (discapacidad, trastornos graves de conducta)
- Alumnado con dificultades de aprendizaje.
- Alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.
- Alumnado por condiciones personales o de historia escolar.
- Alumnado en situación de desigualdad social.

Se puede ver que los tipos de personas son completamente diferentes, y muy variados, y que la clasificación va más allá de aquel alumnado que se clasifica con NEE. Por lo tanto, este alumnado tan amplio puede contar con gran cantidad de recursos y de apoyos para su aprendizaje. Es muy importante concretizar los grupos y definir cuáles son, porque es un paso previo e imprescindible para construir un programa educativo inclusivo que responda con calidad y con equidad, dando a cada alumno o alumna el apoyo que necesita en su proceso de aprendizaje.

Referencias.

- Aguilar, L. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 62-64.
- Arnáiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000*, 15, 15-18. Recuperado de: <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>
- Barbour, R. (2013). *Los Grupos de discusión en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.

- Barrio de la Puente, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de educación*, 20(1), 13.
- Bisquerra, R., y Sabariego, M. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, R. (2000). Inclusive education in Latin America. En H. Savolainen, H. Kokkala y H. Alasuutari (Eds.), *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality* (pp. 40 – 51). Helsinki: Ministry of Foreign Affairs of Finland.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre “educación inclusiva”, 48a reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. London: Allyn and Bacon.
- Herrera, A., Miranda, G., y Vargas, M. (2004). Las necesidades educativas especiales de los estudiantes: un asunto de todos. *Revista Electrónica Educare*, 6, 159-169.
- Darretxe, L., Goikoetxea, J., y González, A. (2013). Análisis de prácticas inclusivas y excluidoras en dos centros educativos del País Vasco. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-30.
- Decreto 237/2015 (2016). *Heziberri 2020. Marco del Modelo Educativo Pedagógico*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Díez, A. M. (2008). ¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?: Análisis del diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo. *Revista de Investigación educativa*, 26(2), 521-538.
- Echeita G., y Sandoval M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24.
- Flecha, A y García-Yeste, C. (2004). James P. Comer: los niños y niñas trabajarán hasta donde tú esperes que lo hagan. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 86-89.
- Flick, U. (2014). *El diseño de la Investigación cualitativa (The design of qualitative research)*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gobierno Vasco. (2012). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012-2016*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco. (2014). *Heziberri 2020. Marco del Modelo Educativo Pedagógico*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.
- Lledó A., y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Llera, J. (2011). La educación inclusiva. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, 338, 5-9.

- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Bilbao: Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua / Servicio Editorial.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz, M. D. Hurtado, y F. J. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp.1-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de conversación, de discurso, y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. y Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17 (1), 201-220.
- Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. In J. I. Rivas y D. Herrera (Eds.) *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa?. *Temáticos escuela*, 13, 4-6.
- Susinos, T., y Parrilla, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2) , 88-98.
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. París, UNESCO
- UNESCO. (2001). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. París: UNESCO.
- UNESCO (2003) *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. París: UNESCO
- UNESCO (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/>
- UNESCO (2006) *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>

Competencias cognitivas desarrolladas por maestros/as en formación según el tipo de ciencia

Cognitive competences developed by teachers in training according to the type of science

Jose María Etxabe Urbietta, Jose Domingo Villarroel Villamor y Álvaro Antón Baranda
Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco (EHU/UPV)

Resumen

Se describen y se analizan las secuencias didácticas elaboradas por el alumnado del Grado de Educación Primaria y del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria al diseñar actividades para elaborar secuencias didácticas siguiendo el ciclo de aprendizaje formado por la fase de exploración, la fase de desarrollo y la fase de aplicación. Los resultados obtenidos nos muestran que el profesorado en formación de Educación Primaria en formación plantea actividades de carácter inductivo, deductivo o hipotético en función de la fase del ciclo de aprendizaje, de modo que predominan las actividades hipotéticas en la fase de exploración, las actividades inductivas en la fase de introducción de nuevos puntos de vista y las actividades deductivas en la fase de formalización y en la fase de aplicación y/o evaluación. Las competencias cognitivas desarrolladas varían en función del tipo de ciencia e influye la ubicación de la actividad en el ciclo de aprendizaje.

Palabras clave: inductivo, deductivo, hipotético, secuencias didácticas, ciencias experimentales, educación primaria y secundaria

Abstract

The didactic sequences elaborated by the students of the Primary Education Degree and the Secondary Education Teacher Training Master are described and analyzed when designing activities to elaborate didactic sequences following the learning cycle formed by the exploration phase, the development phase and the application phase. The results obtained show us that the teachers in formation of Primary Education in formation pose activities of an inductive, deductive or hypothetical character depending on the phase of the learning cycle, so that hypothetical activities predominate in the exploration phase, the inductive activities in the phase of introduction of new points of view and deductive activities in the formalization phase and in the application and / or evaluation phase. The cognitive skills developed vary according to the type of science and influence the location of the activity in the learning cycle.

Keywords: inductive, deductive, hypothetical, didactic sequences, experimental sciences, primary and secondary education

Correspondencia: José María Etxabe Urbietta, Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, Euskal Herriko Unibertsitatea-Universidad del País Vasco, Oñati Plaza 3, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. 20018 Donostia-San Sebastián. E-mail: josemari.etxabeurbietta@ehu.es

Introducción y antecedentes

En el proceso enseñanza/aprendizaje de las Ciencias Experimentales en las diferentes etapas educativas, el profesorado y el alumnado utiliza diferentes estrategias metodológicas y plantea actividades científicas con planteamientos filosóficos muy diferentes. Se pretenden desarrollar diferentes competencias, en particular competencias cognitivas.

Por una parte, el planteamiento de actividades se enmarca en el modelo constructivista de enseñanza-aprendizaje que se concreta en la elaboración de secuencias didácticas siguiendo ciclos de aprendizaje (Jorba y Sanmarti 1997). Ello supone que el marco en el que se diseñan las actividades por el alumnado de formación de maestras y maestros de Educación Primaria y Educación Secundaria están ligadas a las ciencias cognitivas, a la comunicación de la ciencia escolar (Sanmarti 2002 y Sanmarti N. et al, 2003). De esta forma tienen en cuenta, entre otras, aportaciones de la psicología cognitiva (Pozo 1993 y Novak 1991), el papel del lenguaje en la comunicación de la ciencia (Lemke 1997, Sutton 1997 y Sanmarti et al 2003), y las secuencias didácticas (Lawson 1994 y Jorba 1997).

