

XXIII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICODIDÁCTICA

XXIII PSIKODIDAKTIKAKO IKERKUNTZA JARDUNALDIAK

Arantzazu Rodríguez Fernández
Asier Romero Andonegi
Iker Ros Martínez de la Hidalga

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Jornadas de Investigación en Psicodidáctica (23ª. 2016.)

XXIII Jornadas de Investigación en Psicodidáctica [Recurso electrónico] = XXIII Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak / Arantzazu Rodríguez Fernández, Asier Romero Andonegi, Iker Ros Martínez de la Hidalga (eds.). – Datos. - Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, D.L. 2016

1 disco compacto CD-Rom (1 archivo PDF: 389 p.).

Requisitos del sistema: Adobe Acrobat Reader.

Textos en español y euskara.

D.L.: BI-1869-2016. – ISBN: 978-84-9082-488-7

1. Psicopedagogía – Investigación. I. Rodríguez Fernández, Arantzazu, coed. II. Romero Andonegi, Asier, coed. III. Ros Martínez de La Hidalga, Iker, coed.

37.015.3(0.034)

PRESENTACIÓN

En este libro se recogen todos los trabajos presentados en las XXIII Jornadas de Investigación en Psicodidáctica – XXIII Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak que han tenido lugar en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) entre los días 7 y 9 de noviembre de 2016 y han sido organizadas desde el Máster de Psicodidáctica de dicha Universidad.

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.

Se aborda la metodología docente y el aprendizaje durante la etapa de la Educación Infantil ofreciendo alternativas metodológicas que hagan de nuestros alumnos y alumnas personas más autónomas. También tienen su hueco propuestas de mejora tanto en el proceso de enseñanza en otros niveles educativos distintos al de Infantil como la formación del profesorado. Sin duda alguna, estos trabajos constituyen los retos y claves que la futura Educación deberá afrontar.

Otro 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.

Finalmente, otro de los temas de mayor actualidad en el campo de la Educación es el aprendizaje de lenguas, al que hemos querido dar la necesaria cabida aquí. Nuestro sistema educativo está diseñado para tratar de que nuestro alumnado salga de las aulas siendo, cuando menos, bilingües sin olvidar que actualmente se están sentando las bases para una futura educación trilingüe generalizada. Es por ello que el tercer y último bloque de este volumen debía estar, necesariamente, destinado a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

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 el futuro.

Los editores

ÍNDICE

	pág.
RETOS Y CLAVES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Observación de la actividad autónoma infantil en la escuela infantil Pikler-Lóczy desde la metodología observacional. Un estudio exploratorio <i>Alazne Ormaza Sastre</i>	3
Kalitatez eta arretaz jantzi budapest-eko pikler-lóczy haur eskolan: Hezitzailearen behaketa eta analisisa <i>Maitane Belasko</i>	24
Juego e imagen: Alternativas metodológicas para la participación infantil. Relato de una experiencia <i>Andrea Khalfaoui Larrañaga</i>	36
Fuente del discurso del profesorado en formación al diseñar secuencias didácticas <i>Jose María Ertxabe Urbieto, Teresa Nuño Angos y Jose Domingo Villarroel Villamor</i>	51
La situación de la formación permanente del profesorado de Educación Primaria en el País Vasco (2010-2015) <i>María Álvarez-Rementería, Maite Arandia y Begoña Martínez</i>	65
El perfil docente del maestro de audición y lenguaje itinerante de los Berritzegunes en Bizkaia <i>Maria José Miranda Sánchez</i>	78
La tutoría universitaria en la E.U. de Magisterio de Bilbao. Estudio exploratorio <i>David Pastor Andrés</i>	92
Adingabeen errealitate digitala ezagutzen: Erabilera-ohiturak eta egoera gatazkatsuak <i>Rakel Gamito y Alaitz Tresserras</i>	113
Arte en Educación: Deshaciendo los roles de género, construyendo identidades <i>Leire Aranburu Etxegoien</i>	132
Arrazoibide aljebraikoaren mailak: Ebaluazio paradigma berri baterako urratsa <i>Irati Murua Sasamendi</i>	144
VARIABLES PSICOLÓGICAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES	
Apoyo social percibido y autoconcepto académico <i>Iratxe Antonio-Agirre, Oihane Fernández-Lasarte y Estibaliz Ramos-Díaz</i>	164
Estado de ánimo y su relación con la percepción de competencia en jóvenes deportistas en formación <i>Oihane Otaegi, Gurutze Luis-de Cos y Oscar González</i>	175

Proiektu artistiko kolaboratiboen diseinuan eragileen harremana: Jakintza ikastolako pasabidea eraldatzen <i>Xabier Fernández Ruiz de Zarate</i>	190
Apoyo social percibido y motivación en la implicación escolar en educación secundaria <i>Iván de Jesús Moronta, Arantzazu Rodríguez-Fernández, Teresa Zambrano</i>	208
Actitudes y comportamientos del alumnado joven del instituto de Arratia hacia otras culturas <i>Naia Eguskiza, Aintzane Etxebarria, Iñaki Gaminde, Asier Romero</i>	222
Umearen garapen morala jarduera fisiko eta kirolean <i>Saul Jimenez Perez, Izaskun Luis-de Cos y Saioa Urrutia-Gutierrez</i>	236
Gurasoen sostengu dimentsionala, ariketa fisikoa eta kirola <i>Nahikari Acebo, Lorena Revuelta, Arantza Fernández y Arantzazu Rodríguez-Fernández</i>	249
Motivación y resolución de problemas <i>Amaia de la Fuente y Maria Olga Cardeñoso</i>	259
Lehen hezkuntzako ikasleek musika pieza batzuen aurrean duten jarrera emozionala <i>Josu Quintian Irusquieta</i>	270
Autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes universitarios <i>Teresa Zambrano, Iván Moronta, Eider Goñi y Arantzazu Rodríguez-Fernández</i>	283
Perfiles de personalidad de estudiantes de Educación Secundaria y Bachiller <i>Iratxe Antonio, Arantzazu Rodríguez-Fernández, Igor Esnaola</i>	296

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA

Mecanismos de interacción para la comprensión mutua en la segunda lengua <i>Vanesa Fernández, Joseba Longarte y Judit Martínez</i>	307
Bokalizazioen azterketa funtzio komunikatibo goiztiarretan: Ebidentziak euskara hizkuntzatik <i>Iratxe de Pablo, Asier Romero e Iñaki Gaminde</i>	328
Desjariakortasuna eta gramatika errorea adizki jokatuan b2-c1 ibilbidean: Kasu baten analisia <i>Juan Abasolo</i>	345
La actitud de los futuros docentes hacia la práctica idiomática del inglés mediante redes sociales <i>Jhonny Villafuerte y Asier Romero</i>	359
Flow egoera bertsolarien sormenean <i>Jon Martin</i>	374

**XXIII JORNADAS DE
INVESTIGACIÓN EN
PSIKODIDÁCTICA**

XXXIII

**PSIKODIDAKTIKAKO
IKERKUNTZA
JARDUNALDIAK**

RETOS Y CLAVES EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

Observación de la actividad autónoma infantil en la escuela infantil Pikler-Lóczy desde la metodología observacional. Un estudio exploratorio

Observation of children's autonomous activity in Pikler-Lóczy nursery school from the observational methodology. An exploratory study

Alazne Ormaza Sastre

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

Resumen

El objetivo fundamental de este trabajo es realizar un estudio exploratorio sobre la actividad de la educadora Pikler-Lóczy durante una sesión de actividad autónoma con niños de dos a tres años. Se decide aplicar la Metodología Observacional al ser la que más posibilidades de manejo de información tiene en contextos naturales o habituales, como es la educación temprana. Los objetivos son demostrar la validez del instrumento observacional y encontrar los patrones de conducta de la educadora en su actividad de acompañamiento. Para proceder al registro se ha creado un instrumento de observación *ad hoc*, el formato de campo “Acompañando en la Actividad Autónoma”. Con la información recogida se han realizado dos análisis. Primero, un análisis secuencial de retardos (retardo -3 +3) con el que se han identificado dos patrones de conducta de la educadora y, segundo, un análisis de coordenadas polares de la acción instrumental de “acompañamiento VIP”. Los resultados obtenidos, confirman la validez del instrumento de observación y la existencia de patrones de conducta que varían en función de cual sea el niño al que se dirige la intervención de la educadora y según sea el tipo de intervención, directa o indirecta.

Palabras clave: educadora Pikler-Lóczy, actividad autónoma, metodología observacional, análisis secuencial, coordenadas polares, patrón de conducta.

Abstract

The aim of this paper is to conduct an exploratory study about the activity of the caregiver at Pikler-Lóczy nursery school among two and three year-old children. Observational methodology is used as it offers a wide range of possibilities in natural or usual contexts like early childhood education. The objectives are to demonstrate the validity of the observational instrument and to find behavioral patterns referred to the caregiver and her accompaniment activity. In order to register the selected educational activity an observation instrument was designed *ad hoc* “Accompanying in the autonomous activity” field format. Two analysis have been carried out with the obtained information. Firstly, a sequential analysis of delays (-3 +3 delays) with whom two of the caregivers behavior patterns were identified, and secondly, a polar coordinate analysis of the following instrumental action: “VIP accompaniment”. Results confirmed the existence of significant conducts or behavior patterns that vary depending on who the caregiver’s intervention is directed to and which type of intervention is, direct or indirect.

Key words: Pikler-Lóczy caregiver, autonomous activity, observational methodology, sequential analysis, polar coordinates, behavior pattern.

Correspondencia: enzalaos@gmail.com

OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA INFANTIL EN LA ESCUELA INFANTIL PIKLER-LÓCZY DESDE LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

Introducción

Desde el momento del nacimiento el niño se integra en una sociedad compleja que él conforma a la vez que le conforma a él, ya que va estableciendo su propia identidad mediante la interacción con ese entorno que le rodea. La construcción de la identidad infantil no se puede entender como algo homogéneo, estático e inalterable sino como una construcción dinámica conformada tanto por zonas de estabilidad y persistencia como por zonas de movilidad y cambio (Bruner 1988; Domingo, 2010; Giménez, 2005; Guerrero, 1996). Según Wallon (1985):

Las relaciones del individuo con el mundo físico no son tan simples e inmediatas como para el animal y más particularmente para el animal que cubre sus necesidades solidariamente. El ambiente social se superpone al ambiente natural y se convierte en un medio necesario de acción sobre él. La organización de la vida colectiva difiere el momento en el que el niño, en posesión de un oficio, podrá contribuir mediante servicios particulares a la existencia de todos, asegurando a la vez la suya propia. (p. 108).

El objetivo fundamental de la escolarización temprana, es favorecer el desarrollo íntegro y autónomo infantil. En lo que respecta al adulto al cargo y más allá de su titulación de acceso, en este ciclo debe ser educador y para ello, es primordial que tenga presente que su objetivo principal es ese precisamente, educar. Debe acondicionar el entorno de manera óptima para que favorezca los intercambios entre el medio y el propio organismo de la criatura y garantice su desarrollo integral. En este entorno óptimo la interacción adulta ayuda al niño a progresar y a entender la naturaleza y la significación de las tareas cotidianas, de modo que también le facilita una toma de conciencia clara y permanente (Tran-Thong, 1979). Para poder acompañar de esta manera, es primordial conocer todas las dimensiones que abarca el desarrollo del niño, desde el comportamiento emocional, pasando por la conciencia e individuación del propio cuerpo, hasta la conciencia de sí mismo (Wallon, 1979), de tal modo que la persona adulta pueda ajustarse al nivel evolutivo, intereses y necesidades del niño, y así éste pueda desarrollarse de forma autónoma e integral. En resumen, la escuela debe propiciar las condiciones necesarias que aseguren el bienestar del desarrollo emocional, afectivo, psicomotor e intelectual del niño (David, y Appell, 1986, 2010; Dehelan, Szeredi, y Tardos, 1986; Falk, 1997, 2008; Freire, 1999; Mir, Batle, y Hernández, 2009).

Sin embargo, nuestro sistema educativo, y especialmente, el primer ciclo de educación infantil (0-3 años), está muy lejos de atender a estas necesidades de esta manera. En primer lugar, por la escasa valoración social que se tiene de la educación infantil en general y del primer ciclo en particular. En segundo lugar, a causa de las contradicciones conceptuales que existen en la formación, tanto inicial como permanente del profesorado de ese ciclo, que pese a la experiencia profesional, no pueden amortiguarse (Herrán, Orejudo, Martínez de Morentin, y Ordeñana, 2014). En tercer lugar, la tendencia que existe por parte de la sociedad en general y de las educadoras en particular de «primarizar» la Escuela Infantil o en el otro extremo de «infantilizar» aún más al niño (Herrán, et al., 2014). Además, la falta de comprensión y conocimiento del desarrollo psicológico y conductual del niño, llevan a una lectura errónea o superficial de lo que es. Como bien decía Wallon (1978): “Para guiar bien al niño hay que comprenderle bien” (p. 84).

La primera infancia es la edad del prototipo de la especie (Wallon, 1984) por lo que es necesario reflexionar profundamente sobre la educación temprana (Funes, 2008, Herrán, et al., 2014). La actual resulta inadecuada en sus objetivos, contenidos, etc., al ser heredera de un modelo de enseñanza tradicional profundamente instructivo y adecuado al segundo ciclo de Educación Infantil o incluso, a la Educación Primaria.

Desde esta perspectiva, el modelo educativo establecido por Emmi Pikler y su equipo en el Instituto Lóczy de Budapest demuestra que es posible ofrecer un entorno óptimo, tanto humano como físico (Wallon, 1985), en el cual los bebés y niños pequeños se puedan desarrollar de manera integral en situaciones de crianza colectiva. El eje central de todo lo que acontece en este entorno es el niño (David, y Appell, 1986, 2010; Herrán, 2013). El niño es considerado como un ser proactivo, en constante desarrollo. Por ello, la propuesta que se plantea en esta institución es dialéctica en la medida que integra tanto al sujeto, el propio niño, como a su contexto, también en constante transformación (Herrán, 2013). Es decir, la actividad de las educadoras se centra principalmente en promover el bienestar del niño, en todas sus dimensiones, emocional, afectiva, psicomotriz e intelectual, procurando cuidar permanentemente las condiciones de todas y cada una de las actividades que se desarrollan hasta sus más pequeños detalles (David, y Appell, 1986, 2010; Dehelan, Szeredi, y Tardos, 1986; Falk, 1997, 2008).

Los cuatro principios básicos, que guían esta pedagogía son los siguientes (David y Appell, 1986, 2010; Falk, 2008; Herrán, 2013):

1. Valoración y estabilidad en las relaciones afectivas privilegiadas entre el adulto y el niño.
2. Valoración y promoción de la autonomía en el movimiento y en la actividad infantil.
3. Necesidad de ayudar al niño en la toma de conciencia de sí mismo y de su entorno de acuerdo con su nivel de desarrollo.
4. Importancia de un buen estado de salud, resultado y base de la buena aplicación de los principios precedentes.

Estos cuatro principios se podrían representar así:

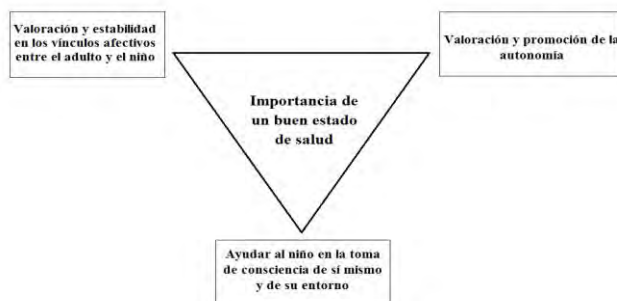


Figura 1. Representación de los Principios Educativos Pikler-Lóczy

Por ello las educadoras intervienen de manera directa, con contacto físico, en las actividades de cuidados mientras los niños crecen y aprenden a cuidar de sí mismos, y de manera indirecta, en la actividad autónoma en el juego del niño, sin contacto físico ni para ayudarle ni estimularle directamente sino mediante el establecimiento y mantenimiento de condiciones que favorezcan su desarrollo. En concreto, intervienen teniendo en cuenta ciertas claves (Falk, 2008):

- Seguridad forjada por un vínculo profundo y estable en base al interés del niño.
- Valor afectivo del sentimiento de competencia que el niño percibe por su relación con el adulto y/o con motivo de su actividad autónoma.
- Riqueza y adaptación del entorno del niño, lo que supone, diversidad de material y posibilidad de experimentación en base a sus gustos y a su nivel evolutivo.
- Riqueza del lenguaje en los intercambios que permiten al niño situarse más objetivamente frente a los acontecimientos que le afectan.

OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA INFANTIL EN LA ESCUELA INFANTIL PIKLER-LÓCZY DESDE LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

- Respeto hacia al ritmo de desarrollo motor del niño. Es decir, nunca se le fuerza a realizar una acción que no domina, ni a adoptar una postura que sobrepase sus posibilidades.

En resumen, esta propuesta educativa desde la minuciosa formación de las educadoras para que intervengan adecuadamente con los niños de manera que favorezcan su actividad autónoma, hasta la rigurosidad con la que se organiza el sistema de turnos, grupos, selección de materiales, vestimenta de los niños, etc., está concebida en torno a los niños (David, y Appell, 1986, 2010; Herrán, 2013).

Actualmente la Escuela Infantil Pikler-Lóczy (0-3) dispone de tres aulas con tres grupos de niños de edades comprendidas entre el año y medio y los tres años. En ella trabajan nueve educadoras y tres pedagogas que siguen aplicando rigurosamente los principios de esta filosofía de manera que trabajan para ofrecer las mejores condiciones de desarrollo infantil posibles, a la vez que colaboran en tareas de formación en la concepción pikleriana con profesionales de la primera infancia que trabajan por todo el mundo (Herrán, 2013).