Enseñar implica comunicar y dialogar, para dar significado al medio y construir el conocimiento a partir de diferentes métodos. En los libros escolares se constata el empleo de diferentes métodos para enseñar y aprender Ciencias de la Naturaleza. Estos métodos de enseñanza forman parte de las actividades y deben fomentar el “hacer, pensar y escribir ciencia” utilizando en el aula diversas estrategias metodológicas que deben fomentar el aprendizaje de las Ciencias Experimentales (Lemke 1997, Sutton 1997 y Sanmarti et al 2003). Adoptando las ideas de Lemke (1997), en estos procesos hay que plantear hacer ciencia a través del lenguaje.

Por otra parte, las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas en las aulas emplean diferentes metodologías y pueden poseer diferentes planteamientos filosóficos. Se constata en los libros escolares presencia de actividades con planteamientos cuyo carácter puede ser inductivo, deductivo e hipotético. Este planteamiento filosófico influye en la actividad, en los objetivos que pretende lograr, en la dinámica del aula y en los aprendizajes explícitos e implícitos que genera en el alumnado de Educación Primaria. Además, puede ocurrir que los maestros y maestras no sean conscientes de sus conocimientos implícitos sobre el tipo de ciencia que influye en la naturaleza de las actividades diseñadas.

La formación del profesorado de Educación Primaria se estructura a partir del Grado de Educación Primaria y la formación de los maestros/as de Educación Secundaria a través del Master de Formación del profesorado de Educación Secundaria, en los que deben enfrentarse a la tarea de diseñar, desarrollar y evaluar unidades didácticas o secuencias didácticas que deben seguir el modelo constructivista y organizarse en torno a ciclos de aprendizaje. Uno de estos modelos constructivistas basado en los ciclos de aprendizaje planteados por Robert Karplus en 1971 es el propuesto por Jorba et al. (1977) y por Sanmarti (2002), que consta de cuatro fases a través de las cuales se estructuran los aprendizajes: fase de exploración, fase de introducción de nuevos puntos de vista, fase de formalización-reestructuración-síntesis y fase de aplicación/evaluación. Al elaborar estas secuencias el alumnado debe diseñar actividades que deben promover y estructurar el aprendizaje científico del alumnado escolar. En estas actividades confluyen contenidos académicos, aspectos afectivos del alumnado, las finalidades de la educación, métodos de enseñanza, habilidades cognitivas, procedimientos comunicativos y científicos, atención a la diversidad, etc. Además, en estas actividades los maestros y maestras en formación pueden emplear

científicos y científicas que proporcionen una enseñanza más humana y más contextualizada en la construcción del conocimiento científico.

Metodología

Planteamiento del Problema

En la presente investigación se pretende describir y analizar las competencias desarrolladas desde la perspectiva del tipo de ciencia desarrollada en las actividades empleadas, al diseñar, desarrollar y evaluar secuencias didácticas o ciclos de aprendizaje (Lawson 1994) de Ciencias de la Naturaleza, siguiendo un modelo de estructuración de los aprendizajes similar al propuesto por Jorba (1997).

Hipótesis de la Investigación

La hipótesis de partida de la investigación considera que en los diferentes ciclos de Educación Primaria el tipo de ciencia propuesto será diferente y que además podrá influir las competencias desarrolladas en las actividades diseñadas.

Diseño de la investigación

La parte experimental de la investigación se ha diseñado basándonos en los trabajos dirigidos obligatorios que debe realizar el alumnado en el Grado de Educación Primaria y en el Master de Educación Secundaria. El programa de la asignatura señala que deben elaborar secuencias didácticas sobre diferentes aspectos temáticos de ciencias experimentales adecuados para la Educación Primaria y Educación Secundaria. En la figura 1 se muestra el cronograma de la investigación.

En este cronograma se muestra que en una primera fase se presentan los temas y las tareas a realizar por el alumnado. A continuación se desarrolla el programa de la asignatura para que el alumnado aplique el modelo propuesto por Jorba et al. (1977) y por Sanmarti (2002), y de este modo diseñe y desarrolle las actividades. Se evalúan los trabajos y a continuación se analizan las actividades elaboradas por el alumnado desde las perspectivas investigadas. Se eligen los trabajos cuya calidad es elevada.

Se han analizado 3967 (Educación Primaria) y 3533 (Educación Secundaria) actividades correspondientes a secuencias didácticas que tratan diversos temas como suelo, ríos, máquinas, fuerza y movimiento, leche, alimentos, sistema solar, calor y temperatura, atmósfera y meteorología, peces, aparato respiratorio, la visión, anfibios, el pan y la bollería, aparato reproductor, aparato circulatorio, aparato digestivo, rocas, bebidas, electricidad, aves, el agua, reproducción de plantas, los insectos, reproducción humana, aparato excretor y las “chuches” en Educación Primaria. Para Educación Secundaria se han desarrollado temas con una epistemología más específica y con un mayor grado de abstracción. Se han cubierto diferentes ámbitos temáticos como Electricidad, Energía, Fotosíntesis Drogas, Fermentación, Fisiología y Anatomía humana, Atmósfera, clima y meteorología, Naturaleza y Estructura de la materia, Reacciones Químicas, Aparato circulatorio, alimentación, Enlace Químico, Tabla periódica, Reproducción Humana y sexualidad entre otros temas. En estas actividades se ha analizado por una parte el tipo de ciencia empleado, y se han categorizado tres tipos de ciencia: Inductivo, deductivo e hipotético. Asimismo a partir de las actividades diseñadas se ha interpretado la competencia cognitiva desarrollada por la actividad. Para la realización de este análisis se ha realizado la siguiente categorización de las competencias cognitivas:

- Observar, medir, recoger, registrar, construir
- Identificar, reconocer, señalar, nombrar, enumerar.
- Buscar
- Formalizar, teorizar
- Relacionar, asociar, estrategia interpretación
- Comparar, diferenciar, distinguir
- Clasificar
- Elaborar Hipótesis
- Transferir, aplicar, predecir, inferir, deducir, demostrar
- Analizar
- Sintetizar
- Organizar, estructurar, seriar, ordenar
- Calcular, resolver, dibujar, completar, decidir
- Elaborar, jerarquizar, seleccionar
- Diseñar, inventar
- Valorar, evaluar, juzgar, reflexionar
- Establecer analogías o similitudes, razonamiento analógico, ajustar modelos

En consecuencia, se ha combinado la metodología cualitativa con la cuantitativa.