Este trabajo se centra en el segundo principio pikleriano, es decir, la importancia de la autonomía infantil en este contexto y cómo se hace en la práctica. Tardos (2008a) define la autonomía como, la capacidad del niño de realizar acciones competentes utilizando el repertorio de comportamientos propio de su nivel de desarrollo, tanto en lo referente al dominio de su motricidad como a la capacidad de vivir las experiencias activas relativas al medio que le rodea y a sí mismo. El antónimo de la autonomía es la heteronomía (Falk, 2009). Es importante tener claros estos dos conceptos pues en su desarrollo el niño, si las condiciones son propicias, pasará progresivamente de la heteronomía a la autonomía. Para favorecer dicha autonomía en el modelo educativo Pikler-Lóczy, fuera de los periodos de sueño y de cuidados, se coloca al niño en contextos bien equipados y suficientemente dotados que le susciten una fuente de placer continuamente renovado y favorezcan al máximo esta actividad autónoma, si así lo desea. Por ello los «juegos libres» constituyen una parte importante de su vida y de su día. No obstante, la organización de estos tiempos de actividad no es una mera forma de entretener a los niños (Tardos, 2014). La preparación de estos espacios y actividades debe de cumplir objetivos precisos y es objeto de reflexiones, planificaciones y constantes modificaciones por parte de las educadoras (David, y Appell, 1986; Falk, 2009). Desde los orígenes en los que Lóczy era una casa cuna se tienen en consideración para cada grupo y para cada niño concreto, todas las condiciones y elementos que constituyen la actividad de juego (David, y Appell, 1986; Falk, 2009; Kállo, y Balog, 2013; Tardos, 2008a, 2014; Tardos, y Szanto, 2000), como son:

- **Distribución del tiempo:** Solo se expone al niño a situaciones de actividad autónoma cuando sus necesidades básicas están satisfechas y puede aprovecharlas plenamente y ser feliz en ellas. De manera que los momentos de juegos se organizan con gran flexibilidad según el ritmo de cada niño.
- **El espacio:** Incluir situaciones que el niño puede aprender a dominar sin peligro alguno, lo cual le da no solamente seguridad, sino que también restringe las prohibiciones activas y reiteradas del adulto.
- **Los objetos y los materiales de juego:** Cada elemento tiene en consideración las posibilidades del desarrollo de cada niño y corresponde a la evolución de su interés. Algunos objetos, denominados en este estudio como “VIP” (libros o puzzles), son introducidos durante el transcurso de la sesión de juego por la educadora cuando lo estima conveniente o atendiendo a los deseos de los niños, de manera que se reaviva el interés por esa actividad determinada.
- **Las actividades de las educadoras:** Una constante preocupación por situar a los niños en condiciones óptimas, de manera que sean lo más autónomos y proactivos posible, lo que conduce a no interferir de manera directa en su juego. Solo en tres tipos de circunstancias

la educadora tiene una intervención más activa: cuando el niño se encuentra ante una situación de dificultad elevada, las peleas y cuando hay señales que indican aburrimiento o cansancio.

Esta investigación es un estudio exploratorio sobre el comportamiento educativo de una educadora Pikler-Lóczy mientras acompaña a los niños de su grupo en la actividad autónoma y de juego. Teniendo en cuenta que se trata de observación de conducta educativa, se aplica la Metodología Observacional porque es la que más posibilidades de recopilación y manejo de información da en cualquier contexto natural o cotidiano (Anguera 2003), y también en la práctica educativa (Anguera, 1988).

Se espera que este estudio exploratorio revele claves, condiciones humanas, tendencias o patrones de conducta que indiquen la manera de hacer de estas educadoras ayudando así a una mejor comprensión de esa realidad educativa en la cual el niño es el verdadero protagonista de su desarrollo.

La Metodología Observacional se desarrolla en contextos naturales o habituales y consiste en un procedimiento científico que permite identificar la ocurrencia de conductas perceptibles a la vez que posibilita su registro organizado y su cuantificación mediante un instrumento adecuado y parámetros convenientes. También, permite analizar las relaciones de diverso orden (covariación, secuencialidad, asociación, etc.) existente entre ellas (Anguera, 1988, 1999). En definitiva, además de posibilitar un ajuste a la particularidad del comportamiento específico de la educadora en interacción con los niños pequeños, hace posible apresar y objetivar sus conductas en el continuum natural de su ocurrencia (Anguera, 1985, 1988, 1999, 2001, 2003; Poyatos, 1986; Tardos, 1998).

Este estudio tiene como objetivo validar el instrumento de observación, el formato de campo *Acompañando en la Actividad Autónoma* y explorar las dos dimensiones que lo conforman, la física o instrumental y la humana o interactiva, y la relación entre ambas.

Método

Diseño

Por las condiciones de este estudio se plantea un diseño (I/M/P) que según la clasificación de diseños de la metodología observacional se sitúa en el cuadrante II de la Figura 2 (Anguera, 2003). Se trata de un diseño idiográfico, ya que estudia el comportamiento de una única educadora, multidimensional, puesto que se evalúan varias dimensiones de su comportamiento, y puntual, ya que se analiza una única sesión. No obstante el análisis que se plantea dentro de esa sesión es de seguimiento intrasesional. Es decir, se va a realizar un análisis secuencial dentro de ella para comprobar que la actividad desarrollada mantiene la continuidad imprescindible para el análisis secuencial de retardos (Anguera, 2003; Anguera, Blanco, Hernández-Mendo, y Losada, 2011; Anguera, Blanco, y Losada, 2001).

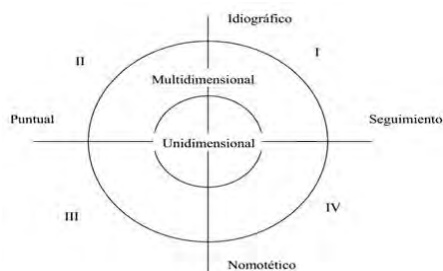


Figura 2. Diseños Observacionales (Anguera, 2003)

OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA INFANTIL EN LA ESCUELA INFANTIL PIKLER-LÓCZY DESDE LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

Participantes

En este estudio se analiza la conducta de una educadora (educadora 2) de la Escuela Infantil Pikler-Lóczy en relación a todo lo que acontece en su aula durante la sesión seleccionada. En ella interactúa con dos niños y tres niñas de dos a tres años de edad que están jugando mientras ella realiza actividades propias del acompañamiento de la actividad autónoma y de juego.

Instrumentos

Instrumento de observación

El instrumento de observación es el formato de campo elaborado ad hoc *Acompañando en la Actividad Autónoma*. El formato de campo es un sistema abierto, multidimensional, formado por un sistema de códigos múltiple y, sobre todo, es un sistema autorregulable. El origen de este instrumento se remonta al de una antigua técnica de registro (Weick, 1968) recuperada hace unos años (Anguera, 1979), y que en la actualidad ha ido ganando consistencia y adquiriendo los atributos necesarios para que se le pueda considerar con el rango de instrumento de observación una vez ha sido optimizado. Su creación implica los siguientes pasos (Anguera, 2001, 2003; Oliveira, Campaniço, y Anguera, 2001):

- Establecimiento de los criterios del instrumento, fijados en función del objetivo del estudio.
- Listado no cerrado de conductas, denominadas catálogo, que corresponden a cada uno de los criterios anotadas a partir de la información obtenida en la fase pasiva.
- Asignación de un sistema de codificación a cada uno de las conductas establecidas que deriven de cada uno de los criterios.
- Elaboración de la lista de configuraciones.
- Ajuste y mejora del instrumento de observación.

Debido a las características de la realidad analizada, compleja y específica, el formato se ha elaborado con un alto grado de molecularidad de manera que capte la mayor cantidad de información de las grabaciones. Es decir el formato de campo elaborado, ajustado y mejorado es un instrumento muy complejo formado por un sistema jerárquico compuesto por 19 criterios con sus correspondientes catálogos formados por un total de 259 conductas que se ordenan en dos grandes bloques: uno correspondiente a los participantes en la acción instrumental específica de acompañamiento en la actividad autónoma (anexos, tabla 3); y otra correspondiente a la conducta interactiva de la educadora (anexos, tabla 4).

Instrumentos de registro

El registro se ha realizado mediante los programas informáticos SDIS-GSEQ en la versión 4.1.3 y HOISAN (Herramienta de Observación de las Interacciones Sociales en Ambientes Naturales) en la versión 1.6.3.1.

Procedimiento

Decisiones iniciales

Teniendo en cuenta la constante asistencia de profesionales de todo el mundo, que realizan observaciones directas en las aulas de la Escuela Infantil Pikler-Lóczy de Budapest y tras la aceptación de la propuesta de investigación y selección por consenso de las educadoras a investigar, se decidió grabar a primera hora de la mañana durante una hora semanal a dos

educadoras experimentadas. Esta muestra se ha recogido de 8:30 a 9:30 aproximadamente durante los meses de abril, mayo y junio de 2013. Las tareas que realizan en este periodo ambas educadoras son básicamente las mismas lo que facilita una posterior comparación entre ambas. Durante el tiempo de grabación se les ha seguido de manera continua en todas las actividades que realizan. Hay que señalar que la presencia de la cámara no ha causado alteraciones en la rutina diaria del aula.

La elección horaria, en concreto, el establecimiento de un día concreto de grabación: lunes Educadora 1 y miércoles Educadora 2, y el hecho de que dicha grabación se efectúe a tiempo real y sin cortes, aseguran el mantenimiento de las constancias inter e intrasacional. El calendario festivo húngaro y ciertas circunstancias personales son la causa de la diferencia en la cantidad de sesiones de ambas educadoras. El total de sesiones validas recogidas tras una sesión exploratoria en ambas aulas es de 28 en total, 11 para la Educadora 1 y 17 para la Educadora 2.

El total de unidades de la muestra del acompañamiento es de 231 para la Educadora 1 y 478 para la Educadora 2. En este estudio se analizan las ocho primeras de la Educadora 2. La unidad de conducta es la mínima información capaz de ser identificada, denominada, y que posee significado propio (Anguera, 2003).

Identificación de las sesiones de observación

Para este estudio exploratorio se ha seleccionado la primera sesión de la Educadora 2. La sesión ha sido seleccionada al azar de entre el conjunto total de sesiones recogidas (anexos, tablas 5 y 6).

Temporalización



Figura 3. Temporalización del Trabajo de Investigación

La *fase pasiva*, en la que se recogió la muestra en formato video digital, se ha llevado a cabo entre los meses de marzo, abril y mayo de 2013 y la *fase activa* se ha iniciado en septiembre de 2013, con la preparación de la muestra: definición, selección, extracción y ordenación de las unidades de conducta correspondientes a cada modalidad de conducta educativa, en total (3.301) y las primeras formulaciones de los cuatro formatos de campo, con sus macrocriterios, criterios y conductas correspondientes. Durante 2014 se ha procedido al entrenamiento de observadores, además de pulir los instrumentos, hasta llegar a su versión definitiva para iniciar el registro y finalmente, realizar el estudio exploratorio. En este caso se trata de un único instrumento denominado formato de campo “*Acompañando en la Actividad Autónoma*” que recoge los macrocriterios, *actividad instrumental* e *interacción educativa del acompañamiento de la actividad autónoma*.

La *fase activa* del registro se ha realizado durante los meses de enero a abril de 2015. Se ha seleccionado una única unidad grabada el día 25 de marzo de 2013. Para efectuar el análisis de datos, se han utilizado el programa el SDIS-GSEQ (4.1.3) y el HOISAN (1.6.3.1) En total se ha analizado 13'28'' de grabación lo que ha dado lugar al registro de 144 coocurrencias de conducta.

OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA INFANTIL EN LA ESCUELA INFANTIL PIKLER-LÓCZY DESDE LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

Resultados

En primer lugar se debe realizar el control de calidad del dato, que mide la fiabilidad y precisión del propio instrumento, para pasar a continuación a realizar, por un lado, el análisis secuencial de retardos para identificar posibles patrones de conducta y, por otro lado, al análisis de coordenadas polares para representar vectorialmente la conducta seleccionada a partir del análisis anterior (Hernández-Mendo et al., 2014; Hernández-Mendo, López, Castellano, Morales, y Pastrana, 2012) y así, cumplir los objetivos marcados en esta investigación.

Control de calidad del dato

El control de calidad del dato se ha realizado mediante la concordancia intraobservador, para lo que se ha utilizado el programa HOISAN (1.6.3.1) con el que se ha realizado el cálculo de concordancia canónica intraobservador de Krippendorff (1980). Para ello se ha registrado el 10% de la muestra en dos ocasiones y en distintos momentos, y se han comparado. El cálculo ha dado un valor de concordancia del 0.94 (0-1) (Anguera, 2001).

Análisis de datos

Análisis secuencial

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; Bakeman, y Quera, 1996; González-Prado, Iglesias, y Anguera, 2014). Consiste en averiguar cómo cambian las probabilidades de ocurrencia de ciertas conductas en función de la ocurrencia previa o posterior de otras, denominadas retardos, por lo que se considera la forma más común de microanálisis. La configuración de la conducta, también denominado patrón de conducta, que se obtiene mediante este tipo de análisis, equivale a un extracto muy condensado de la información obtenida (residuos *ajustados* con valores significativos >1.96), lo que resulta muy útil para un conocimiento objetivo del comportamiento estudiado y analizar su evolución si se desea (Barreira, Garganta, Castellano, Prudente, y Anguera, 2014; González-Prado, et al., 2014; Hernández-Mendo, y Anguera, 2000; Roustán, 2010).

Mediante el programa HOISAN (1.6.3.1) se ha realizado un análisis secuencial de retardos calculando los residuos ajustados de los sujetos criterio “niño en primer plano” Participante 1 (H313), Participante 2 (H314) (Anexo, Tablas 7 y 8), con las conductas de apareo seleccionadas a partir del análisis de frecuencias (Anexo, Tabla 9) realizado mediante el programa SDIS-GSEQ (4.1.3). Los cálculos se han realizado con los retardos (-3 +3). El retardo muestra el lugar de orden que ocupa cada código antes (retrospectivo) o después (prospectivo) de la conducta criterio (Hernández-Mendo, y Anguera, 2000). Una vez realizado el cálculo, se han extraído las conductas de apareo que han mostrado valores significativos (>1.96) y se han ordenado en una tabla formada por dos bloques principales uno por cada conducta criterio seleccionada, Participante 1 (H313) y Participante 2 (H314).

Como se puede apreciar en los resultados (Tablas 1), tanto en los retardos retrospectivos y prospectivos como en el retardo 0, el patrón de conducta de la educadora varía en función del participante. También se aprecia cómo en el caso del Participante 1 (H313) cuya conducta respecto a la acción instrumental se centra en el acompañamiento VIP (A212a), sigue un patrón de conducta más consistente que el llevado a cabo con el Participante 2 (H314), con quien recoge piezas de un juego. Por un lado, en el caso de los

resultados con el criterio Participante 1 (H313) aparece un mayor número de conductas con valores significativos que con el criterio Participante 2 (H314):

- **Participante 1 (H313):** A212a (*acompaña VIP con objeto en una mano*); A212b (*acompaña VIP con objetos en las dos manos*); P103 (*charla/debate*); P306 (*de rodillas*); P307 (*de rodillas sentada*); P409 (*se coloca delante*); P602 (*cara a cara distancia, 50cm-1m*); P807 (*apoya las manos para separarse*); P901 (*apunta, señala, muestra*); P1001 (*confirma con la cabeza*); P1104 (*deja hacer y ella sigue*).
- **Participante 2 (H314):** A203a (*recoge*); A214a (*ninguna*); A204b (*ordena*); P111 (*eco del niño*); P307 (*de rodillas sentada*); P408 (*se coloca a su lado*); P605 (*mirada conjunta*); P1103 (*hace hacer*); P1105 (*deja hacer y se detiene*).

Por otro lado, la mayoría de conductas significativas detectadas en el retardo 0 del criterio Participante 1 (H313) se mantienen en todos los retardos analizados, en los retrospectivos y en los prospectivos. En el caso de los resultados referentes al criterio Participante 2 (H314) únicamente se aprecia constancia desde el retardo 0 en las siguientes conductas de apareo seleccionadas: P307, P408, P605 y P1105.

Tabla 1

Conductas de Apareo con Valores Significativos (>1,96) en el Análisis de Retardos (retardo -3 +3)

	R-3	R-2	R-1	R0	R1	R2	R3
Sujeto criterio Participante 1 (H313)	A212a	A212a	A212a	A212a	A212a	A212a	A212a
	A212b	A212b	A212b	A212b	A212b	A212b	A212b
	P103	P103	P103	P103	P103	P103	P103
	P306	P306	P306	P306	P306	P306	P306
	P307	P307	P307	P307	P307	P307	P307
	P409	P409	P409	P409	P409	P409	P409
	P602	P602	P602	P602	P602	P602	P602
	P807	P807	P807	P807	P807	P807	P807
		P901		P901	P901		P901
				P1001	P1001		
			P1104	P1104	P1104		
Sujeto criterio Participante 2 (H314)	A203a						A203a
	A204b	A204b	A214a		A214a	A204b	A204b
	P307	P307	P307	P111	P307	P307	P307
	P408	P408	P408	P408	P408	P408	P408
	P605	P605	P605	P605	P605		
	P1103	P1103			P1103		
		P1105	P1105	P1105	P1105		

Coordenadas polares

Mediante la técnica de coordenadas polares y a partir de los residuos ajustados obtenidos del análisis secuencial de retardos, se ha efectuado la representación vectorial de la conducta criterio “acompaña VIP” con objeto en una mano (A212a) y las diferentes conductas de apareo seleccionadas del catálogo de *emblemas, ilustradores y reguladores* con el fin de representar, de manera gráfica y clara, la relaciones excitatorias e inhibitorias existentes entre ellas. Esta técnica sirve también como técnica reductora de datos, es decir, hace posible una representación del mapa conductual formado por la compleja red de interacciones que se dan entre las distintas conductas (Lago, y Anguera, 2002). Para ello, se calculan los parámetros *Zsum*, de los que se obtienen los valores de longitud y ángulo de los vectores. Teniendo en cuenta el carácter negativo o positivo de los respectivos valores *Zsum* prospectivo y retrospectivo en cada cuadrante, es posible interpretar objetivamente todos los vectores según cual sea su ubicación (Gorospe, y Anguera, 2000; López, Menescardi, Estevan, Falcó, y Hernández-Mendo, 2015):

- **Cuadrante I (+ +):** La conducta criterio y la conducta de apareo son mutuamente excitatorias.

OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA INFANTIL EN LA ESCUELA INFANTIL PIKLER-LÓCZY DESDE LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

- **Cuadrante II (- +):** La conducta criterio inhibe a la conducta de apareo, mientras que la conducta de apareo excita a la conducta criterio.
- **Cuadrante III (- -):** La conducta criterio y la conducta de apareo son mutuamente inhibitorias.
- **Cuadrante IV (+ -):** La conducta criterio excita a la conducta de apareo, mientras que la conducta de apareo inhibe a la conducta criterio.

En la Tabla 2 y la Figura 4 se muestran las coordenadas polares obtenidas entre la conducta criterio seleccionada A212a y el conjunto de conductas de apareo seleccionadas del catálogo de *emblemas* (P901, P905, P906 y P908), *ilustradores* (P1001, P1002, P1003, P1006 y P1007) y *reguladores* (P1104, P1103 y P1108).

Tabla 2

Coordenadas Polares. Transiciones de las Categorías y Valores Zsum de la Conducta Criterio A212a

Categoría	Cuadrante	P.Prospectiva	P.Retrospectiva	Ratio	Radio	Ángulo
Emblemas_P901	I	4,1	3	0,59	5,08 (*)	36,24
Emblemas_P906	IV	0,76	-3,42	-0,98	3,5 (*)	282,6
Emblemas_P908	II	-1,61	1,28	0,62	2,06 (*)	141,45
Ilustradores_P1001	I	2,18	4,69	0,91	5,17 (*)	65,06
Ilustradores_P1002	I	7,01	5,88	0,64	9,15 (*)	40,01
Ilustradores_P1003	I	0,63	3,14	0,98	3,2 (*)	78,6
Ilustradores_P1006	IV	1,34	-2,22	-0,86	2,59 (*)	301,08
Ilustradores_P1007	III	-3	-0,36	-0,12	3,02 (*)	186,89
Reguladores_P1103	III	-1,79	-2,69	-0,83	3,23 (*)	236,36
Reguladores_P1104	I	3,73	2,31	0,53	4,39 (*)	31,81
Reguladores_P1108	II	-0,57	2,5	0,98	2,56 (*)	102,75

(*)Marca los vectores significativos (Radio>1.96)

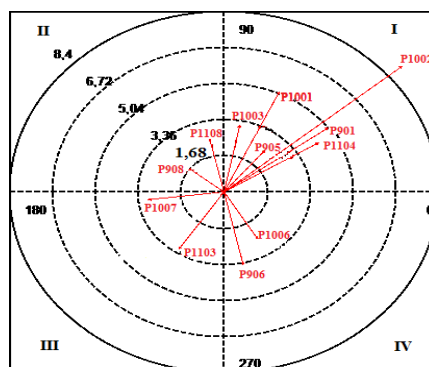


Figura 4. Coordenadas Polares. Representación del Mapa Conductual para la Conducta Criterio A212a

Discusión de los resultados

Análisis secuencial

Los resultados de las Tabla 1 muestran la existencia de diferencias significativas en el patrón de conducta de la educadora en función de si la intervención que realiza con el niño es directa (Participante 1) o indirecta (Participante 2), lo que demuestra que la acción de la educadora se centra y se adecua en cada ocasión, tanto a nivel físico como humano, al niño al que se dirige (Herrán, 2013; Wallon, 1985).

En el caso de la intervención directa de *acompañamiento VIP* llevada a cabo con el Participante 1 (H313) se aprecia como el patrón de conducta que aparece en el retardo 0, a excepción de las conductas seleccionadas del catálogo de los criterios emblemas, ilustradores y reguladores (P901, P1001 y P1104), tiende a mantenerse a lo largo de los retardos prospectivos y retrospectivos analizados. Por el contrario, en el caso de los resultados referentes al sujeto criterio Participante 2 (H314), únicamente se aprecia continuidad desde el retardo 0 en las siguientes conductas de apareo seleccionadas: P307, P408, P605 y P1105. Lo cual indicaría que efectivamente el *acompañamiento VIP*, al tratarse de una actividad de dificultad relativamente elevada, es una de las pocas circunstancias en las cuales la educadora efectúa una intervención más directa en la actividad del niño (Tardos, 2008b, 2014). Reafirmando así la idea, concebida desde los inicios de la institución Pikler-Loczy, de que el objetivo principal de la interacción de la educadora, sea directa o indirecta, es mantener las condiciones óptimas para la actividad del propio niño. Por ello, mayoritariamente intervendrá de manera indirecta, a excepción de casos que requieran especial atención o demanda explícita, como es el caso, del acompañamiento VIP (Tardos, 2008b, 2014). En esta circunstancia la educadora tratará de crear de nuevo un ambiente en el cual el niño se vuelva a encontrar bien sin romper por ello con el principio de no interferir en su juego (David, y Appell, 1986; Falk, 2009; Kállo, y Balog, 2013; Tardos, 2008a; Tardos, y Szanto, 2000).

En lo que respecta a las conductas de apareo seleccionadas dentro del criterio *acción instrumental*, se aprecia como los valores significativos cuando hay niño en primer plano o bien están ligados a la intervención directa con el niño (A212a, A212b), como es el caso del Participante 1 (H313), o por el contrario, como en el caso del Participante 2 (H314), se centran en la intervención indirecta. Las características de los objetos VIP hacen conveniente, al menos al principio, una intervención más directa de la educadora, en cuyo caso será únicamente de acompañamiento. Es decir, la educadora no es la que guía la intervención sino que acompaña al niño de manera que éste pueda desarrollar la actividad lo más autónomamente posible (David, y Appell, 1986; Herrán, 2013; Tardos, 2008b, 2014). Por ello, en el caso del Participante 1 (H313), la conducta de apareo *acompañamiento VIP* están presente desde el retardo 0 y se mantienen constantes a lo largo de los retardos retrospectivos y prospectivos seleccionados (retardo -3 +3). No siendo así en el caso del Participante 2 (H314), en el que las conductas con valores significativos varían en función del retardo y no muestran valores significativos en el retardo 0, lo que daría lugar al siguiente patrón de conducta:

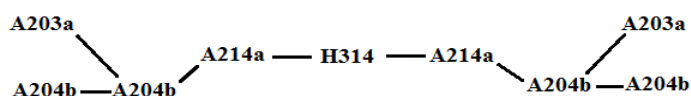


Figura 5. Representación Patrón de Conducta de la Acción Instrumental para la Conducta Focal H314 (Participante 2)

Estas diferencias también estarían presentes en las conductas de apareo seleccionadas del catálogo del *conducta criterio verbal* siendo esta, en el caso del Participante 1 (H313) significativa en la conducta *charla/debate* (P103) y en el caso del Participante 2 (H314) *repite el eco del niño* (P111).

Las diferencias también se aprecian en las conductas de apareo seleccionadas dentro de los dos criterios, *conducta proxémica* y *conducta kinestésica*, pertenecientes al criterio *conducta no verbal*.

En lo referente a la *conducta proxémica* se puede ver como cuando hay un niño en primer plano las conductas de apareo significativas son *de rodillas* (P306) o *de rodillas sentada* (P307). Esto podría indicar que tanto si hay intervención directa con el niño como si

OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA INFANTIL EN LA ESCUELA INFANTIL PIKLER-LÓCZY DESDE LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

no la hay, la educadora adecua su postura a la del niño de manera que se coloca *a su altura* (Falk, 2009).

En el caso de la *conducta kinestésica*, se han analizado por un lado, las conductas seleccionadas dentro del catálogo de los *criterios gestos visuales, faciales y manuales* y, por otro lado, los códigos seleccionados dentro de los *criterios emblemas, ilustradores y reguladores*.

Por un lado, se aprecia que existen diferencias entre las conductas seleccionadas del catálogo de criterios *gestos visuales, faciales y manuales*. En el caso del Participante 1 (H313) los gestos que han sido significativos (P602, P807) indican que cuando se efectúa el *acompañamiento VIP* se genera un clima más cercano en el cual existe hasta un cierto grado de contacto por parte de la educadora (P807). Por el contrario en el caso del Participante 2 (H314), al tratarse de acciones educativas indirectas, no existe contacto alguno con el niño. Sin embargo, la *mirada conjunta* (P605) es significativa lo que indicaría que, unido a los valores obtenidos en los códigos del criterio *conducta verbal*, pese a no haber contacto directo sí hay comunicación entre ambos. Lo que apoyaría que “La utilización de la mirada y de la palabra favorece el desarrollo y la toma de conciencia ya que además de su significado concreto, ayuda a mantener cierta distancia” (Herrán, 2013, p.52).

Por otro lado cuando sí hay niño en primer plano, tanto en la intervención directa como indirecta, aparecen datos significativos en las conductas de apareo seleccionadas desde el retardo 0 del catálogo de los criterios *emblemas* (P901) *ilustradores* (P1001) y *reguladores* (P1104, P1104, P1103, P1105). En el caso del Participante 1 (H313) las conductas de apareo con valores significativos que aparecen desde el retardo 0 han sido; P901 (*apunta, señala, muestra*), P1001 (*confirma con la cabeza*) y P1104 (*deja hacer y ella sigue*). En el caso del Participante 2 (H314) las conductas de apareo con valores significativos han sido, por un lado, desde el retardo 0, la conducta P1105 (*deja hacer y se detiene*) y, por otro lado, en los retardos -3, -2 y 1, la conducta P1103. Lo cual indicaría una vez más, que cuando se trata de una intervención directa, como es el caso del *acompañamiento VIP*, la educadora interviene de manera distinta que cuando se trata de una intervención no directa (David, y Appell, 1986; Tardos, 2008b, 2014; Herrán, 2013). Esto indicaría que cuando hay un niño está en primer plano los patrones de conducta que sigue la educadora están pensados para educarle en todas las distintas dimensiones que conforman al niño 0-3: emocional, psicomotriz, cognitiva y personal (Wallon, 1979).

Esto confirmaría que, a excepción de las acciones que requieren una intervención directa por parte de la educadora como son el *acompañamiento con objetos VIP*, en resto de acciones educativas se darán no de forma directa con el niño, sino mediante las interacciones indirectas de la educadora como puede ser el colocarse recogiendo cerca de un niño o deteniéndose a su lado, acercando un material o reagrupándolo y ordenándolo.

Coordenadas polares

A partir de los resultados obtenidos en el análisis secuencial de retardos se demuestra que el *acompañamiento VIP* representa una de las pocas circunstancias de intervención directa dentro del *acompañamiento* en la actividad autónoma en el momento del juego, por lo que se selecciona esta conducta para analizar mediante las coordenadas polares.

Los resultados de este análisis (Tabla 2 y Figura 4) permiten visualizar el mapa conductual de manera gráfica y clara, y mostrar la relaciones existentes entre la conducta criterio *acompañamiento VIP* con objeto en una mano y las conductas de apareo seleccionadas de los catálogos de, *emblemas* (P901, P906 y P908), *ilustradores* (P1001, P1002, P1003, P1006 y P1007) y *reguladores* (P1103, P1104 y P1108). Los resultados vectoriales obtenidos en cada cuadrante muestran lo siguiente:

Cuadrante I (+ +)

La conducta criterio *acompaña VIP* con objeto en una mano (A212a) mantiene una relación de mutua excitación con los emblemas; *apunta, señala, muestra* (P901), y *ya lo veo* (P905). Con los ilustradores; *confirma con la cabeza* (P1001), *abre mano para pedir* (P1002) y *ladea la cabeza* (P1003). Con el regulador *deja hacer y ella sigue* (P1104). Esto datos muestran que en el momento de *acompañamiento VIP* la educadora presta especial atención a la calidad del *diálogo tónico* (Ajuriaguerra, 1983; Herrán, 2013) reforzado mediante los *emblemas, ilustradores y reguladores* que está llevando a cabo. De manera que, pese a tratarse de una intervención directa, logra acompañar al niño en la actividad dejando que éste lleve la iniciativa en todo momento, lo que es posible gracias a la armonía entre los gestos propios de la educadora con los gestos espontáneos del niño y su estado tónico (Herrán, 2013).

Cuadrante II (- +)

La conducta criterio *acompaña VIP* con objeto en una mano (A212a) tiene un efecto de inhibición sobre las conductas de apareo espera, ralentiza, toma tiempo (P908) y acepta su no (P1108). A su vez, las conductas de apareo espera, ralentiza, toma tiempo (P908) y acepta su no (P1108) tiene un efecto de excitación sobre la conducta criterio *acompaña VIP* con objeto en una mano (A212a). Lo que indicaría que es significativo en la conducta de *acompañamiento VIP*, tanto que la educadora dé tiempo al niño para que este ejecute la actividad a su ritmo como que, pese a ser una actividad en la cual la educadora actúa de manera más directa que en el resto, nunca intervendrá más allá de los deseos o necesidades del niño (David, y Appell, 1986; Falk, 2009; Herrán, 2013; Tardos, 2008a, 2008b).

Cuadrante III (- -)

La conducta criterio *acompaña VIP* con objeto en una mano (A212a) mantiene una relación de mutua inhibición con las conductas de apareo abunda en el foco (P1007) y hace hacer (P1103). Estos datos indican que al tratarse de una actividad en la cual la educadora está presente de manera más directa, en comparación con el resto de actividades, el tipo de intervención no hace hacer al niño sino que se adecua a la acción que éste está llevando a cabo, de manera que *deja hacer al niño* (David y Appell, 1986; Falk, 2009; Herrán, 2013; Tardos, 2008a, 2008b).

Cuadrante IV (+ -)

La conducta criterio *acompaña VIP* con objeto en una mano (A212a) tiene un efecto excitatorio sobre las conductas de apareo mantiene, acaricia cuida objeto (P906) y cambio de foco (P1006). A su vez, las dos conductas de apareo, mantiene, acaricia, cuida objeto (P906) y cambia de foco (P1006), tienen un efecto inhibitorio sobre la conducta criterio de *acompaña VIP* con objeto en una mano (A212a). Esto resultados indican que mientras está *acompañando VIP* la atención de la educadora se centra en dicha acción, pero además, en segundo plano, la educadora está atenta a lo que acontece a su alrededor de manera que sigue educando, dando ejemplo con la conducta de *cuidar el objeto que tiene entre las manos* (David, y Appell, 1986; Falk, 2009; Herrán, 2013; Tardos, 2008a, 2008b;), lo que explicaría también la aparición de las dos conductas mencionadas en este cuadrante.

En resumen, existen diferencias significativas en los patrones de conducta establecidos entre un niño u otro. Reafirmando la idea de que en el modelo educativo Pikler-Lóczy el niño es el eje principal que guía la educación por lo que se da a cada niño lo que necesita (David, y Appell, 1986; Falk, 2009; Herrán, 2013; Kállo, y Balog, 2013; Tardos, y Szanto, 2000; Tardos, 2008a, 2014).

OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA INFANTIL EN LA ESCUELA INFANTIL PIKLER-LÓCZY DESDE LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

Conclusiones

La sociedad actual se caracteriza por ser heterogénea, compleja, dinámica y diversa. El aula escolar representa un microsistema social, parte del sistema educativo, que si bien se organiza en base a leyes y decretos, en la práctica acoge a una amplia gama de propuestas educativas que varían en función del centro y de las personas que la dinamizan (Guerrero, 1996). En cualquier caso, si el objetivo fundamental de la escolarización temprana debe ser establecer un entorno óptimo que favorezca el desarrollo integral y autónomo infantil, el papel de la intervención educativa debe ser el de acompañar al niño en su proceso de desarrollo a nivel físico o humano, según dicten las circunstancias. Por lo que el profesional tiene que tener siempre presente que el niño pequeño es el verdadero protagonista que narra, crea, construye y transforma su propia historia.

El problema surge cuando los adultos responsables del grupo desean obtener unos resultados espectaculares o específicos, de manera que el resultado se antepone al niño (Tardos, 2008b). Cuando esto ocurre, muchas veces por comodidad y otras tantas por falta de conocimiento, el niño pasa de ser el protagonista de su historia a convertirse en un mero espectador de lo que acontece a su alrededor. Frente a esta realidad, es importante que estas educadoras, conozcan en profundidad las dimensiones del desarrollo del niño. De manera que, yendo más allá de la teoría y poniendo en práctica dichos conocimientos, ajusten su intervención al nivel evolutivo, intereses y necesidades del niño, permitiendo que se desarrolle de manera autónoma e integral.