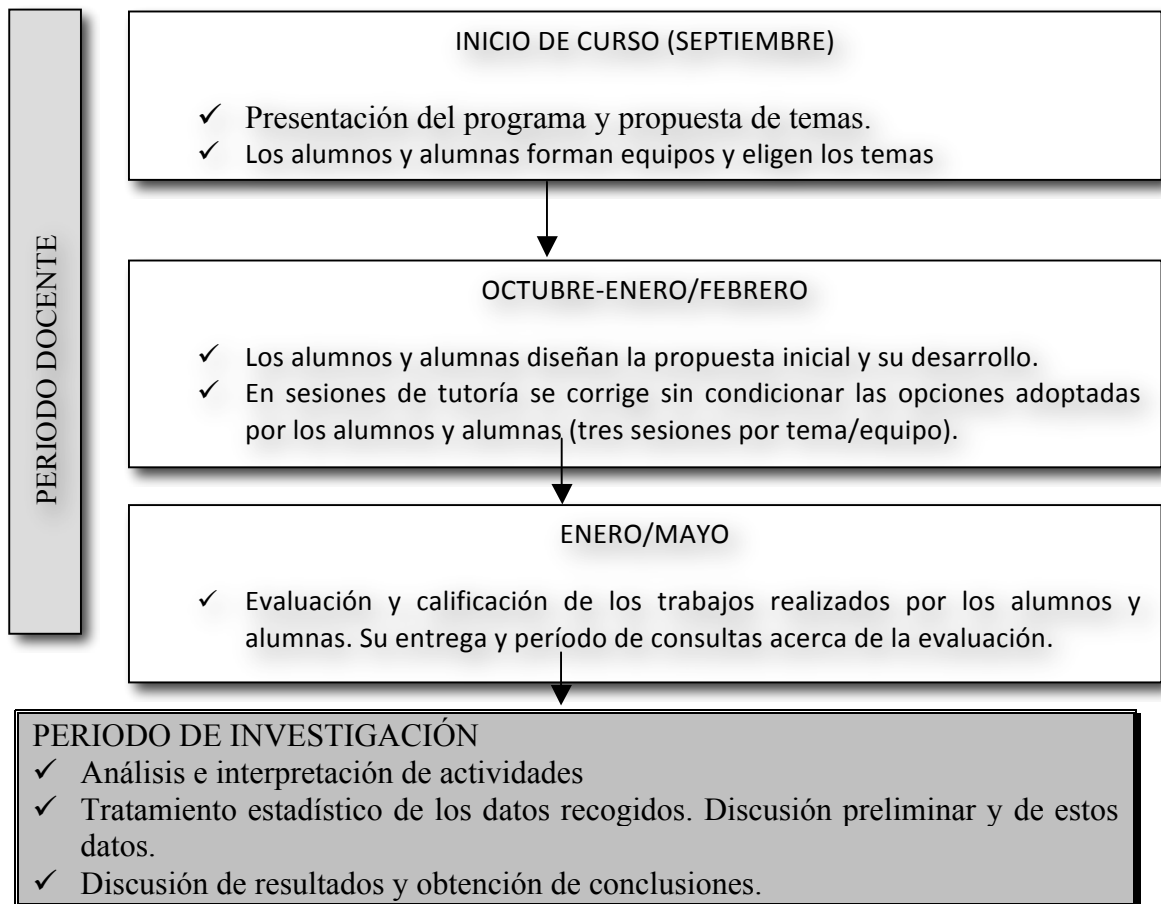


Figura 1. Cronograma y fases de la investigación realizada

Discusión de los resultados

Para abordar el problema planteado en la presente investigación vamos a describir en primer lugar el tipo de ciencia que contempla el alumnado en la elaboración de secuencias didácticas. En la tabla 1 se muestran los resultados categorizados por el tipo de ciencia empleado en la elaboración de secuencias didácticas. En Educación Primaria el número de actividades hipotéticas es de 1077, 768 son inductivas y 2127 son deductivas, mientras que en Educación Secundaria son 765, 531, 2187 respectivamente tanto en cada una de las etapas como en cada uno de los ciclos. Estos datos nos indican dos aspectos importantes: Por una parte, los resultados muestran que proporcionalmente el número de actividades deductivas es superior en Educación Secundaria, y por otra parte estos resultados obtenidos se contraponen con los temas del programa, ya que se propugna que la metodología más acorde con la actividad científica es la hipotética-deductiva ya que la mayor parte de las actividades planteadas son deductivas y el número de actividades hipotéticas es muy inferior. Estos resultados ciclo a ciclo son similares ya que en el primer ciclo son 339 hipotéticas (307 en Educación Secundaria), 340 inductivas (230) y 583 (599) deductivas, en el 2º ciclo son 357 (286), 238 (210) y 650 (902) respectivamente, y en el tercer ciclo son 381 (172), 189 (91) y 893 (686). Los resultados en porcentajes representados en la figura 2 constatan por una parte la predominancia de las actividades deductivas, por otra un carácter más inductivo en el primer ciclo y un carácter más deductivo en las actividades propuestas para el tercer ciclo y un resultado bien diferenciado para cada una de las fases de la estructuración de los aprendizajes: Desde la fase de exploración hasta la fase de aplicación y/o evaluación decrece el número de las actividades hipotéticas, crece el de las actividades deductivas y se constata un número superior en las dos primeras fases (similar en ambas) y un número inferior en las dos últimas fases (similar en ambas fases).

Tabla 1.

Número de actividades propuestas en cada fase y respecto al tipo de ciencia empleado

| Ciclo | Fase de estructuración de los aprendizajes | Número de actividades | | |
|--------------------------|--------------------------------------------|-----------------------|------------|------------|
| | | Hipotéticas | Inductivas | Deductivas |
| 1 ^{er} ciclo EP | Fase de exploración | 157 | 96 | 23 |
| | Introducción de nuevos puntos de vista | 146 | 160 | 99 |
| | Fase de formalización o síntesis | 21 | 43 | 227 |
| | Fase de aplicación-evaluación | 15 | 41 | 234 |
| 2º ciclo EP | Fase de exploración | 183 | 65 | 29 |
| | Introducción de nuevos puntos de vista | 127 | 108 | 104 |
| | Fase de formalización o síntesis | 29 | 21 | 221 |
| | Fase de aplicación-evaluación | 18 | 44 | 296 |
| 3 ^{er} ciclo EP | Fase de exploración | 184 | 43 | 42 |
| | Introducción de nuevos puntos de vista | 137 | 107 | 175 |
| | Fase de formalización o síntesis | 44 | 18 | 369 |
| | Fase de aplicación-evaluación | 16 | 21 | 307 |
| 1 ^{er} ciclo ES | Fase de exploración | 171 | 49 | 11 |
| | Introducción de nuevos puntos de vista | 93 | 116 | 101 |
| | Fase de formalización o síntesis | 5 | 22 | 211 |
| 2º ciclo ES | Fase de aplicación-evaluación | 38 | 43 | 276 |
| | Fase de exploración | 156 | 59 | 28 |

| | | | | |
|--------------|----------------------------------------|-----|-----|-----|
| | Introducción de nuevos puntos de vista | 104 | 130 | 168 |
| | Fase de formalización o síntesis | 6 | 5 | 304 |
| | Fase de aplicación-evaluación | 20 | 16 | 402 |
| | Fase de exploración | 83 | 8 | 39 |
| Bachillerato | Introducción de nuevos puntos de vista | 78 | 67 | 83 |
| | Fase de formalización o síntesis | 3 | 4 | 267 |
| | Fase de aplicación-evaluación | 8 | 12 | 297 |

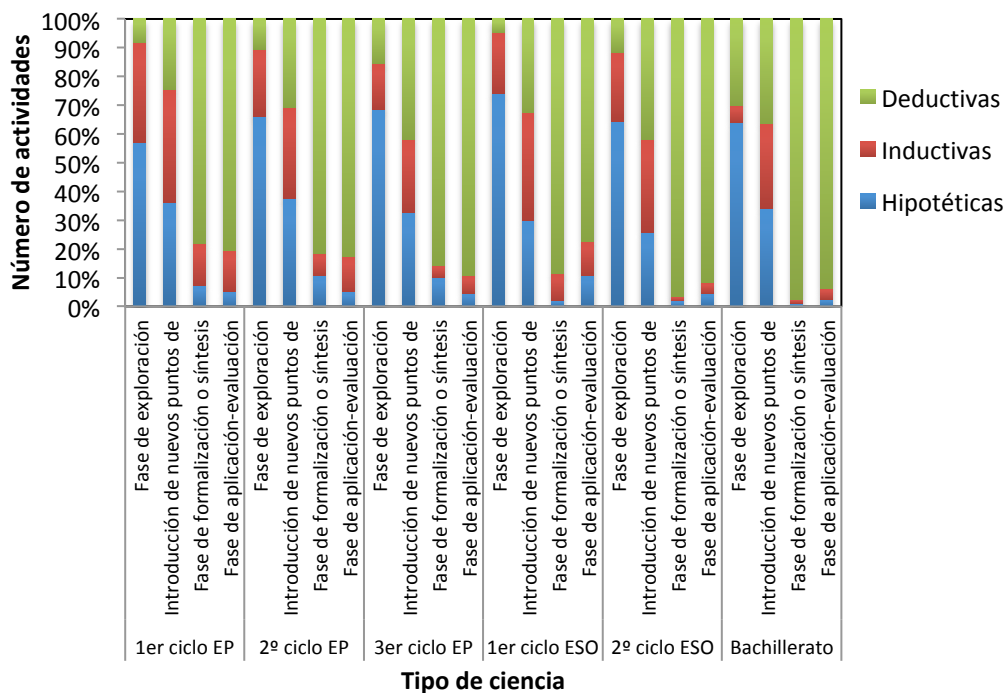


Figura 2. Porcentaje del número de actividades encada ciclo y fase según el tipo de ciencia

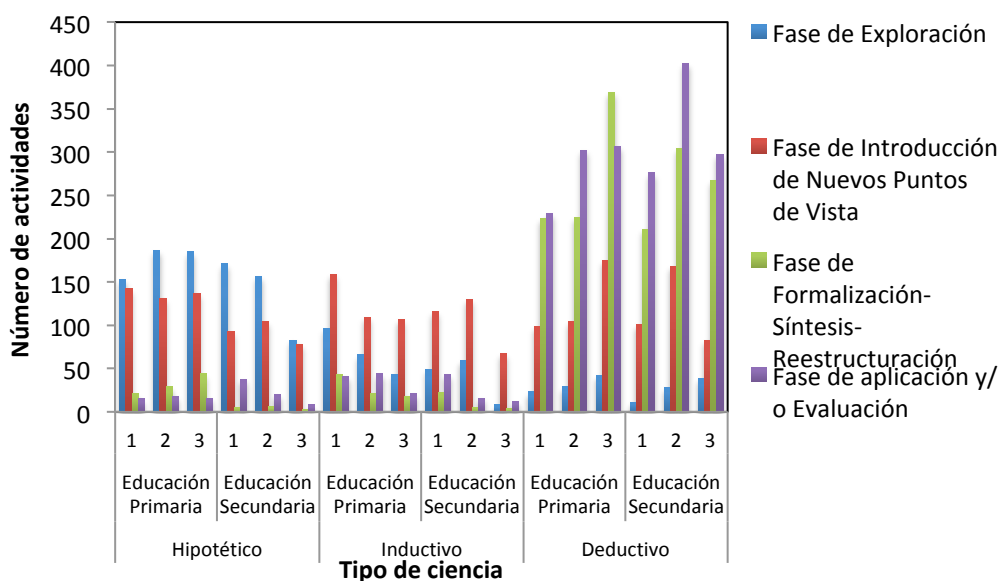


Figura 3. Número de actividades por tipo de ciencia y fase de la secuencia didáctica en todos los ciclos

Una vez que se ha analizado el tipo de ciencia que se emplea en las actividades diseñadas, el siguiente paso para abordar el problema planteado en la presente investigación consiste en describir las competencias cognitivas que se desarrollan en cada una de las actividades. Los resultados se han desglosado en seis representaciones gráficas. Se van a citar las competencias mediante el primer término de la competencia.

Las figuras 3 y 4 muestran los resultados obtenidos por competencia cognitiva y fase de la secuencia didáctica para el tipo de ciencia hipotética para Educación Primaria (figura 3) y Educación Secundaria (figura 4).