El objetivo principal de este estudio ha sido realizar un estudio exploratorio sobre la actividad de la educadora de la Escuela Infantil Pikler-Lóczy durante los episodios de actividad autónoma de los niños, mediante la Metodología Observacional. Para ello, en primer lugar, se ha construido un instrumento de observación *ad hoc* para analizar la propuesta educativa Pikler-Lóczy. Se concluye que este es válido y fiable por un lado, por los valores obtenidos tras realizar la prueba de cálculo de concordancia canónica intraobservador de Krippendorff (1980) y por otro lado, es adecuado por los resultados obtenidos en el análisis de retardos y en las coordenadas polares. En conclusión, este instrumento permite observar, registrar y analizar de forma rigurosa y sistemática el fragmento de realidad educativa observado de la escuela Pikler-Lóczy en relación a la actividad autónoma. No obstante, el siguiente paso en para una investigación futura será el registro de toda la muestra obtenida logrando de este modo pulir el instrumento de observación.

Estos análisis han permitido identificar patrones de conducta que demuestran que las acciones de conducta, directas o indirectas, de la educadora Pikler-Lóczy siempre van dirigidas a favorecer y respetar el desarrollo autónomo infantil. Para ello, en los periodos de juego autónomo, se expone al niño a situaciones que le suscitan placer y favorecen al máximo su actividad autónoma. A su vez, se concluye que en efecto la propuesta educativa Pikler-Lóczy tiene en consideración todas las dimensiones: emocional, afectiva, psicomotriz e intelectual, del niño. De manera que, cuidan permanentemente las condiciones de todas y cada una de las actividades que se desarrollan en el aula. Así mismo, la educadora mantiene una constante preocupación por situar al niño en condiciones óptimas que favorezcan su autonomía. Todo esto hace que la educadora no intervenga de manera directa en el juego del niño a excepción de las situaciones especiales como es el acompañamiento de objetos VIP (David, y Appell, 1986; Tardos, 2008a, 2008b, 2014; Tardos, y Szanto, 2000; Herrán 2013; Falk, 1997, 2009).

Aunque los objetivos propuestos se han cumplido, este trabajo tiene sus límites, como es la dimensión de la muestra utilizada y que se espera poder superar en próximas investigaciones.

Referencias

- Ajuriaguerra de, J. (1983). De los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y las actividades expresivas. *Anuario de Psicología*, 28, 7-18.
- Anguera, M. T. (1979). Observación de la conducta espacial. *VI Congreso de Nacional de Psicología*. Pamplona.
- Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cuantitativa vs cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), 127-144.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la Escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M. T. (1999). *Observación de la conducta interactiva en contextos naturales: Aplicaciones*. Barcelona: EUB-Ediciones.
- Anguera, M. T. (2001). Cómo apresar las competencias del bebé mediante una aplicación de la metodología observacional. *Contextos Educativos*, 4, 13-34.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno-Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación de las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M. T., Blanco, A., y Losada, J. L. (2001). Diseño observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-160.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Hernández-Mendo, A., y Losada, J. L. (2011). Diseños observacionales: Ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 63-76.
- Bakeman, R., y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R., y Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Barreira, D., Garganta, J., Castellano, J., Prudente, J., y Anguera, M. T. (2014). Evolución del ataque en el fútbol de élite entre 1982 y 2010: Aplicación del análisis secuencial de retardos. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 139-146.
- Bruner, J. J. (1988). Discursos morales, contextos culturales. En *Globalización cultural y posmodernidad (2002)*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- David, M., y Appell, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: Experiencia del Instituto Lóczy*. Madrid: Narcea.
- David, M., y Appell, G. (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Dehelan, E., Szeredi, L., y Tardos, A. (1986). L'intégration des règles de vie par l'attitude des éducateurs. *Vers Éducation Nouvelle*, 404, 52-56.
- Domingo, H. (2010) *Construyendo la identidad del nuevo ciudadano*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño. La escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: Ediciones ARIANA.
- Falk, J. (2008). Cuidado personal y prevención. En J. Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (11-20). Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de una verdadera autonomía en el niño pequeño. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 116, 22-31.
- Freire, P. (1999). Autonomiaren pedagogia. Hezkuntzan jarduteko beharrezko jakiteak. *Ikastaria: Cuadernos de Educación*, 10, 9-71.
- Funes, J. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y niñas hoy*. Barcelona: Graó.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *III Encuentro internacional de promotores y gestores culturales*. Guadalajara.

OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA INFANTIL EN LA ESCUELA INFANTIL PIKLER-LÓCZY DESDE LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

- González-Prado, C., Iglesias, X., y Anguera, M. T. (2014). Detección de regularidades en taekwondo de alto nivel. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 99-110.
- Gorospe, G., y Anguera, M. T. (2000). Modificación de la técnica clásica de coordenadas polares mediante un desarrollo distinto de la retrospectividad: Aplicación al tenis. *Psicothema*, 12(2), 279-282.
- Guerrero, A. (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Hernández-Mendo, A., y Anguera, M. T. (2000). Estructura conductual en deportes sociomotores: Hockey sobre patines. *Revista Digital*, 21(5), 1-5.
- Hernández-Mendo, A., Castellano, J., Camerino, O., Jonson, G., Blanco, Á., Lopes, A., y Anguera, M. T. (2014). Programas informáticos de registro, control de calidad del dato, y análisis de datos. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 111-121.
- Hernández-Mendo, A., López, J. A., Castellano, J., Morales, V., y Pastrana, J. L. (2012). HOISAN 1.2.: Programa informático para uso en metodología observacional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 55-78.
- Herrán, E. (2013). La educación Pikler-Lóczy. Cuando educar empieza por cuidar. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56.
- Herrán, E., Orejudo, S., Martínez de Morentin, J. I., y Ordeñana, M. B. (2014). Actitudes docentes y autonomía en Educación Infantil 0-2: Un estudio exploratorio en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). *Revista de Educación*, 365, 150-176.
- Kállo, E., y Balog, G. (2013). *Los orígenes del juego libre*. Budapest: Magyarországi Pikler-Lóczy Társaság.
- Lago, C., y Anguera, M. T. (2002). Use of the polar coordinates technique to study interactions between professional soccer players. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 2(4), 21-40.
- López, J. A., Menescardi, C., Estevan, I., Falcó, C., y Hernández-Mendo, A. (2015). Análisis técnico-táctico en Taekwondo con coordenadas polares a través del software HOISAN. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 131-142.
- Mir, M., Batle, M., y Hernández, M. (2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
- Oliveira, C., Campaniço, J., y Anguera, M. T. (2001). La metodología observacional en la enseñanza elemental de la natación: El uso de los formatos de campo. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 267-282.
- Poyatos, F. (1986). Enfoque integrativo de los componentes verbales y no verbales de la interacción y sus procesos y problemas de codificación. *Anuario de Psicología/The UB Journal of psychology*, 34, 125-156.
- Roustan, M. (2010). Estudio observacional de ayuda interactiva en el postratamiento de cáncer de mama: Reuniones GAFA. (Tesis doctoral). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tardos, A. (1998): El rol de la observación en el trabajo educativo. *La Hamaca*, 9, 73-79.
- Tardos, A. (2008a). Autonomía y/o dependencia. En J. Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 47-58). Barcelona: Octaedro.
- Tardos, A. (2008b). Las actividades dirigidas. En J. Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (pp. 69-78). Barcelona: Octaedro.
- Tardos, A. (2014). El adulto y el juego del niño. *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 34, 9-45.
- Tardos, A., y Szanto, A. (2000). ¿Qué es la autonomía desde la primera edad? *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 62, 5-11.
- Thong, T. (1979). La teoría de las actitudes de H. Wallon y sus consecuencias educativas. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, nº (special), 237-275.
- Wallon, H. (1978). Educación y psicología. *Infancia y Aprendizaje*, 3, 79-84.

- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica.
- Weick, K.E. (1968). Systematic observational methods. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology. Vol. II* (pp. 357-451). Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA INFANTIL EN LA ESCUELA INFANTIL PIKLER-LÓCZY DESDE LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

ANEXOS

Tabla 3

Instrumento de observación. Formato de campo, “Acompañando en la Actividad Autónoma” (dimensión instrumental)

Formato de campo ACOMPAÑANDO EN LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA							
Dimensión instrumental							
Participantes adultos		Participantes niños		Acción instrumental			
1 Educadora	2 Otros adultos	3 1º niño	4 2º niño/s	A1 Espacio o equipamiento	A2 Conducta	A3 Materiales / juguetes	A4 Recipientes
H11 Jutka	H21 Orsi	H301 Titusz	H401 Titusz	A101 Barandilla	A201a Abre-cierra	A301 Sus gafas	A401 Cubeta
H12 Valika	H22 Gabi	H302 Maja	H402 Maja	A102 Zona juego 1	A202a Pasa por encima	A302 Piezas	A402 Palangana
	H23 Mari	H303 Brúnó	H403 Brúnó	A103 Zona juego 2	A203a Recoge	A303 Muñecos	A403 Ensaladera
	H24 Reni	H304 Elzi	H404 Elzi	A104 Laberinto Pikler	A204a Ordena	A304 Peluches	A404 Capazo
	H25 Edith (Pedagoga 1)	H305 Berill	H405 Berill	A105 Cesto grande	A205a Traslada	A305 Puzles (VIP)	A405 Caja
	H26 Bori (Pedagoga 2)	H306 Franciska	H406 Franciska	A106 Cuna 3	A206a Arregla espacios	A306 Libro (VIP)	A406 Cesta (panera)
	H27 Pediatra	H307 Tamás	H407 Tamás	A107 Armario 2	A207a Viste muñecos	A307 Mat de carpintería	A407 Bandeja
	H28 Madre/Abuela	H308 Emma	H408 Emma	A108 Balda 1	A208a Ofrece materiales	A308 Carteras	A408 Otros
	H29 Padre	H309 Tamara	H409 Tamara	A109 Balda 2	A209a Busca (materiales)	A309 Bolsos de lana, tela	A409 Ninguno
	H30 Madre y padre	H310 Teó	H410 Teó	A110 Cuna1	A210a Da (a uno)	A310 Bolsos, carteras	
	H31 Otros adultos	H311 Lola	H411 Lola	A111 Cuna2	A211a Reparte (a varios)	A311 Juego de café	
	H32 Más de dos	H312 Lujzi	H412 Lujzi	A112 Cuna-Lóczy-1	A212a Acompaña VIP	A312 Botellas	
	H33 Ninguno	H313 Dodó	H413 Dodó	A113 Cuna-Lóczy-2	A213a Otras	A313 Cubiertos	
		H314 Fülöp	H414 Fülöp	A114 Zona de desayuno	A214a Ninguna	A314 Miniaturas de animales	
		H315 Zénó	H415 Zénó	A115 Entrada	AXXXXb Dos manos	A315 Miniaturas humanas	
		H316 Flóra	H416 Flóra	A116 Barandilla-Balda	AXXXXc Manos libres	A316 Miniaturas de muebles	
		H317 Samu	H417 Samu			A317 Cojines	
		H318 Maja	H418 Maja			A318 Balones/pelotas/globos	
		H319 Misi	H419 Misi			A319 Coches	
		H320 Gréta	H420 Gréta			A320 Trenes	
		H321 Sári	H421 Sári			A321 Teléfonos	
		H322 Jakab	H422 Jakab			A322 Regadera	
		H323 Dos niños	H423 Dos niños			A323 Otros/Varios	
		H324 Tres niños	H424 Tres niños			A324 Recipientes	
		H325 Más de tres	H425 Más de tres			A325 Clínox	
		H326 No se ve ni se sabe	H426 No se ve ni se sabe			A326 Ninguno	
		H327 Ninguno	H427 Ninguno				

Tabla 4

Instrumento de observación. Formato de campo, "Acompañando en la Actividad Autónoma" (dimensión interactiva)

Formato de campo ACOMPAÑANDO EN LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA										
Dimensión interactiva										
C. VERBAL	CONDUCTA NO VERBAL					CONDUCTA KINESTÉSICA				
C. VERBAL	C PARAVER	CONDUCTA PROXÉMICA			CONDUCTA KINESTÉSICA					
CONDUCTA VERBAL	CONDUCTA PARALING. Tono verbal	ESTÁTICA SOLA No hay traslado	ESTÁTICA CON NIÑO No hay traslado y contacto puntual	DESPLAZAMIENTO Traslado del centro de gravedad	GESTOS VISUALES	GESTOS FACIALES	GESTOS MANUALES Con-tacto	EMBLEMAS Sustituyen a la palabra literalmente	ILUSTRACIONES Refuerzo corporal	REGULACIONES Turno
P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
P100 No habla	P200 Ninguno		P400 Ninguna	P500 Ninguno	P600 No se ve	P700 No se ve	P800 Ninguno	P900 Ninguno	P1000 Ninguno	P1100 Ninguno
P101 Pregunta	P201 Tono habitual	P301 De pie	P401 Le coge en brazos	P501 Se acerca	P601 Cara a cara íntimo: 15 cm	P701 Habitual	P801 Acaricia	P901 Apunta, señala, muestra	P1001 Confirma con la cabeza	P1101 Marca inicio
P102 Responde	P202 Tono enérgico	P302 Inclinada hacia delante	P402 Le coloca en el regazo	P502 Se aleja	P602 Cara a cara distante, 50cm-1m	P702 Sorpresa	P802 Posa	P902 Abre la mano para pedir	P1002 Niega con la cabeza	P1102 Se "anticipa" al niño
P103 Charla/Debate	P203 Tono alegre	P303 Doblada hacia delante	P403 Le coloca entre las piernas	P503 Le sigue	P603 Mira al niño a distancia	P703 Seria	P803 Ajusta	P903 Avisa del turno	P1003 Ladea la cabeza	P1103 Hace hacer
P104 Describe/informa	P204 Afectivo íntimo	P304 En cuclillas	P404 Le rodea con el brazo	P504 Le traslada en brazos	P604 Mira lo que hace	P704 Sonríe	P804 Examina	P904 Anuncia su salida	P1004 Cierra brazos-manos Centripeto	P1104 Deja hacer y ella sigue
P105 Propone/Anuncia	P205 Tono bajo	P305 Sentada	P405 Le baja al suelo	P505 Van de la mano	P605 Mirada conjunta	P705 Se ríe	P805 Ofrece ambas manos	P905 "Ya lo veo" Lattak, Lattalak, Latom, Lattam	P1005 Abre brazos-manos Centrifugo	P1105 Deja hacer y se detiene
P106 Confirma (Simple SÍ o en corto)	P206 Sorpresa	P306 De rodillas	P406 Le rodea para maniobrar	P506 Andan en paralelo	P606 Mira al objetivo que se dirige		P806 Desajusta (Suelta ropa)	P906 Mantiene-acaricia-cuida objeto	P1006 Cambia de foco	P1106 "Sigue" al niño
P107 Niega		P307 De rodillas sentada	P407 Le abraza	P507 El niño le sigue	P607 Mirada panorámica		P807 Las apoya para separarse	P907 Se coloca estratégicamente	P1007 Abunda en el foco	P1107 Marca final
P108 Agradece			P408 Se coloca a su lado	P508 Se desplaza sin relación al niño				P908 Espera, ralentiza, toma tiempo	P1008 Media con la mano-brazo (conflicto)	P1108 Acepta su NO
P109 Nombra/llama			P409 Se coloca delante					P909 Comprueba, vuelve a ...		P1109 Ultimo toque
P110 Repite su misma frase								P910 Adelanta una mano (asegurar)		
P111 Eco del niño										

OBSERVACIÓN DE LA ACTIVIDAD AUTÓNOMA INFANTIL EN LA ESCUELA INFANTIL PIKLER-LÓCZY DESDE LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL

Tabla 5

Distribución de las unidades de cada sesión: Acompañando en la AA, Educadora 1

		1° trozo	2° trozo	3° trozo	TOTAL
Educadora1_1 (28-03-2013)	Acompañar en la AA	0	37	0	37
Educadora1_2 (02-04-2013)	Acompañar en la AA	0	29	0	29
Educadora1_3 (16-04-2013)	Acompañar en la AA	0	17	2	19
Educadora1_4 (18-04-2013)	Acompañar en la AA	0	10	0	10
Educadora1_5 (23-04-2013)	Acompañar en la AA	3	27	0	30
Educadora1_6 (07-05-2013)	Acompañar en la AA	0	15	0	15
Educadora1_7 (09-05-2013)	Acompañar en la AA	1	4	0	5
Educadora1_8 (21-05-2013)	Acompañar en la AA	0	23	0	23
Educadora1_9 (23-05-2013)	Acompañar en la AA	0	0	0	0
Educadora1_10 (28-05-2013)	Acompañar en la AA	20	27	0	47
Educadora1_11 (30-05-2013)	Acompañar en la AA	0	16	0	16

Tabla 7

Residuos ajustados del análisis secuencial de retardos (retardo -3 +3). Sujeto criterio Participante1 (H313)

	Retardos						
	R-3	R-2	R-1	R0	R1	R2	R3
A212a	2,261(*)	2,942(*)	2,964(*)	4,312(*)	3,626(*)	3,603(*)	4,24(*)
A212b	5,303(*)	4,64(*)	3,975(*)	5,378(*)	3,286(*)	3,953(*)	3,243(*)
P103	5,596(*)	6,098(*)	6,132(*)	7,105(*)	6,601(*)	6,098(*)	6,064(*)
P306	3,115(*)	2,515(*)	2,53(*)	2,545(*)	2,53(*)	2,515(*)	2,5(*)
P307	2,052(*)	2,099(*)	2,145(*)	2,191(*)	2,145(*)	2,099(*)	1,681
P409	5,078(*)	4,337(*)	4,767(*)	5,197(*)	5,158(*)	3,946(*)	3,125(*)
P602	4,265(*)	4,298(*)	4,787(*)	6,648(*)	5,243(*)	4,298(*)	4,265(*)
P807	2,187(*)	2,198(*)	2,209(*)	2,219(*)	2,209(*)	2,198(*)	2,187(*)
P901	0,573	2,594(*)	1,622	2,648(*)	2,621(*)	1,596	3,563(*)
P1001	-0,19	1,201	1,908	2,617(*)	2,597(*)	1,889	1,183
P1104	0,543	0,196	1,396	2,983(*)	2,557(*)	2,13(*)	1,703