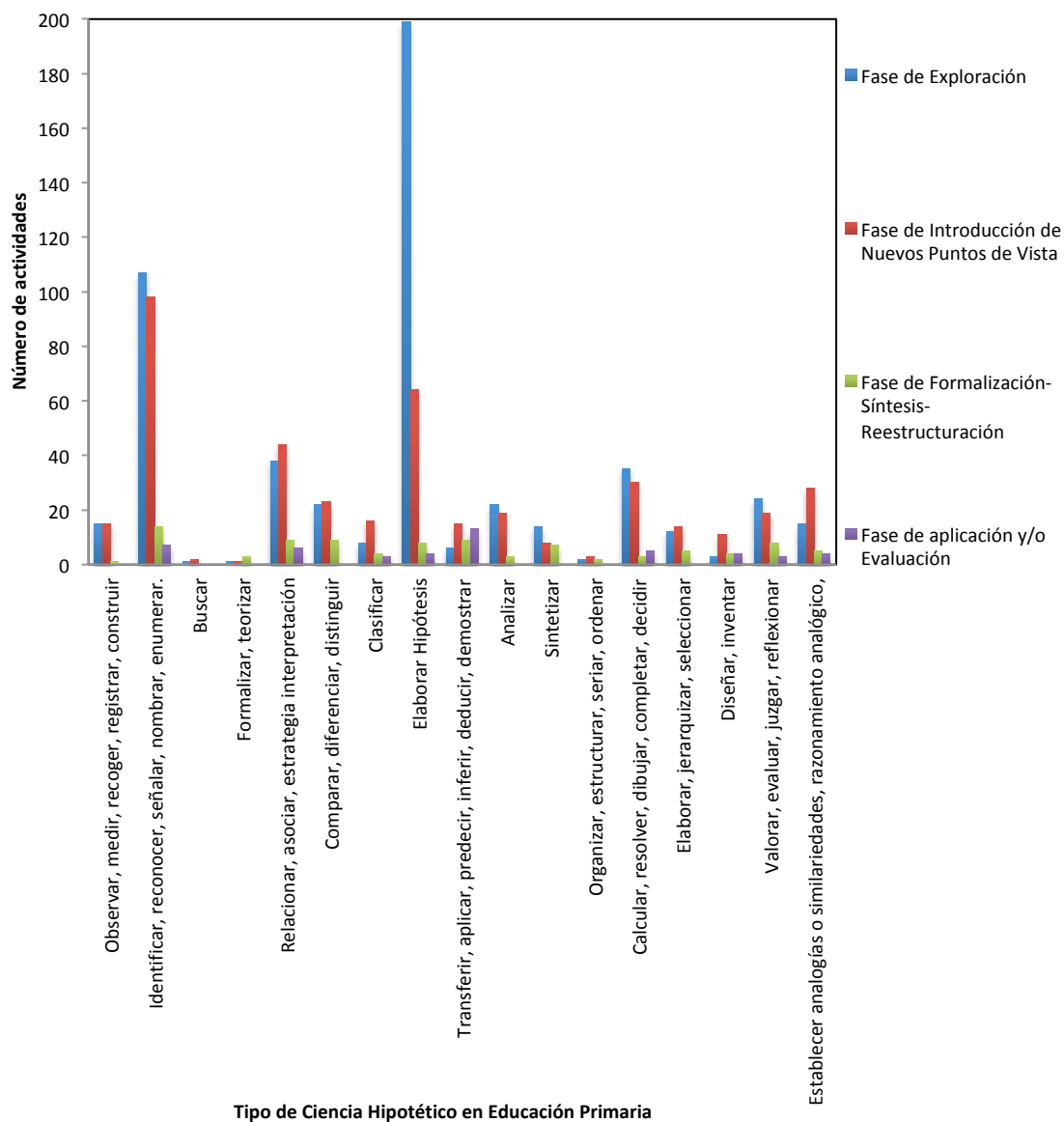


Figura 4. Número de actividades por competencia cognitiva y fase de la secuencia didáctica para el tipo de ciencia hipotética y para Educación Primaria.

Se constata que, si bien las diferencias no son excesivas, las actividades diseñadas para Educación Primaria desarrollan un mayor número de competencias que para Educación Secundaria. Para ambas etapas elaborar hipótesis e identificar son las competencias que se desarrollan en mayor medida. Asimismo la mayor parte de las actividades se plantean para la fase de exploración y para la fase de introducción de nuevos puntos de vista. Otras competencias que se desarrollan en las actividades de Educación Primaria son relacionar, comparar, clasificar, transferir, analizar, sintetizar

calcular, elaborar, diseñar, valorar y elaborar analogías. Para Educación Secundaria se desarrollan competencias similares (relacionar, comparar, transferir, calcular, valorar y elaborar analogías)

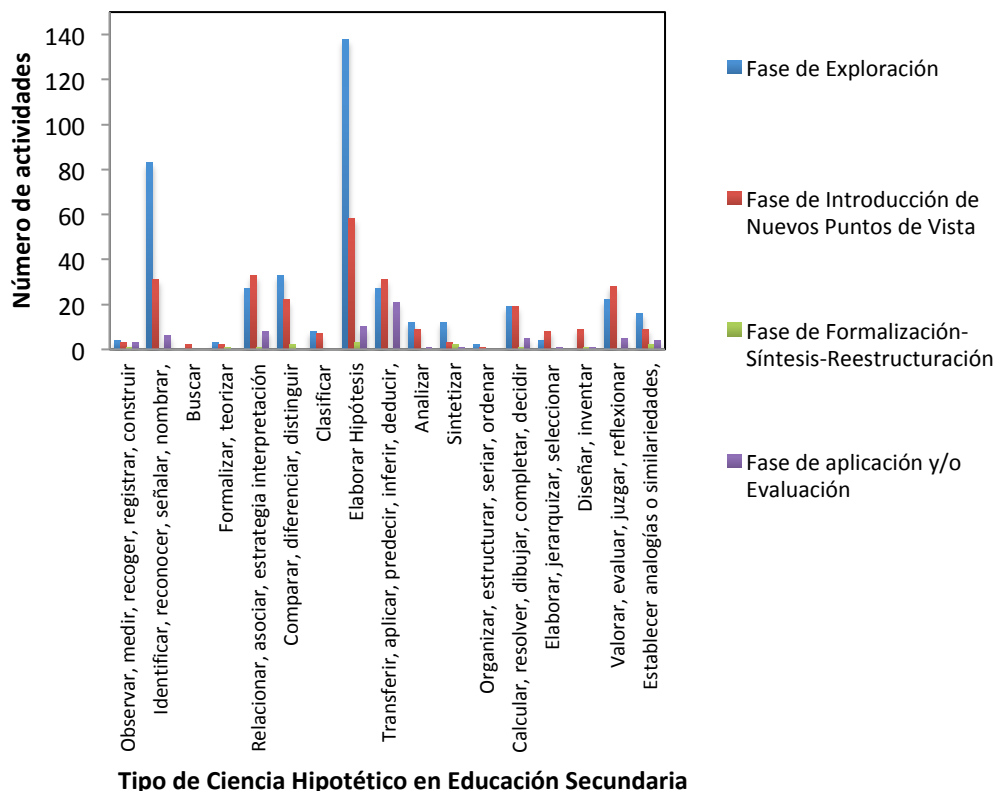


Figura 5. Número de actividades por competencia cognitiva y fase de la secuencia didáctica para el tipo de ciencia hipotética y para Educación Secundaria.

Las figuras 5 y 6 muestran los resultados obtenidos por competencia cognitiva y fase de la secuencia didáctica para el tipo de ciencia inductiva para Educación Primaria (figura 5) y Educación Secundaria (figura 6). Se constata que los resultados son parecidos en Educación Primaria y Educación Secundaria y que las fases en las que se ubican las actividades son la fase de introducción de nuevos puntos de vista y la fase de exploración en este orden.

Las actividades diseñadas para Educación Primaria desarrollan básicamente las competencias observar e identificar y en menor medida medida analizar, compara y calcular. En Educación Secundaria se desarrollan las mismas competencias, si bien las dos competencias que se desarrollan en mayor número de actividades (observar e identificar) lo hacen relativamente en mayor medida que el resto de las actividades.

Las figuras 7 y 8 muestran los resultados obtenidos por competencia cognitiva y fase de la secuencia didáctica para el tipo de ciencia deductiva para Educación Primaria (figura 7) y Educación Secundaria (figura 8). Se constata que los resultados son parecidos en Educación Primaria y Educación Secundaria, que las fases en las que se ubican las actividades son la fase de formalización, la fase de aplicación y/o evaluación y la fase de introducción de nuevos puntos de vista y que se desarrollan y que se desarrollan la mayor parte de las competencias categorizadas en la presente investigación.

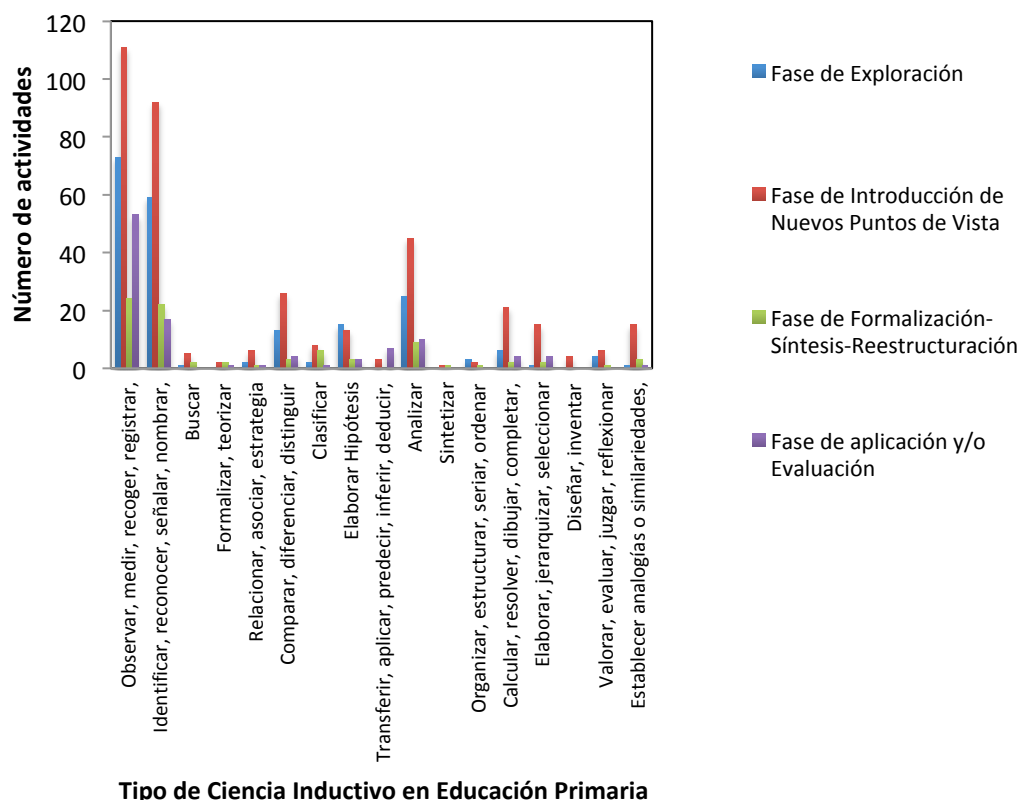


Figura 6. Número de actividades por competencia cognitiva y fase de la secuencia didáctica para el tipo de ciencia inductiva y para Educación Primaria

Respecto a las competencias desarrolladas en las actividades deductivas, formalizar, analizar y sintetizar son las competencias desarrolladas principalmente en la fase de formalización mientras que el resto de las competencias se desarrolla en mayor medida en la fase de aplicación y/o evaluación (Educación Secundaria) o se desarrollan en mayor medida o de forma análoga en dicha fase (Educación Primaria).

Los resultados obtenidos nos muestran diferencias significativas para las competencias cognitivas desarrolladas en cada tipo de ciencia de modo que el tipo de ciencia más empleado es que se utiliza en desarrollar un mayor tipo de competencias cognitivas. Se constata que las actividades deductivas son las que se emplean para desarrollar un mayor número de competencias en el alumnado. Se trata de las actividades más versátiles, es decir que presentan una utilización más variada que las actividades hipotéticas e inductivas. Éstas actividades presentan un desarrollo más particular (menor número de competencias desarrolladas).

Por otra parte, las diferencias obtenidas para Educación Primaria y para Educación Secundaria son muy reducidas, es decir no se constatan diferencias marcadas en relación a las competencias desarrolladas. Se observa que se desarrolla ligeramente un mayor número de competencias en Educación Primaria. Ello puede deberse a un mayor número de asignaturas ligadas al ámbito educativo que se realiza en la formación de maestros y maestras de Educación Primaria. Realizar enseñanzas más prácticas, más amplias y más contextualizadas en el ámbito educativo debe conllevar a una mayor riqueza en las actividades propuestas para el alumnado.