Tabla 6

Distribución de las unidades: Acompañando en la AA, Educadora 2

		1° trozo	2° trozo	3° trozo	TOTAL
Educadora2_1 (25-03-2013)	Acompañar en la AA	10	1	0	11
Educadora2_2 (27-03-2013)	Acompañar en la AA	17	25	0	42
Educadora2_3 (03-04-2013)	Acompañar en la AA	18	40	0	58
Educadora2_4 (10-04-2013)	Acompañar en la AA	52	0	0	52
Educadora2_5 (12-04-2013)	Acompañar en la AA	0	0	0	0
Educadora2_6 (15-04-2013)	Acompañar en la AA	9	5	0	14
Educadora2_7 (17-04-2013)	Acompañar en la AA	5	9	0	14
Educadora2_8 (22-04-2013)	Acompañar en la AA	27	0	0	27
Educadora2_9 (24-04-2013)	Acompañar en la AA	10	0	0	10
Educadora2_10 (29-04-2013)	Acompañar en la AA	15	8	0	23
Educadora2_11 (06-05-2013)	Acompañar en la AA	7	0	0	7
Educadora2_12 (08-05-2013)	Acompañar en la AA	17	0	0	17
Educadora2_13 (13-05-2013)	Acompañar en la AA	0	16	0	16
Educadora2_14 (15-05-2013)	Acompañar en la AA	47	9	0	56
Educadora2_15 (22-05-2013)	Acompañar en la AA	20	51	0	71
Educadora2_16 (27-05-2013)	Acompañar en la AA	6	20	0	26
Educadora2_17 (29-05-2013)	Acompañar en la AA	14	17	3	34

(*)Marca los valores significativos (>1,96)

Tabla 8

Residuos ajustados correspondientes al análisis secuencial de retardos (retardo -3 +3). Sujeto criterio Participante 2 (H314)

	Retardos						
	R-3	R-2	R-1	R0	R1	R2	R3
A203a	2,734(*)	0,172	0,18	0,189	-1,11	0,172	2,224(*)
A214a	0,554	1,263	1,975(*)	1,299	1,975(*)	-0,122	0,554
A204b	3,013(*)	2,125(*)	1,235	1,724	1,235	2,585(*)	3,013(*)
P111	0,935	-0,173	0,957	2,091(*)	0,957	-0,173	0,935
P307	2,605(*)	3,024(*)	3,069(*)	3,113(*)	3,069(*)	3,024(*)	2,978(*)
P408	2,209(*)	3,509(*)	4,649(*)	5,103(*)	3,812(*)	2,94(*)	2,069(*)
P605	4,011(*)	2,649(*)	1,975(*)	2,689(*)	2,669(*)	1,956	1,937
P1103	3,057(*)	2,458(*)	1,858	1,879	3,102(*)	1,216	1,816
P1105	1,246	3,342(*)	3,363(*)	1,994(*)	1,975(*)	1,263	1,937

(*)Marca los valores significativos (>1,96)

Tabla 9

Listado de conductas significativas tras el análisis exploratorio realizado en SDIS-GSEQ 4.1.3.

Código	Frecuencia	Código	Frecuencia	Código	Frecuencia	Código	Frecuencia	Código	Frecuencia
H12	144	A205a	15	A326	21	P307	62	P901	23
H33	144	A212a	12	A401	18	P400	53	P903	3
H313	42	A213a	7	A402	13	P404	3	P905	3
H314	41	A214a	11	A404	1	P406	1	P906	32
H315	15	A203b	14	A407	2	P407	2	P907	22
H316	10	A204b	30	A408	1	P408	38	P908	32
H327	21	A205b	7	A409	109	P409	47	P909	7
H413	9	A206b	4	P100	45	P500	105	P1000	22
H414	17	A209b	1	P101	8	P501	15	P1001	11
H415	9	A210b	2	P102	8	P502	13	P1002	2
H416	16	A212b	11	P103	27	P508	11	P1003	5
H423	22	A213b	1	P104	27	P600	2	P1004	8
H424	26	A214b	2	P105	17	P601	11	P1005	6
H427	43	A201c	1	P106	3	P602	29	P1006	59
A103	29	A202c	1	P108	4	P603	30	P1007	31
A104	5	A205c	2	P110	1	P604	43	P1100	23
A105	5	A213c	13	P111	4	P605	11	P1101	5
A106	2	A302	28	P200	45	P606	8	P1102	10
A107	24	A304	3	P201	72	P607	10	P1103	14
A108	5	A306	15	P202	12	P700	21	P1104	49
A109	1	A311	21	P203	5	P701	112	P1105	11
A110	5	A312	1	P204	6	P704	8	P1106	18
A112	3	A313	2	P205	3	P705	3	P1107	8
A113	48	A315	3	P206	1	P800	135	P1108	4
A114	2	A317	2	P301	45	P801	4	P1109	2
A116	3	A318	4	P302	12	P802	2		
A202a	1	A323	9	P303	18	P805	1		
A203a	3	A324	4	P304	2	P807	2		
A204a	5	A325	31	P306	5	P900	22		

Kalitatez eta arretaz jantzi Budapest-eko Pikler-Lóczy haur eskolan: Hezitzailearen behaketa eta analisisa

Dress up with quality and care in Budapest Pikler-Lóczy kindergarden:
observation and analysis of the caregiver.

Maitane Belasko

Laburpena

Azterketa esploratorio honetan, Pikler-Lóczy hezkuntza proposamenean diharduen hezitzaile bat aztertu da berariazko hezkuntza zereginetan. Zuzeneko zaintzen barruan, umetxoak jolastokira irten aurretik jantzeko duen prozesua aztertu da behaketa metodologia erabiliz. Bi helburu nagusi izan ditu azterketak, lehena ad hoc sortutako behaketa tresna balioztatzea bai dimentsio instrumentalean zein elkarreraginezkoan; eta bigarrena, hezitzailearen jokabide eredua zein den antzematea. Datuen kalitatearen kontrola ziurtatu ondoren, bi motako analisiak egin dira. Analisi sekuentziala, hezitzailearen jokaera eredua antzemateko asmoz eta bestetik koordinatu polarren analisisa, umetxoari arropa janzterako orduan hezitzaileak dituen jokabide eta erregulatzailak bektore gisa adierazteko. Analisisiak burutu ondoren, emaitzek helburuak bete direla baieztatzen dute, tresnak hezitzailearen portaera instrumentala zein elkarreraginezkoa neurtzen duela frogatu eta bigarrenez jantzeko jokabide eredua antzeman delako. Hezitzaileak umetxoak jolastokira irten aurretik jantzeko koreografia zehatz bat jarraitzen du, jantziaren zailtasun eta umetxoen garapen mailaren arabera baldintzatuta dagoena, hain zuzen ere.

Hitz gakoak: Pikler-Lóczy hezkuntza proposamena, behaketa metodologia, zuzeneko zaintzak, jantzeko jokabide eredua, koreografia.

Abstract

In this exploratory analysis, we have studied the behaviour and measures taken by an educator that is working under the educational paradigm of Pikler-Lóczy. More specifically, in the field of direct care, we have paid attention to the process of dressing up before going to the break, by following an observational methodology. This study has two main objectives: on the one side, to validate the observational methodology itself that was developed “ad hoc” for this purpose, both in the instrumental dimension and the interactional one. On the other side, to identify the behavioural pattern of the educator. After having verified the validity of the obtained data, two types of analysis have been carried out. A sequential analysis, to try to elucidate the behavioural pattern of the educator. And a polar coordinate one, in order to visualise vectorially the regulatory measures taken by the educator at the time of dressing up the child. After having performed the analysis, the results confirm that the objectives have been fulfilled. It could be concluded that this tool helped to assess the instrumental behaviour of the educator as well as the interactional one. And furthermore, as we were able to specify the dressing up pattern that was followed. The educator defines and oversees a precise choreography for the child to follow as he/she dresses up before the break. This is always dependant on the growth and mental development of the child.

Keywords: Pikler-Lóczy educational paradigm, observational methodology, direct care, dressing up behavioral patterns, choreography.

KALITATEZ ETA ARRETAZ JANTZI BUDAPEST-EKO PIKLER-LÓCZY HAUR ESKOLAN: HEZITZAILEAREN BEHAKETA ETA ANALISIA

Sarrera

Emmi Pikler (1985) eta bere taldeak Budapesteko Lóczy Institutuan ezarritako hezkuntza proposamenak frogatzen du posiblea dela erakundeetan hazitako umetxo eta ume txikien garapen osasuntsu eta harmonikoa (Herrán, 2014). Emmi Piklerrek proposatzen duen hezkuntza ereduan, zaintzak ahalik eta pertsonalizatuena, bizi-esparru egonkorak, adin bakoitzaren beharrezkoen egokitutako inguruneak eta, mugimendu askatasun osoa sustatzeak osatzen dute (Herrán, 2014).

Emmi Piklerrek (1985) haurren jaiotza unetik bertatik kalitatezko zaintzen eta aldi berean mugimendu askearen aldeko apustua egiten du, helduen esku-hartzeak ahalik eta urriena izanik. Hauek bi mailatan sailkatu daitezke, alde batetik zuzeneko esku-hartzeak eta bestetik zeharkakoak.

Zuzeneko zaintzen baitan, gorputzez gorputzeko zaintzetan zentratzen direnetan (Herrán, 2014), honako hauek kokatzen dira: pixoihala aldatzea, bainatzea, janzteia eta erantztea, elikatzea eta lo kontuak. Zuzeneko zaintzen ezaugarri nagusiak honakoak dira (David eta Appell, 2010): umea ez da inoiz objektu gisa tratatu, sentitu, behatu, oroitu eta ulertuko. Gizakitzat baizik; zuzeneko zaintzen sekuentziak, ordena eta modu berean burutzen dira. Umeei berauek aurreikusi arte; ez dago presa eta zabarkeririk. Umeari behar duen denbora guztia eskainiko zaio; zuzeneko zaintzak ez dira eteten. Hezitzaileak hasi duena, umearen erritmoa errespetatuz amaituko du.

Esku hartze zuzen hauen helburua, umearen zeregin hauetan autonomia bihurtzea da, beti ere, umeak nahi eta bere kabuz eginez gozatzen badu (Eross, 1975; Falk, 2009; Herrán, 2014). Bestela, autonomiak ez du baliorik izango ez badu independentzia hori muga jakin batzuen barruan baliatzea dezakeen ondasun preziazatutako hartzen. Ez dago autonomiaren ikaskuntzarik, ez da haurra autonomo bihurtzen, autonomia garatzeko bidea erraztu egin behar zaio. Apurka-apurka umetxo eta ume txikien garapen mailaren arabera esku hartze zuzenak zeharkako bihurtuz.

Zeharkako esku-hartzea aldi berean, bi alderdi desberdin baina harremanetan dauden bitartez gauzatzen da (Herrán, 2014). Batetik, jarduera autonomoaren eta haren baldintzen kanpotiko arreta. Eta bestetik, kudeaketa: materiala hornitu eta biltzea, informazioa partekatzea, etab.

Umetxo eta ume txikien ongizate fisiko, afektibo eta psikiko osasuntsua aurrera eramateko lau printzipio zuzentzaileak gidatzen dute hezitzaileen lana Pikler-Lóczy hezkuntza proposamenean (David eta Appell, 1986; Falk, 1997, 2008; Herrán, 2014):

1. Helduaren eta umearen arteko harremanen egonkortasunak eta, batez ere, ume bakoitzak beraz arduratuko den helduarekin duen lehentasuneko harremanak oinarri emozional sendoa eskaintzen diote.
2. Umetxoaren eta ume txikien jarduera autonomo proaktiboa oso baliotsua da.
3. Garapen-mailaren arabera, umeari etengabeko erraztasuna eskaini behar zaio, bere buruarekiko eta inguruarekiko kontzientzia hartzen joan dadin.
4. Aipaturiko printzipioak ezartzearen ondorioz, umeak osasun-egoera fisiko ona izaten du eta, aldi berean, horren jatorria ere badela jo daiteke.

Garrantzia maila bera dute, eta era berean zainduko ez balira, haurrari eskaintzen zaion esperientziaren oreka haustu egingo litzateke (Falk, 1997). Lau printzipio hauek bi ondorio nagusi dituzte. Batetik, egoera desberdinen aurrean sortzen diren jokabide originalak eta hauek aldi berean, hezkuntza eremuak bihurtzea. Eta bestetik, haurren bizitza baldintzatu dezaketen presaz hartutako erabakiak saihestea (David eta Appell, 2010).

Gaur egun, Pikler-Lóczy Haur Eskolan, urte eta erdi eta hiru urte bitarteko umetxoak hezten dituzte. Bederatzi hezitzaile eta hiru pedagogoz osatutako lan taldearen

gidaritzapean, “umea behatu” (Falk, 1997) eta ahalik eta garapen baldintza hoberenak eskaintzeko xedez. Honez gain, mundu osoko haur-hezkuntza alorreko profesionalekin Piklerren eredia partekatzen dute herentziak bizirik iraun dezan (Herrán, 2014).

Pikler-Lóczy Haur Eskolako eskarmentudun hezitzaile baten berariazko hezkuntza zereginen azterketa esploratorioa burutu da behaketa metodologia erabiliz (Anguera, 1985, 1988). Hezitzailearen esku-hartze zuzena behatu da, umetxoak jolastokira irten aurretik janzteko duten prozesua hain zuzen ere.

Janzte prozesu honen garrantzia ulertzeko alde batetik Hungariako klima kontinentala hartu behar da kontuan. Neguak oso hotzak eta udak berriz oso beroak dira, beraz, garrantzitsua da haurrak zer noiz jantzi kontzientzia izan dezan. Eta bestetik, Piklerren (1985) ustez, ezinbesteko baldintza da umetxo eta ume txikien garapen goiztiar osasuntsurako jolastokia. Espazio honek, jarduera autonomoa garatzeko baldintza eta material egokiak eskaintzen ditu umetxo eta ume txikien esperientzia eremua zabaltzeko. Espazioaren (patioa, lorategia, sehaska gunea) eta materialen (are, ur, hosto, lore, fruitu, animalia eta jostailuen) aniztasunari esker etengabe treba daitezke jolas motorean, gorputz osasuntsu eta indartsua eskuratzuz.

Azterketa esploratorio honen helburu nagusiak, behaketa metodologiaren alderdi metodologiko eta substantzialari lotuta daude. Alde batetik, metodologikoari dagokionez, behaketa metodologian sakontzea, behatzaile moduan trebatzea eta “jolastokira irtetzeko jantzen” ad hoc sortutako landa formatua balioztatzea dira. Bestetik, substantzialari dagokionez, Pikler-Lóczy hezkuntza proposamenean sakontzea eta hezitzaileak umetxoak jolastokira irten aurretik janzteko duen prozesua aztertzea dira.

Metodoa

Diseinua

Proposaturiko diseinua (I/S/DA) da, idiografikoa, hezitzaile bakar bat behatzen delako, segimenduzkoa, hiru hilabeteko denbora tarte jakin batean burutu direlako grabaketak eta dimentsioaniztuna erantzun maila desberdin batzuk biltzen direlako (Anguera, Blanco-Villaseñor, Losada eta Hernandez-Mendo, 2011).

Parte-hartzaileak

Erregistratu eta kodekatutako grabaketak Pikler-Lóczy Haur Eskolako eskarmentudun hezitzaile bati burutu zaizkio bi eta hiru urte bitarteko umetxoak erantzi edo jantzen laguntzen dituen bitartean.

Tresnak

Behaketa tresna

Ikerketa lan honetan neurrira eginiko ad hoc “jolastokira irtetzeko jantzen” landa formatua eratu da. Budapest-eko Pikler-Lóczy Haur Eskolako hezitzaileek, umetxoak jolastokira irten aurretik janzteko duten prozesua erregistratu eta kodekatzeko ad hoc tresnak bi supra-makro irizpide ditu, dimentsio instrumentalari eta elkarreraginari lotutako jokabideak ordenatzen dituzte eta ondoren bost makro irizpidetan ordenatzen dira:

KALITATEZ ETA ARRETAZ JANTZI BUDAPEST-EKO PIKLER-LÓCZY HAUR ESKOLAN: HEZITZAILEAREN BEHAKETA ETA ANALISIA

Taula 1

“Jolastokira Irtetzeko Janzten” ad hoc Landa Formatuaren Supra-Makro eta Makro Irizpideak.

Dimentsio instrumentala			Elkarreraginazko dimentsioa	
Partaide helduak	Umetxo partaideak	Ekintza instrumentala	Ahozko jokabidea	Ez ahozko jokabidea

Tresna honek supra-makro irizpide, makro irizpide, irizpide eta jokabide zehatz eta elkar baztertzailak barneratzen ditu (Anguera, 1999; Castellano eta Hernández-Mendo, 2002; Lozano eta Camerino, 2012). Alde batetik dimentsio instrumentalaren barruan, jantzeko prozesuarekin berarekin lotura duten hiru makro irizpide. Partaide helduei dagozkienak: hezitzaileak eta gainontzeko helduak; umetxo partaideei dagozkienak: 1. go eta 2. planoko umetxoak; eta ekintza instrumentalei dagozkienak: espazio edo hornikuntzak, jokabide instrumentalak, jantziak eta gainontzeko objektuak.

Bestetik elkarreraginari lotutako jokabideen barruan, gainontzeko bi makro irizpideek Weickek (1968) proposaturiko eta Anguerak (1979) moldaturiko erantzun mailen sailkapena du oinarrian. Ahozko jokaerei dagozkienak; jokaera paralinguistikoei dagozkienak; jokaera proxemikoei dagozkienak: bere buruarekiko estatika, haurrarekiko estatika eta lekualdaketak; jokaera kinesikoei dagozkienak: begiradak, aurpegierak (Ekman, Sorenson eta Friesen, 1969), esku keinuak, enblemak, ilustratzaileak eta erregulatzaileak (Poyatos, 1986).

Erregistro tresna

HOISAN beta 1.6.3.2 (Herramienta de Observación de las Interacciones Sociales en Ambientes Naturales), kodifikazioa, erregistroa, deskribapena eta grabaketen kudeaketa ahalbidetzen dituen programa informatikoa da (Hernández-Mendo, Castellano, Camerino, Jonsson, Blanco-Villaseñor, Lopez eta Anguera, 2014). Honez gain, era guztietako datuekin: gertaera, egoera, denbora, etab., lan egiteko aukera ematen du.

Ahozko jokabidea aztertzeko eta korrelazio indize desberdinak kalkulatzeko gaitasuna du. Behaketa metodologikoaren baitan erabilera espezifikokoak dituzten datu trukea baimentzen du (SDIS-GSEQ, OBSERVER, THEME, SAGT, PALABRAS eta LINCE) izaera orokorreko programekin (kalkulu orriak, datu prozesadoreak, pakete estadistikoak) eta analisi kualitatiboko programekin (ATLAS.ti).

Prozedura

Hasierako erabaki eta zereginak

Lagina Pikler-Lóczy Haur Eskolako bi ikasgelatan jaso da 2013ko apirila eta maiatza bitartean. Asteko bi egunetan egin dira behaketa zuzenak eskarmentudun bi hezitzaile desberdini bideo kameraren laguntzaz, egun bakoitzean bati. Grabaketa hauek goizeko lehen orduan burutu dira, 8:30ak eta 9:30ak bitartean eta bi hezitzaileek antzeko jarduerak eraman dituzte aurrera. Ordu honek iraun duen denboran hezitzaileak etengabe grabatuak izan dira berriazko hezkuntza zereginetan. Bi hezitzaileen saio esploratorioaren ostean 1. go hezitzailearen 11 saio eta 2. hezitzailearen 17 saio bildu dira analisiak burutzeko. Lagina bildu ostean, bideo grabaketak behin eta berriz bistaratu dira hezitzaileen jokabideak zerrendatu, multzokatu eta antolatu ondoren “jolastokira irteteko jantzen” ad hoc landa formatua sortzeko asmoz. Hasierako azterketa esploratorio honetan, 1. go hezitzailearen bi saio erregistratu, kodekatu eta aztertu dira.

Prozesuaren garapena

Erregistroaren aldi esploratorioa

2015eko urtarril eta apiril bitartean eraman da aurrera. Aldi esploratorioan erregistratzeko aukeratutako saioak 1.go hezitzailearen lehen bi saioak izan dira. Landa formatuaren molekularizazio maila dela eta, Word programa informatikoa erabili da grabaketak erregistratzeko. Landa formatua behin eta berriro zuzendu eta orraztu da (makro irizpide, irizpide eta kodeak). Azkenik, HOISAN (1.6.3.2) programa informatikoan (Hernández-Mendo, Castellano, Camerino, Jonsson, Blanco-Villaseñor, Lopez eta Anguera, 2014) irauli dira datuak digitalizatu eta analisiak burutzeko.

Saioen arteko egonkortasuna

Astean birritan burutu dira grabaketak, astelehenetan 1.go hezitzailea eta asteazkenetan 2. hezitzailea. Hortaz, hezitzaile bakoitzaren saio batetik bestera aste beteko denbora tartea egonik. Grabaketak 14 astetan zehar burutu ziren. Aipatu beharra dago, 1.go hezitzailea 3., 6. eta 8. asteetan gaixorik egon zela eta honek lagin kopuruan eragina izan zuela. Egun hauek ordea, 2. hezitzaileari grabaketak egiteko baliatu ziren. Azkenean, 1.go hezitzailearen 11 saio eta 2. hezitzailearen 17 saio bildu ziren.

Saioen barne egonkortasuna

Grabaketak denbora errealean, mozketak gabe eta ordutegi berean (8:30-9:30etan) burutzeak bermatzen du saioen barne egonkortasuna.

Denboralizazioa

Lana bi alditan burutu da. Alde batetik aldi pasiboan, grabaketak burutu ziren, 2013ko martxotik maiatzera, eta ondoren 2014ko iraila arte, lagina prestatu, denetara 3.301 unitate, eta lau landa formatuen landu. Ondoren aldi aktiboa, 2014ko irailetik egundaino. 2014-2015 ikasturtearen lehen hiruhilekoan tresna orraztu eta behatzaileak trebatu ziren. Bigarren hiruhilekoan, aipatutako zereginak burutzeaz gain azterketa esploratorioa burutzen hasi zen. Azken hiruhilekoan berriz, datuen azterketari, emaitzak interpretatzeari eta txosten hau lantzeari ekin zitzaion.

Behaketa saioen identifikazioa

Azterketa esploratorio honek aztergai duen jarduna, 1. go hezitzaileak umetxoak jolastokira irten aurretik janzteko duen prozesua grabatutako hamaika saioetatik zortzi saiotan bildu da, eta beraien artean lehenengo biak erregistratu eta kodekatu dira.

Jolastokira irten aurretik janzten behaketa saioak, honako ezaugarri hauek biltzen ditu. Umetxoak janzteko unean hezitzaileak dituen jokabide multzoa hartzen da kontuan. Umetxoaren arropa bila doan momentutik, klimatologiaren arabera behar bezala jantzi eta jolastokira edo atarira bidea hartzen duen uneraino.

Emaitzak

Datuaren kalitatearen kontrola

Behaketa metodologian, datuaren kalitatearen kontrola ziurtatzea oinarritzko baldintza da, behatutako datuen akatsen iturriak eta datuen desbideratzeak antzematen

KALITATEZ ETA ARRETAZ JANTZI BUDAPEST-EKO PIKLER-LÓCZY HAUR ESKOLAN: HEZITZAILEAREN BEHAKETA ETA ANALISIA

dituelako (Blanco eta Anguera, 2003). Datuen kalitatea, fidagarritasuna eta zehertasuna bermatzen ditu, ikerketa arriskuan jar ditzaketen akatsak murriztuz (Anguera eta Blanco, 2003; Anguera, Blanco, Losada eta Hernández-Mendo, 2000; Anguera eta Hernández-Mendo, 2013; Blanco eta Anguera, 2003; Blanco-Villaseñor, Castellano, Hernández-Mendo, Sánchez-López eta Usabiaga, 2014; Castellano, Hernández Mendo, Gómez de Segura, Fontetxa eta Bueno, 2000). Datuen kalitatearen kontrola burutzeko, HOISAN (1.6.3.2) programa informatikoaren bidez, Krippendorffen (1980) behatzaile barneko konkordantzia kanonikoaren kalkulua egin da. Honen balioa 0,96 (0-1) izan da.

Analisi sekuentziala

Froga binomial baten bidez, 1.go hezitzailearen jokaera eredia zein den antzeman da (Bakeman eta Gottman, 1987, 1989; Bakeman eta Quera, 1996). Baldintzatutako, behaketa erregistroaren bidez lortutako eta baldintzatu gabeko, zoriz lortutako probabilitateen arteko alderaketaren bidez. Froga honen ondorioz lortutako Z balioaren egokitutako hondarrek, eman dute jokaera irizpideen arteko elkartzeko erlazioa, jokaera eredu posible bezala proposatutakoen eta jokaera baldintzatuen, erlaziorik dagoen jakin nahi den horien arteko berri. Analisi hau burutzeko HOISAN (1.6.3.2) programa informatikoa erabili da. Froga binomial honetan egokitutako hondarren batura hartzen da kontuan, (-5 +5) erretardoetan, azterketa prospektiboan, +1 eta +5 bitarteko erretardoetan eta azterketa retrospektiboan berriz, -1 eta -5 bitarteko erretardoetan (Escudero, Paulis, Arruabarrena, eta Mendo, 2015). Behaketaren aldi aktiboan erregistratutako, 1.go hezitzailearen lehenengo bi saioak aztertu dira.

Taula 2

Proposaturiko V213 “jantziak aurkeztea” eta baldintzatutako jokabideen arabera lorturiko Z balioaren egokitutako hondarrak

Proposaturiko jokabidea		Baldintzatutako jokabidea						
V213		V222	V218	V204	V212	V213	V215	V219
Jantziak aurkeztea		Bat ere ez. Itxoin	Janzten bukatzen lagundu	Jantzia bilatu	Jantzia prestatu	Jantzia aurkeztu	Jantzi	Lokarriak, botoiak edo kreailerak lotu
Atzerapen eta aurrerapenak	-5	1.993						
	-4		2.226					
	-3			5.555				
	-2				2.392			
	-1					10.247		
	0						4.23	
	1							
	2							
	3							
	4							2.016
5							1.997	

Jokabide eredia antzemateko, jokabide irizpide gisa, V213 “jantziak aurkeztea”, jokabide instrumentala proposatu da, alde aurretiaz egindako frekuentzien estimazioan esanguratsu agertu delako. Baldintzatutako jokabide bezala berriz, gainontzeko jokabide instrumentalak. Jarraian 2. taulan ikus daiteke ze jokabidek izan dituzten balio

esanguratsuak (>1,96) erretardo bakoitzaren arabera; hau da, jokabide fokala eman aurreko eta ondorengo aldi bereko gertaeretan, oinarrizko unitateetan, zer gertatu den.

Pikler-Lóczy Haur Eskolako hezitzaileek, umetxoak jolastokira irten aurretik janzteko duten prozezuak honako jokabide eredia du aztertutako bi saioen arabera:

$$V222 - V218 - V204 - V212 - V213 - V215 < \begin{matrix} V215 \\ > V215 \\ V219 \end{matrix}$$

Emaitzen arabera behatutako 1.go hezitzailearen jokabide segida esanguratsuak edo jokabide ereduak adierazten duenez, umetxoari “jantziak aurkeztu” baino bost jokabide lehenago “bat ere ez, itxoin” egiten du; lau jokabide lehenago “jantzen bukatzen laguntzen” du; bi jokabide lehenago “jantzia bilatzen” du, jokabide bat lehenago “jantzia prestatzen” du. Ondoren, “jantzia aurkeztu” jokabidea bera dator, ondorengo lehenengo jokabidean “jantzi” egiten du, lau jokabide ondoren “jantzi” edo “lokarriak, botoiak edo kreailera lotzen” du eta bost jokabideren ondoren berriz ere “jantzi” egiten du. Honen arabera portaera patrioiak esanguratsuak daudela ondoriozta daiteke.

Koordenatu polarren azterketa

Analisi sekuentzian lortutako egokitutako hondarretatik abiatuta, Zsum parametroak (Anguera eta Losada, 1999; Sackett, 1980). kalkulatu dira HOISAN (1.6.3.2) programa informatikoa erabilia, kode fokala, hipotesi moduan proposaturikoa eta irizpide edo kode jakin batzuen arteko erlazioa estatistiko esanguratsuak bektore bezala grafikoki adieraziz.

Bektore hauek angelu, ratio eta erradioaren arabera koadrante baten edo bestearen barruan kokatzen dira, non, I koadrantea (+,+): irizpide kodeak baldintzatutako kodea kitzikatzen du, bai azterketa retrospektiboan zein azterketa prospektiboan ere; II koadrantea (+,-): irizpide kodeak baldintzatutako kodearen azterketa retrospektiboa kitzikatzen du, azterketa prospektiboan ordea inhibititu; III koadrantea (-,-): irizpide kodeak baldintzatutako kodea inhibitzen du, bai azterketa retrospektiboan zein azterketa prospektiboan ere; IV koadrantea (-,+): irizpide kodeak baldintzatutako kodearen azterketa retrospektiboa inhibitzen du, azterketa prospektiboa ordea kitzikatu.

Jarraian, 3. taulan V305 “buzo, plastikozko prakak” irizpide kodearen Zsum balioak aurkezten dira baldintzatutako kodeen (7 guztira) arabera. Baldintzatutako kodeak jokabide instrumentala eta erregulatzaileak irizpideen barnean kokatzen dira. 1.go grafikoan ikus daiteke V305 “buzo, plastikozko prakak” irizpide kodea eta baldintzatutako kodeen ondorioz lortutako Zsum balioen adierazpen bektoriala.

Taula 3
V305 “buzo, plastikozko prakak” kode irizpidearen eta baldintzatutako kode multzoaren arteko Zsum balioak.

Kodeak	Koadrantea	Etorkizuneko		Atzera begirako		
		ikuspegia	ikuspegia	Ratioa	Erradioa	Angelua
P1101	I	3.28	1.72	0.46	3.7	27.7
P1107	III	-0.13	-3.01	-1	3.01	267.47

KALITATEZ ETA ARRETAZ JANTZI BUDAPEST-EKO PIKLER-LÓCZY HAUR ESKOLAN: HEZITZAILEAREN BEHAKETA ETA ANALISIA

V204	IV	1.5	-2.6	-0.87	3 (*)	299.97
V205	II	-3.01	0.82	0.26	3.12 (*)	164.83
V217	I	1.2	1.74	0.82	2.11 (*)	55.25
V218	IV	1.96	-0.28	-0.14	1.98 (*)	351.79
V219	III	-3.92	-3.92	-0.71	5.55 (*)	225

I kuadrantea (+,+): V305 “buzo, plastikozko prakak “ irizpide kodeak baldintzatutako V217 “jantzen behatu” eta P1101 “hasiera adierazi” kodeak kitzikatzen ditu, bai azterketa retrospektiboan zein azterketa prospektiboan ere.

II kuadrantea (+,-): V305 “buzo, plastikozko prakak” irizpide kodeak baldintzatutako V205 “lurrean jarri” kodearen azterketa retrospektiboa kitzikatzen du, azterketa prospektiboa ordea inhibititu.

III kuadrantea (-,-): V305 “buzo, plastikozko prakak” irizpide kodeak baldintzatutako V219 “lokarriak, botoiak edo kreamailera lotu” eta P1107 “bukaera adierazi” kodeak inhibitzen ditu, bai azterketa retrospektiboan zein azterketa prospektiboan ere.

IV kuadrantea (-,+): V305 “buzo, plastikozko prakak” irizpide kodeak baldintzatutako V204 “jantzia bilatu” eta V218 “jantzen bukatzen lagundu” baldintzatutako kodeen azterketa prospektiboa kitzikatzen ditu, azterketa retrospektiboa ordea inhibititu.

Laburbilduz, V305 “buzo, plastikozko prakak” irizpide kodearekiko esanguratsuak diren baldintzatutako kodeen banaketari erreparatuz, jantzien hurrenkerari eta berauek

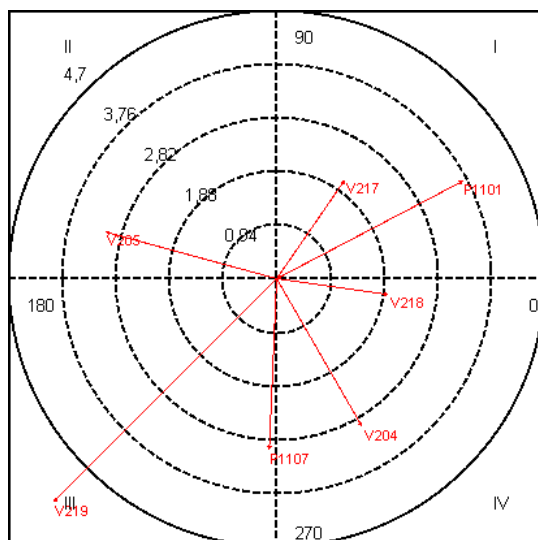


Figura 1. "Prakak" kode irizpidearen eta baldintzatutako kode multzoaren arteko Zsum balioen adierazpen bektoriala. jantzeko beharrezko gaitasun mailari buruz informazioa eskaintzen dutela.

Emaitzen eztabaida

Analisi sekuentziala

Proposatutako V213 “jantziak aurkeztea” jokabide irizpidearen eta baldintzatutako jokabideen arabera lorturiko Z balioaren egokitutako hondarrek ematen dute jokabide ereduaren berri. Froga honen bidez baieztatu daiteke, 1. go hezitzaileak hurrenkeraz jarraitutako jokabideek badutela saioen arteko jarraikortasuna eta ez direla zoriz ematen.

Izan ere, Emmi Pikler (1984) doktoreak, umetxo eta ume txikien zaintzetan jarraikortasun bat egon zedin eta eragin ezkorrak ebazteko, David eta Appellek (2010) zuzeneko zaintzen ezaugarrien artean aipatzen duten moduan, hauek ordena eta modu berean burutzen dira, beti ere, kalitatezko zaintzak helburu (David eta Appell, 1986). Zuzeneko zaintzen jokabide ereduaren abantaila gisa, Falkek (2013) umetxoak datorren jarduera edo ekintzaren jabe izan, aurreikusi eta parte hartzeko aukera izango duela dio. Jokabide eredu hau egun, koreografia izenez ere ezaguna da, gauza jakina bait da keinu hurrenkera bat baino askoz ere gehiago dela.

Aipatzekoa da, -3, 2 eta 3. erretardoetan ez dela balio esanguratsurik antzeman, hortaz erretardo hauetan eman daitezkeen jokabideek ez dute irmotasun nahikoa jokabide eredia zein den adierazteko. -3. erretardoa, “jantzen bukatzen lagundu” eta “jantzia bilatu” jokabideen artean kokatuta egonik ez da harrizkera esanguratsua ez izana. Izan ere, -2. erretardoak, “jantzen bukatzen laguntzeak” zikloaren itxiera dakar eta -1. erretardoak, “jantzia bilatzeak” zikloa zabaltzen du. 2. eta 3. erretardoei dagokienez, haurren heldutasun eta garapen mailak izan dezake zerikusia, jantzen ari den haurraren arabera jokabide bat edo beste jarraituko duelako hezitzaileak.

Azkenik, 4. erretardoan, bi jokabidetan antzeman dira balio esanguratsuak, “jantzi” eta “lokarriak, botoiak edo kremaiera lotu” jokabideetan, hezitzaileak umetxoari jantzen ari zaion jantziaren arabera jokabide bat edo beste izango du. Beraz, azterketa saio gehiagorekin egin beharko litzateke jantzi bakoitzak jokabide ereduaren duen eragina aztertzeke.

Koordenatu polarrak

V305 “buzo, plastikozko prakak” irizpide kodearen eta baldintzatutako kode multzoen arteko Zsum balioek bi motatako informazioa eskaintzen dute. Alde batetik, hezitzaileak umetxoaren beharrianak nola asetzen dituen jantzi esku-hartze zuzenean. V “305” prakak irizpide kodeak V217 “jantzen behatu” kodea sustatzen du, baina V219 “lokarriak, botoiak edo kremaiera lotu” kodea ez ordea. Azterketa prospektiboari dagokionez, V218 “jantzen bukatzen lagundu” kodea sustatzen du. Informazio honekin zera esan dezakegu, 1. go hezitzaileak haurraren garapen, gaitasun eta heldutasun mailaren arabera jantzen duela umetxoa. Falkek (2009) diotenarekin bat, apurka-apurka jarduera partekatua aldatzen joango da, eta umetxoa helduarekin kooperatzen hasiko da plazerrak eraginda (Vincze, 2013). Umetxoa aktore nagusi bihurtuko da eta helduak partaidetza txikiagoa izango du. Izan ere, zuzeneko zaintzen helburua umetxoa autonomo bihurtzea da (Eross, 1975; Falk, 2009; Herrán, 2014).

Bestetik, umetxoak jantzerako orduan jantzien hurrenkerak duen garrantziaren berri ematen du, David eta Appellek (2010) dioten moduan esku-hartze zuzenen ezaugarria da ordena eta modu berean burutzea hauek. Umetxoak jantzeko esku hartze zuzena lau unetan bereizten da: prestatu, erantzi, jantzi eta irten. Prestatzeko uneak, umetxoa ondoren datorren jarduerari, erantzeari, begira zentratzea eta jarrera aproposa hartzea du helburu. Erantzeko uneak berriz, umetxoak bere kabuz ahal duena erantztea, esate baterako oinetakoak. Jantzeko unean ordea, hezitzaileak jantzi bakoitzarekin dituen ekintza maila guztiak hartzen dira kontuan, garaiaren eta umetxoaren maila edo gogoaren arabera. Azkenik, irtetzeko uneak, zain egotea jolastokira edo atarira umetxoarekin irtetzea. Azterturiko laginak, umetxoa jantzeko unean ematen diren hurrenkeren berri ematen du. Jantzi unearen barruan, plastikozko prakak, negu hotzean jolastokira irtetzeko jantzen dituzten prakak dira hezitzaileak ohiko praken gainetik umetxoari jantzikio dion lehena. Hurrenkera hauek, umetxoek erraztasunez, naturaltasunez eta gatazkarik gabe onartzeak, errutina bihurtuko dira eta plazerra eragin umetxoengan (David eta Appelle,

KALITATEZ ETA ARRETAZ JANTZI BUDAPEST-EKO PIKLER-LÓCZY HAUR ESKOLAN: HEZITZAILEAREN BEHAKETA ETA ANALISIA

2010). Azterturiko laginean, V305 “buzo, plastikozko prakak” kodeak “hasiera adierazi” kodea sustatzen du eta azterketa retrospectiboan, V205 “lurrean jarri” kodea. Aurreko hau sustengatzeko, V305 “buzo, plastikozko prakak” kodeak ez du inoiz P1107 “bukaera adierazi” kodea sustatuko eta hauek jantzi ondoren, V204 “jantzia bilatu” kodea sustatuko du etorkizuneko ikuspegian, oinetakoak direla, izerditakoa, anoraka edo dena delako jantzia.

Ondorioak

Azterketa esploratorio honen helburu nagusiak, behaketa metodologian sakontzea, behatzaile moduan trebatzea eta ad hoc sortutako “Jolastokira irtetzeko jantzen” landa formatua balioztatzea dira. Umetxoak jolastokira irten aurretik jantzeko duten prozesua erregistratu eta kodekatzeko ad hoc landa formatua balioztatu da. Analisi sekuentzialak baieztatu du umetxoak jantzerako orduan jokabide eredu egon badagoela. Beraz, “jolastokira irtetzeko jantzen” landa formatu hau etorkizuneko azterketetan baliozkoa izango da.

Alderdi substantzialari dagokionez, Pikler-Lóczy hezkuntza proposamenean sakontzea eta hezitzaileak umetxoak jolastokira irten aurretik jantzeko duen prozesua aztertzea. Arestian esan bezala, jokabide eredu badago, beraz, hezitzaileak ondo neurtutako jokabide eredu bat edo koreografia bat jarraitzen du umetxoak jantzeko. Umetxoak jolastokira irten aurretik jantzeko koreografia lau unetan bereizten da: prestatu, erantzi, jantzi eta irten. Azterturiko lagina, jantzi unean zentratzen denez une honi dagokion informazioa eman du. Jantzi unea, aldi berean, jokabide eredu desberdinetan banatzen da: bat ere ez edo itxoin, jantzen bukatzen lagundu, jantzia bilatu, jantzia prestatu, jantzia aurkeztu, jantzi eta lokarriak, botoiak edo kremailera lotu. Dena den, eztabaida atalean esan bezala, jokabide eredu badaude esanguratsuak izan ez diren erretardoak. Esanguratsua ez izana, jantziaren jantzeko zailtasun maila edo eta umetxoaren garapen mailaren araberakoa izan daiteke. Hezitzailearen zuzeneko esku-hartzeak umetxoaren garapen maila handitzean apurka-apurka zeharkako bihurtuko dira. Eta beraz, hezitzaileak aurrera daraman jokabide eredu edo koreografian eragina izango du. Erretardo hauetan jokabide eredu esanguratsua ez izana, eta hau ahalik eta gehien zehazteko asmoz lagin gehiago erregistratu eta kodekatu beharko litzateke. Beraz, hezitzaileak umetxoak jantzerako orduan jarraitzen duen koreografia lau unetan banatuta dago, une bakoitza umetxoaren garapenak baldintzatuko du eta hezitzaileak ez du umetxoaren autonomia etengo ezta behartuko ere. Umetxo bakoitzari neurritara, behar izan eta garapen mailaren araberako zaintza zuzena eskeinitzeko dio.

Azterketa esploratorio honen muga handiena erregistratu eta kodekatutako laginaren tamaina izan da, 1. go hezitzailearen 2 saio aztertu dira. Muga hau gainditzeko, etorkizuneko azterketei begira, lagina bere osotasunean eta “jolastokira irtetzeko jantzen” ad hoc landa formatuak biltzen dituen irizpide denak kontuan hartuta aztertzea legoke, noski. Hezitzaile bakoitzaren jokabide eredu aztertu eta alderatu, jantziaren araberako jokabide ereduak, laginaren lehen grabaketak eta azken grabaketak alderatu umetxoaren garapen mailaren araberako jokabide ereduak aztertzeko, esku-hartze zuzen eta zeharkakoen alderaketa, etab.

Erreferentziak

Anguera, M. T. (1979). Observación de la conducta espacial. *VI Congreso Nacional de Psicología*. Iruñea.

- Anguera, M. T. (1985). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M. T. (1999). *Observación de la conducta interactiva en contextos naturales: aplicaciones*. Barcelona: EUB.
- Anguera, M. T., eta Losada, J. L. (1999). Reducción de datos en marcos de conducta mediante la técnica de coordenadas polares. M. T. Anguera (Ed.), *Observación de la conducta interactiva en situaciones naturales: Aplicaciones* (163-188 or.). Barcelona: E.U.B.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A., Losada, J. L. eta Hernández-Mendo, A. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11 (2), 63-76.
- Anguera, M. T., eta Blanco, A. (2003). Registro y Codificación del comportamiento deportivo. A. Hernández-Mendo (Koord.), *Psicología del Deporte*. (2), *Metodología* (6-34 or.). Buenos Aires: Efdeportes.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Losada, J. L., eta Hernández-Mendo, A. (2000). La metodología observacional en el deporte: conceptos básicos. *Lecturas: EF y Deportes. Revista Digital*, 24.
- Anguera, M. T., eta Mendo, A. H. (2013). LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL EN EL ÁMBITO DEL DEPORTE [Observational methodology in sport sciences]. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-160.
- Bakeman, R., eta Gottman, J. M. (1987). Applying observational methods: A systematic view. J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, (818-853 or.). New York: Wiley & Sons.
- Bakeman, R., eta Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R., eta Quera, V. (1996). *Análisis de la interacción. Análisis secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Blanco, A., eta Anguera, M. T. (2003). Calidad de los datos registrados en el ámbito deportivo. A. Hernández-Mendo (Koord.), *Psicología del Deporte* (2). *Metodología* (35-73 or.). Buenos Aires: Efdeportes.
- Blanco, A., Castellano, J., Hernández-Mendo, A., Sánchez-López, C. R., eta Usabiaga, O. (2014). Aplicación de la TG en el deporte para el estudio de la fiabilidad, validez y estimación de la muestra. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 131-137.
- Castellano, J., eta Hernández-Mendo, A. (2002). Análisis Diacrónico de la Acción de Juego En Fútbol. *EFDeportes.Com*, 8 (49).
- Castellano, J., Hernández Mendo, A., Gómez de Segura, P., Fontetxa, E., eta Bueno, I. (2000). Sistema de codificación y análisis de la calidad del dato en el fútbol de rendimiento. *Psicothema*, 12(4), 636-641.
- David, M., eta Appel, G. (1986). *La educación del niño de 0 a 3 años: experiencia del Instituto Lóczy*. Madrid: Narcea.
- David, M., eta Appell, G. (2010). *Lóczy. Una insólita atención personal*. Barcelona: Octaedro.
- Ekman, P., Sorenson, E. R., eta Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, 164, (3875), 86-88.
- Eross, M. (1975). Initiative, indépendance, volonté. *Le Coq Héron* 53, 34-35.
- Escudero, I. E., Paulis, J. C., Arruabarrena, O. U., eta Mendo, A. H. (2015). Diferencias en el uso estratégico del espacio en categorías infantil y cadete de fútbol: una aplicación del análisis de coordenadas polares. Differences in the Strategic Use of

KALITATEZ ETA ARRETAZ JANTZI BUDAPEST-EKO PIKLER-LÓCZY
HAUR ESKOLAN: HEZITZAILEAREN BEHAKETA ETA ANALISIA

- Space in Under 14 and Under 16 Soccer: A Polar Coordinate Analysis. Diferenças na utilização estratégica do espaço nos escalões de iniciados. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 169-180.
- Falk, J. (1997). *Mirar al niño. La escala de desarrollo del Instituto Pikler (Lóczy)*. Buenos Aires: ARIANA edizioak.
- Falk, J. (2008). La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y las relaciones. J. Falk (Ed.), *Lóczy, educación infantil* (21-34 or.). Barcelona: Octaedro.
- Falk, J. (2009). Los fundamentos de la verdadera autonomía. *Infancia*, 116, 22-31.
- Falk, J. (2013). Si tocamos el cuerpo del bebé... J. Falk (Ed.) *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (7-16 or.). Budapest: Hungariako Pikler-Lóczy Elkarte.
- Hernández-Mendo, A., Castellano, J., Camerino, O., Jonsson, G., Blanco-Villaseñor, Á., Lopes, A. eta Anguera, M. T. (2014). Programas informáticos de registro, control de calidad del dato, y análisis de datos. *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (1), 111-121.
- Herrán, E. (2014). Pikler-Lóczy eredua: zaintzea denean hezkuntzaren abiapuntua. *TANTAK*, 26, (2), 77-100.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills, CA.: Sage.
- Lozano, D. eta Camerino, O. (2012). Eficacia de los sistemas ofensivos en balonmano. *Apunts: Educació Física i Esport*. 108, 66-77.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madril, Narcea.
- Poyatos, F. (1986). Enfoque integrativo de los componentes verbales y no verbales de la interacción y sus procesos y problemas de codificación. *Anuario de Psicología*, 34, (1), 125-155.
- Sackett, G. P. (1980). Lag sequential analysis as a data reduction technique in social interaction research. D. B. Sawin, R. C. Hawkins, L. O. Walker, eta J. H. Penticuff (Eds.), *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (300-340 or.). New York: Brunner/Mazel.
- Vincze, M. (2013). Sobre la cooperación. Vestir sobre el cambiador, vestido, cojín. J. Falk (Ed.), *Bañando al bebé. El arte del cuidado* (17-35 or.). Budapest: Hungariako Pikler-Lóczy Elkarte.
- Weick, K. E. (1968). Systematic observational methods. *The handbook of social psychology*, 2, 357-451

Juego e imagen: Alternativas metodológicas para la participación infantil. Relato de una experiencia

Game and image: Methodological alternatives for child participation.
Report of an experiences

Andrea Khalfaoui Larrañaga

Resumen

La propuesta recoge una experiencia entorno a la participación de una niña de cuatro años en el contexto de un Trabajo Fin de Máster elaborado durante el curso 2015/2016. El objetivo central era conocer las continuidades y los cambios en la identidad de la mujer gitana a partir de las voces de las propias protagonistas de dicho proceso. Para ello, se escogieron cinco mujeres pertenecientes a cuatro generaciones consecutivas de un mismo núcleo socio-familiar. La flexibilidad del planteamiento permitió adaptar el aparatage metodológico para facilitar la participación de la representante de la cuarta y última generación de mujeres. Así, el dibujo y el juego complementaron la entrevista semi-estructurada, herramienta clave para la recogida de la información con las participantes adultas. El dibujo se ha mostrado como un instrumento de investigación adecuado para recoger las voces de las más pequeñas y el juego resulta ser una posibilidad, un escenario simbólico para presentarnos.

Palabras clave: participación infantil, juego, dibujo, alternativas metodológicas.

Abstract

This proposal has been elaborated for a Master Thesis Project that was elaborated during the 2015/2016 academic course. The proposal gathers an experience around the participation of a four years old girl. The main objective was to recognize the continuities and the possible changes in the gypsy women identity, for what used the experience and voices of the participants of the process. These participants were five women belonging to four consecutive generations of the same socio-familiar core. The flexibility of the approach, made possible to adjust the methodology so that it was easier to make possible the participation of the representant of the fourth and last generation of women. The drawing and the game done, had completed the semi-structured interview and were two key tools for collecting information with the adult participants. The drawing was an appropriate investigation instrument to collect the voices of the smallest ones, and the game was a possibility, a kind of symbolic stage to introduce ourselves.

Keywords: drawing, game, methodological alternative, child participation.

Introducción

La infancia (junto con la mujer, entre otros) es un colectivo que roza la marginalidad en cuanto a participación en investigaciones se refiere (Conde, 2012; Chacón, 2014; Gallego, 2015). Este texto tiene por objeto mostrar que ir en contra de esta tendencia es posible a través de una experiencia concreta.

Las siguientes líneas recogen la experiencia de participación de una niña de cuatro años en el contexto de un Trabajo Fin de Máster centrado en el colectivo de las mujeres gitanas, quienes se hallan en una doble situación de riesgo de exclusión por el hecho de haber nacido mujer y de pertenecer a una minoría étnica históricamente discriminada (Ayuste, y Paya, 2004; DaFonseca, 2009; Macías, y Redondo, 2009; Esparcia, 2009). Si la infancia es también un colectivo vulnerable (Gallego, 2015) la niña que protagoniza la experiencia de este relato reúne tres factores de riesgo de exclusión social: haber nacido mujer, pertenecer a una minoría étnica y ser niña.

El contexto del que se extrae la experiencia que vertebra esta comunicación es una investigación de enfoque inclusivo que persiguió conocer las continuidades y los cambios en la identidad de la mujer gitana mediante un recorrido generacional dentro de un núcleo socio-familiar concreto. Poner el foco de atención en las experiencias que relatan las propias mujeres gitanas desde una perspectiva de género es lo que confirió a dicho trabajo su identidad inclusiva. El trabajo se centró en un estudio de caso por ser una estrategia adecuada para satisfacer las necesidades y los recursos de la persona investigadora a pequeña escala (Blaxter, Hughes, y Tight, 2008). Se erigió como la mejor opción ya que se ajusta al hecho de que el estudio de caso y el contexto son indisolubles (Yin, 2003).

Así, cinco mujeres gitanas (cuatro adultas y una niña) representaron cuatro generaciones consecutivas para protagonizar el estudio que enmarca esta comunicación. Lo que posibilitó que el estudio abarcara cuatro generaciones y no tres fue la participación de una niña de cuatro años. Ya señalan Castro, Ezquerro, y Argos (2016) que las dificultades metodológicas que supone la participación de un niño (o niña) no son pocas, sin embargo en tanto son sujetos de derecho deben tener la posibilidad de participar. En este contexto, que la edad fuera un criterio discriminativo quedaba fuera de los cánones éticos del Trabajo Fin de Máster, en contra de tendencias adulto-centristas. Este término susceptible de ser agregado al cúmulo de palabras que describen la sociedad actual remarca el protagonismo de la edad adulta en todos los procesos y escenarios sociales en detrimento de las personas que quedan en los polos etarios.

Inmersos en esta corriente, los niños y las niñas quedan fuera de procesos de toma de decisiones sobre cuestiones que les afectan directamente (Tonucci, 2002). Pudiera decirse incluso que ser una persona de corta edad es un hándicap bajo la perspectiva de que el niño es un adulto en proceso, alguien a medias (Tonucci, 2002; Conde, 2012; Brannen, y O'Brien, 1996 citados por Mieles-Barrera, 2015). En esta línea, las ideas, impresiones, aportes, opiniones y sentimientos de los niños y niñas quedan disueltos en un medio adulto.

No obstante, en el ámbito artístico sucede algo diferente. El torrente abstracto que emana del proceso del dibujo infantil captó la atención de artistas como Picasso,

JUEGO E IMAGEN: ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL. RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Miró, Dubuffet... entre otros (Chacón, 2014). La idea de que la etapa infantil aglutina capacidades creativas suena con intermitencia en los últimos años (Chacón, 2014). Son pistas que señalan hacia una nueva forma de mirar al niño/niña para entender la infancia como etapa valiosa *per se*.

Los niños y las niñas son parte de la sociedad en la que se suceden los procesos que captan la atención y los esfuerzos de investigaciones sociales. El adulto-centrismo, aun extendido, es el manto que cubre con una nube de dificultad lo concerniente a la participación infantil en términos reales y operativos. En esta corriente se realizan estudios *sobre* asuntos que afectan a niños y niñas soslayando una parte importante del propio objeto de estudio (Castro et al, 2016; Mielles-Barrera, 2015).

Ampliando la mirada hacia colectivos en riesgo de exclusión se aprecia que ocurre algo similar: estudios centrados en un colectivo en situación de exclusión alimentan la desventaja al cerrar las puertas a la participación activa de las personas que pertenecen a dicho grupo.

En el campo de la infancia, a menudo la falta de recursos verbales sirve de pretexto para justificar no atender las voces de las niñas y los niños (Conde, 2012). A fin de evitar iniciar un debate acerca del desarrollo de la competencia comunicativa y los complejos procesos que la componen, se señala la existencia y la puesta en práctica de alternativas participativas que posibilitan y/o facilitan recoger la voz de niños y niñas.

Antes de continuar con tales alternativas es importante ajustar la idea de participación infantil. Para García-Rivera (2008, p. 9) se trata “del proceso de escuchar a los niños y niñas, respetar sus opiniones y tenerlas en cuenta”. En la corriente de la educación para el desarrollo en la que se sitúa este autor, la participación infantil toma la forma de vía o recurso natural propio de niños y niñas que posibilita alzar la voz en la configuración o transformación del mundo en el que vive. Otros autores la relacionan con aspectos relativos a la capacidad para expresar decisiones que sean reconocidas por el entrono social y que afectan a la vida propia o de la comunidad (Hart, 2008, citado por Conde, 2012).

La infancia ha sido, como se señalaba al comienzo, un colectivo minorizado, ignorado, desdeñado... pero centrar la atención en los tintes negativos conocidos puede obstaculizar e incluso impedir avanzar para superar las situaciones de exclusión (Messiou, 2015). Desde una perspectiva “optimista”, se aprecia que los esfuerzos dirigidos a abrir camino para una infancia participativa se van fortaleciendo en la medida en que se centra la atención en ello (Conde; 2012 y Messiou, 2015).

Algo tan aparentemente sencillo como los principios que sugiere Lancaster (2006, citado por Castro et al, 2016) para favorecer que los niños y niñas sean tenidos en cuenta es un ejemplo de los esfuerzos que se señalaban en el párrafo anterior. Que la presencia y la capacidad de participación activa de niños y niñas sean visibilizadas en espacios donde por lo general no son escuchados es una posibilidad real a través de las pautas que se resumen a continuación: reconocer que los niños tienen múltiples formas de expresión; determinar espacios para la comunicación; ofrecer el tiempo necesario para la escucha; proveer oportunidades; mantener una práctica reflexiva

Resulta interesante señalar que además de la oralidad ajustada a las convenciones sociales, existen otras fórmulas ricas y diversas que los niños y las niñas viven como vías expresivas naturales: desde el movimiento del cuerpo (Fux, 1989) hasta el dibujo (Maganto, Garaigordobil, y Etxeberria, 2007).

Otro elemento que resulta esclarecedor en el terreno de la participación infantil es la *escucha con todos los sentidos* que plantea Rinaldi (2011) a partir de la experiencia de Reggio Emilia. Todas ellas pueden materializarse en alternativas comunicativas cuyo potencial sea explicitado y explotado en consonancia con una concepción de la comunicación menos monopolizadora de la palabra. Con todo, incluir al infante en el marco de una investigación etnográfica debe ser en esencia un acto inclusivo que se resume en que aquellas voces históricamente silenciadas tomen parte activa en el transcurso del trabajo cuyo propósito tenga que ver de un modo u otro con ellos y ellas (Messiou, 2015).

Desde esta perspectiva facilitadora pero no por ello exenta de dificultad crece la experiencia que vertebra esta comunicación. Es así como el juego y el dibujo se erigen como herramienta de recogida de información en una investigación de enfoque inclusivo. El dibujo se enmarca dentro de una colección de métodos de investigación que incluyen la voz de la infancia. Su utilidad contempla la individualidad del niño o niña sin cerrar la puerta a la colectividad de un grupo.

En el siguiente cuadro se sintetizan los métodos de investigación con niños y niñas que recoge Marín (1988) en un estudio centrado exclusivamente en estas técnicas.

Cuadro 1
Métodos de Investigación con Niños

Verbales	Entrevista semi-estructurada Grupo de discusión
Escritos	Encuesta Cuestionario Diario
Observacional	Observación participante etnográfica
Visual	Fotografía Dibujo Mapas mentales Videos

Fuente: Elaboración propia a partir de Marín (1988)

JUEGO E IMAGEN: ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL. RELATO DE UNA EXPERIENCIA

El juego bien podría enmarcarse como complemento de la observación participante, ya que es un elemento propio de la infancia y conforma un escenario que funciona de nexo entre el mundo físico-real y el imaginario, cargado de matices. Sumergirse en el juego simbólico interactuando en clave imaginativa con niños y niñas pudiera resultar interesante como alternativa fértil para la comunicación.

En relación al dibujo cabe destacar que la producción de estudios que arrancan con iniciativas metodológicas visuales en el panorama local es escasa (Vázquez, y Fernández-Río, 2016). A pesar de ello, los beneficios del dibujo como técnica de recogida de información con niños y niñas ya han sido ampliamente reconocidos en otros contextos. Como señalan Vázquez y Fernández-Río (2016, p. 108) aludiendo a la participación infantil a través del dibujo en materia de innovación:

“Es una actividad universal para los niños y estos suelen disfrutar y divertirse dibujando sin tensión (MacPhail, y Kinchin, 2004); ayuda a suprimir las barreras lingüísticas (Chambers, 1983); representa una manera rápida, fácil y eficiente de obtener gran cantidad de información detallada sin práctica previa (MacPhail, y Kinchin, 2004); refleja una imagen de la mente del niño (Thomas, y Jolley, 1998); posibilita, mediante el análisis de su contenido, entender sus sentimientos y pensamientos acerca del mundo (Malchioldi, 1998); y permite a los niños escoger fácilmente la temática que quieren incluir y la que no, sin ser influenciados por los adultos o por los investigadores (MacPhail, y Kinchin, 2004)”.

El dibujo es defendido como lenguaje natural del niño/a, capaz de responder a necesidades de tipo lúdico, expresivo, reflexivo, motor ó comunicativo (Maganto et al, 2007). Además de la naturalidad de la producción pictórica infantil, destaca la satisfacción en comparación con la palabra hablada para manifestar los pensamientos y sentimientos más íntimos, lo que se traduce como fuente de información rica en matices desde perspectivas cualitativas (Olabuénaga, 2007). Maganto et al (2007, p. 24) apuntan a que “las pinturas hablan sin ambages cuando al niño le faltan palabras”.

La visión del mundo desde la perspectiva de un niño o una niña es compartida a través del dibujo. En tal representación del mundo será clave la manera en que el niño o la niña lo perciba y cómo se sitúa en él. De este modo la perspectiva constructivista en la que florecen las historias de vida (Rivas, 2011) arraiga también en esta concepción del dibujo infantil.

Además es una vía “asequible” para niños y niñas. La presencia de la línea, del color y otros elementos plásticos es usual en las aulas de infantil, por lo que al margen de la situación socioeconómica familiar, los niños y niñas tienen acceso a materiales plásticos al menos durante las horas que están en la escuela.

Valery (citado por Maganto et al, 2007) da un paso más allá atribuyendo al dibujo capacidades que quedan fuera del alcance de la palabra. Su forma de ver el dibujo trasciende la oralidad, por lo que sumergirse en de la composición infantil desde este posicionamiento puede aglutinar más información de la que las palabras pudieran enfrascar.

“Entendemos que el contexto escolar es un espacio privilegiado y determinante en el que, ya desde la Educación Infantil, los pequeños pueden ejercitar un papel

activo en el desarrollo de procesos de participación efectivos que se expandan paulatinamente hacia la esfera pública y social” (Castro et al, 2016, p. 126).

La participación debe darse con independencia de la edad ya que desde las primeras etapas educativas existe la posibilidad de desarrollar la capacidad de influir en los ambientes que a su vez ejercen su capacidad de cambio sobre las personas (Conde, 2012). Ello se torna posible si se mira más allá de las limitaciones que eclipsan al niño o niña desde la perspectiva adulto-centrista. Limitaciones entre las que destaca el lenguaje, aun en proceso de desarrollo en esta etapa vital.

No se pretende sobreponer la importancia del dibujo sobre el lenguaje, pues es ésta la capacidad superior humana por excelencia y la que posibilita múltiples funciones complejas. La posibilidad de trabajo compartido entre el dibujo y la palabra es una opción eficaz para recoger información con niños y niñas (Clark, y Moss, 2011).

Método

Se diseñó un planteamiento metodológico inclusivo que se ajustara al problema de investigación. Éste consistió en un estudio de caso centrado en cinco mujeres gitanas representantes de cuatro generaciones consecutivas de una familia. La perspectiva de género desde la que se abordó el problema de investigación exigía la participación de las mujeres gitanas, ya que, además de encontrarse en una doble situación de riesgo de exclusión las mismas son reconocidas como las principales transmisoras de los valores de la cultura gitana (Asensio; 2015; Ayuste, y Payá, 2004; Da Fonseca, 2009; Domínguez, y Fernández, 2004).

Participantes

La imagen siguiente recoge de forma gráfica la relación genealógica de las participantes donde las mujeres se han representado de color amarillo y las participantes del estudio llevan un código en el interior de la figura geométrica que las simboliza.

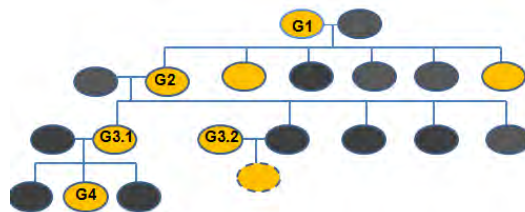


Figura 1. Árbol Genealógico

Herramientas de recogida de la información y procedimiento

El carácter flexible propio del enfoque inclusivo permitió adaptar el aparatage metodológico al transcurso de los acontecimientos. Así, a pesar de que la entrevista semi-estructurada se erigió como principal herramienta de recogida de la información (Estrada, y Deslauriers, 2011), su uso excluía de alguna manera la participación de la menor de cuatro años de edad.

JUEGO E IMAGEN: ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL. RELATO DE UNA EXPERIENCIA

La naturaleza plástica de la metodología posibilitó visitar los encuentros religiosos en calidad de observadores participantes y la realización de un grupo de discusión inter-generacional de mujeres gitanas.

Los encuentros individuales fueron concretados por las participantes adultas, de tal modo que el papel de la persona investigadora se limitó a lanzar la invitación de encuentro junto con la siguiente consigna: que el lugar y el momento fuera el que ellas decidieran siempre y cuando fuera un espacio cómodo y un momento tranquilo (Bisquerra, 2004).

Desde el diseño se contempló que la entrevista con la niña participante no seguiría el esquema del resto: habría que adaptar el andamiaje a la edad y al carácter de la pequeña (además de las características propias de la edad, es importante conocer en la medida de lo posible el carácter de la niña).

Siguiendo las recomendaciones que plantea la UNICEF (2006) para realizar entrevistas con niños y niñas, se adaptó el vocabulario del guión de la entrevista mediante la concreción y la simplificación del contenido, dejando a un lado frases largas:

Cuadro 2

Dimensiones y Preguntas Empleadas en la Entrevista

Dimensión	Categoría	Indicador	Pregunta
Educación	Formal	Inicio escolaridad formal y permanencia	¿Te gusta ir al colegio? ¿Por qué?
	No formal	Formación profesional o <i>hobbies</i>	¿A qué te gusta jugar en casa?
Identidad	Expectativas	Formación profesional o <i>hobbies</i>	¿Qué te gustaría ser de mayor?
Modelo de mujer	Modelo tradicional vs. actual	Espacio de reflexión, intensidad de la tradición en lo cotidiano	¿Qué te gusta hacer con tu madre?
Familia	Valor comunitario	Posición y referencia a la familia en el discurso	Dibujo

El contacto con la niña se sucedió de forma escalonada y siempre en compañía de sus familiares (participantes y no), a menudo a través del juego. Este elemento construyó el escenario en el que participante y persona investigadora se fueron conociendo. Desde lo lúdico y lo cotidiano y precisamente para conocer la carga experiencial sedimentada en la rutina de la niña en referencia a la identidad de género se aprecia el mundo simbólico que manejan. Es ahí, en esa esfera entre lo imaginario y lo real, donde el juego se cristaliza.

El juego simbólico se presentó como escenario seguro para la niña desde donde se apreciaron elementos interesantes siempre y cuando la atención se centrara en captarlos.

“El juego aparece entonces como el automovimiento que no tiende a un fin o a una meta, sino al movimiento en cuanto a movimiento, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser vivo” (Gadamer, 2005, citado por Rivero, 2011, p. 213)

Desde esa auto-representación se pueden apreciar aspectos que están (o no están) componiendo el proceso de construcción de identidad de quienes juegan. La actitud que se adopta en el rol escogido o asignado, el discurso que se lanza desde esa posición, el tiempo que pasan inmersos en la realidad del juego e incluso los elementos físicos de los que se rodean o los imaginarios que evocan son susceptibles de ser analizados.

En este contexto la palabra no es protagonista pero sí funciona como elemento vehicular que posibilita el tránsito de ideas entre lo imaginario y lo real. Lo que cambia es el valor que se le da al juego, el acto de reconocerle el potencial para construir escenarios de interacción.

La relación que se construye con el entorno de participantes niños/as y la que se establece con ellos/as comparten plano de importancia. Esto es, no se debe descuidar el trato con el entorno por priorizar el contacto con los/as pequeños/as protagonistas. No debe olvidarse el peso de las relaciones de apego que los niños y niñas mantienen con sus figuras de referencia (Bowlby, 1989).

La construcción de la relación con la madre de la niña (representante del primer caso de la tercera generación incluida en el estudio) se vio facilitada por la proximidad de edad con la persona investigadora. En un ambiente de confianza surgió la idea de que fuera ella quien entrevistara a su propia hija. De esta forma la recogida de la información tomaría la forma de una conversación natural entre una madre y su hija con ellas mismas como tema central. El planteamiento perseguía suprimir toda presión que pudiera experimentar la niña en el momento de la entrevista con la persona investigadora.

Al invitar a la madre de la niña a recoger la información quedó garantizada la relación horizontal entre la persona investigadora y la persona participante. Así, sembrando “con-ciencia” de los procesos de cambio y la posibilidad privilegiada de intervenir en ellos la madre de la niña facilitó el dibujo original y las notas recogidas.

Con la comodidad y el sentimiento de seguridad de la niña como prioridad, el estudio agradecería sus impresiones más personales, sus experiencias y su perspectiva sobre la familia, sobre sus expectativas de futuro y sus aficiones.

Como se venía señalando, si todo ello hubiera emergido en un ambiente tenso nada de lo que se recogiera del mismo sería aceptable en un estudio cuya orientación ética está marcada por la inclusión, por la convicción de que las historias de vida de las personas son valiosas para entender los engranajes de algunos procesos sociales potencialmente transformadoras (Rivas, 2011).

Con intención de no excluir a la niña de algo que le concernía tanto o más que a sus referentes adultas y de posibilitar que se sintiera lo más familiarizada con el medio posible, se decidió complementar la escueta entrevista (llevada a cabo por su madre) mediante la propuesta de realizar un dibujo sobre la familia. Como señala Licona “el dibujo como ficción admite dos modos de discurso: el relato y la descripción. El dibujo muestra el juego de estos dos océanos, su alternancia” (Licona, 2008, p. 254). Relato

JUEGO E IMAGEN: ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL. RELATO DE UNA EXPERIENCIA

oral y relato gráfico se complementarían para ofrecer un retal de las impresiones, ideas, experiencias y expectativas de la participante representante de la cuarta generación.

Vázquez y Fernández-Río recomiendan dar una instrucción que oriente la creación artística bidimensional (Vázquez