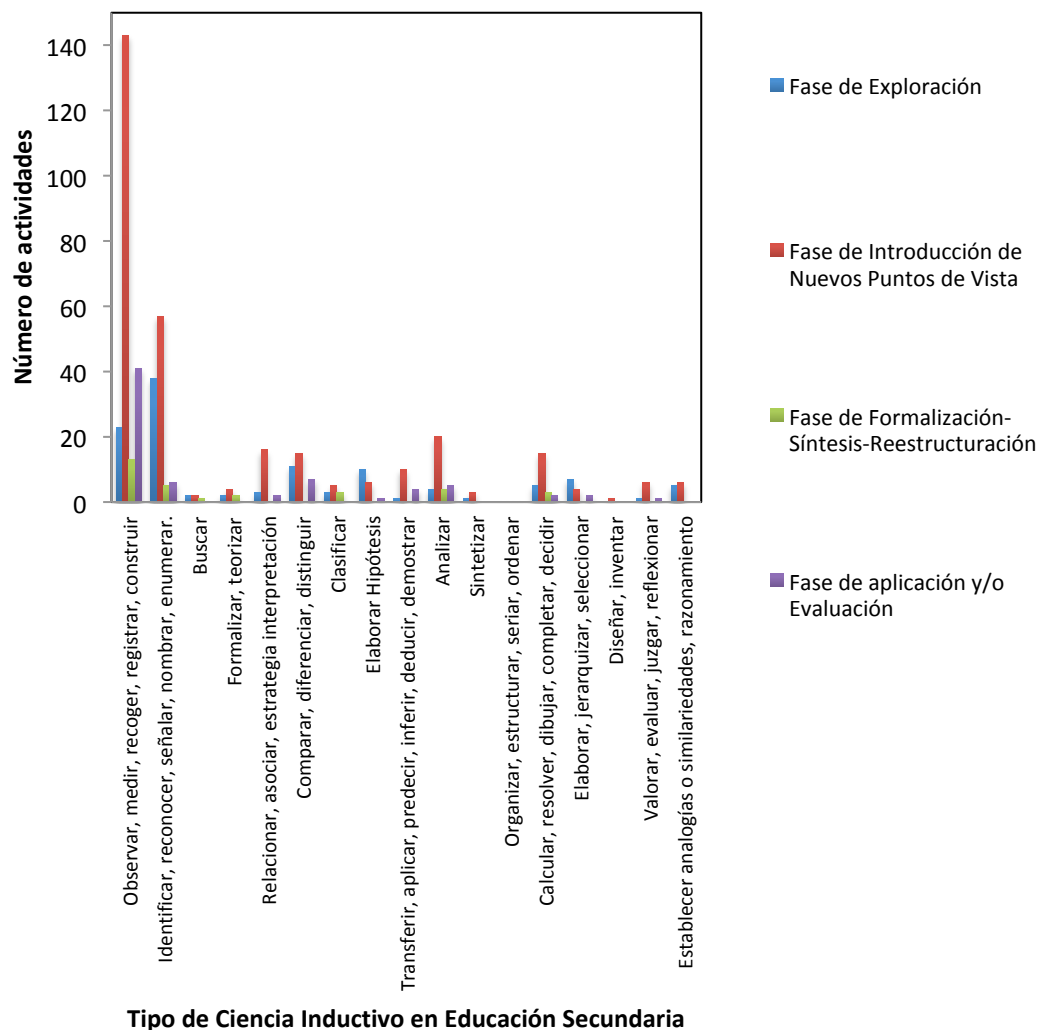


Figura 7. Número de actividades por competencia cognitiva y fase de la secuencia didáctica para el tipo de ciencia inductiva y para Educación Secundaria

De todos modos, aunque la esta formación previa del alumnado en formación es bien diferente, no se manifiesta de forma acusada, sino que se manifiesta de forma ligera en las competencias que se desarrollan en número intermedio. Por ejemplo en las actividades hipotéticas se desarrollan 12 competencias en Educación Primaria y 10 en Educación Secundaria, las actividades inductivas se desarrollan ocho competencias en Educación Primaria y seis competencias en Educación Secundaria y en las actividades deductivas desarrollan todas las competencias en Ed. Primaria y dos no se desarrollan en Ed. Secundaria.

Las fases en las que se ubican las actividades presentan comportamientos parecidos en Educación primaria y Educación Secundaria. La utilización de las diferentes fases empleadas en la estructuración de los conocimientos es diferente si nos atenemos al tipo de ciencia en el que se plantea la actividad. Plantear actividades para detectar conocimientos previos, para formalizar contenidos, para introducir nuevos puntos de vista y para aplicar o evaluar contenidos supone diferencias tanto en el tipo de ciencia utilizado como en las competencias desarrolladas.

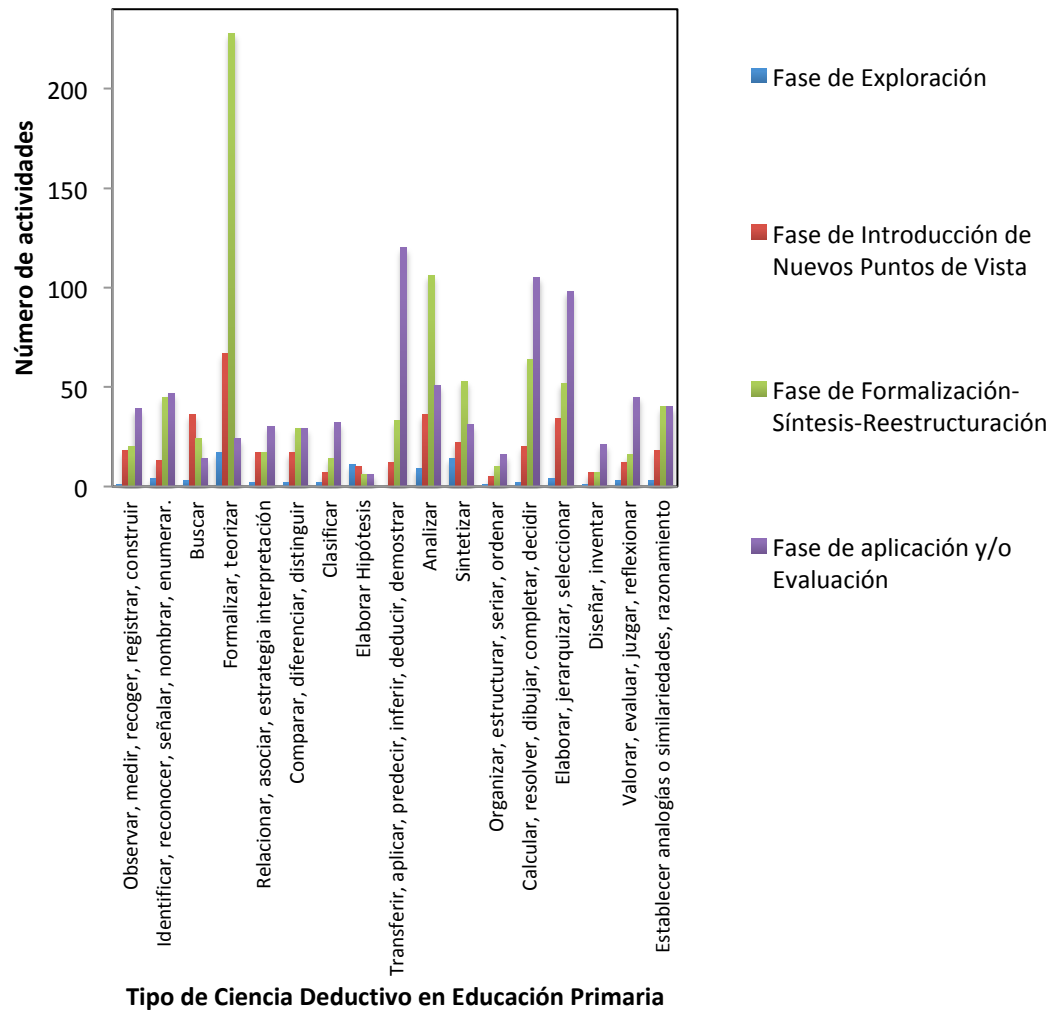


Figura 8. Número de actividades por competencia cognitiva y fase de la secuencia didáctica para el tipo de ciencia deductiva y para Educación Primaria

El momento en el que se planteen las actividades influirá en el tipo de ciencia y en las competencias desarrolladas:

- Actividades hipotéticas: Principalmente elaborar hipótesis e identificar
- Actividades inductivas: Observar, identificar, analizar, calcular y comparar.
- Actividades deductivas: Formalizar, transferir, analizar, calcular y elaborar. En menor medida valorar, establecer analogías, identificar y observar.

El planteamiento de actividades es más variado y diverso en las actividades deductivas, circunstancia que se manifiesta en el diseño de actividades que promueven el desarrollo de un gran número de competencias cognitivas.

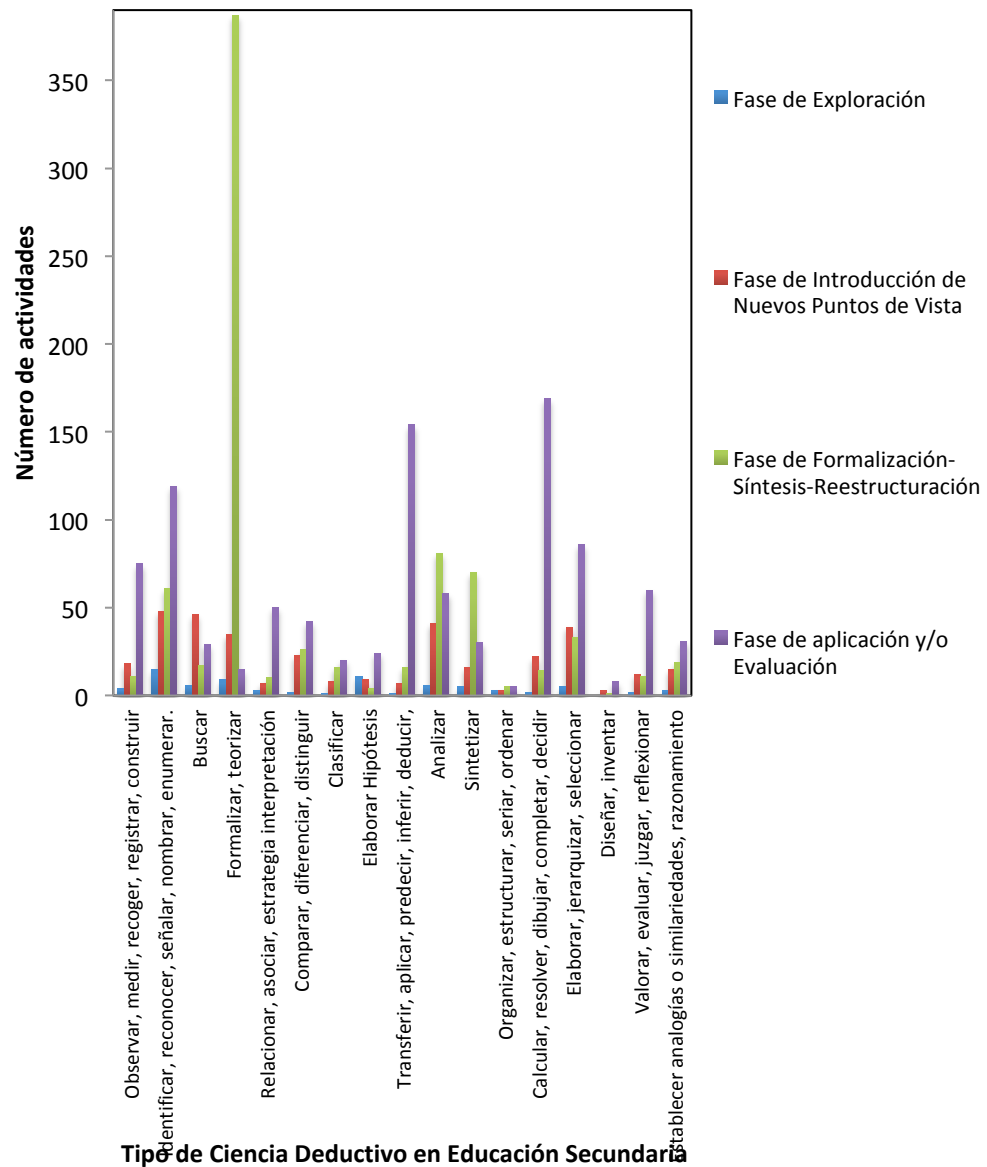


Figura 9. Número de actividades por competencia cognitiva y fase de la secuencia didáctica para el tipo de ciencia deductiva y para Educación Secundaria

Conclusiones

Los resultados obtenidos nos permiten concluir que hay hipótesis de partida que se cumplen e hipótesis que no se han cumplido. En los diferentes ciclos de Educación Primaria el tipo de ciencia propuesto es similar y que influye en mayor medida el tipo de actividad. Por otra parte, se constata que la enseñanza o formación proporcionada al alumnado no influye. Lo que influye es el momento en el que se plantea la actividad tanto en el tipo de ciencia que se va a emplear como en las competencias que se van a desarrollar en dichas actividades. Plantear actividades que desarrollen diferentes competencias cognitivas supone que hay que diseñar diferentes tipos de actividades y éstas deben contemplar un tipo de ciencia o planteamiento filosófico diferente.

Referencias

- Jorba, J. y Sanmarti, N. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lawson (1994). Uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 165-187
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Novak, J. D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender como aprender – la opinión de un profesor investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9(3), 215-228.
- Pozo, J. L. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- Sanmarti, N. (2002). *Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sanmarti N., Clavet, M., Custodio, E., Estanya, J.L., Franco R., García, M.P., Izquierdo M., Márquez C., Oliveras B., Ribas N., Roca M., Sarda A., Solsona N. y Via A. (2003). *Aprender Ciencias tot aprenent a escriure ciencia*. Barcelona: Edicions 62. Rosa Sensat.
- Sutton, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*, 12(1), 8-32.

Zabalduz

Jardunaldi, kongresu, sinposio, hitzaldi
eta omenaldien argitalpenak

Publicaciones de jornadas, congresos,
simposiums, conferencias y homenajes

INFORMAZIOA ETA ESKARIAK • INFORMACIÓN Y PEDIDOS

UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua • Servicio Editorial de la UPV/EHU
argialetxea@ehu.eus • editorial@ehu.eus
1397 Posta Kutxatila - 48080 Bilbo • Apartado 1397 - 48080 Bilbao
Tfn.: 94 601 2227 • www.ehu.eus/argitalpenak

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea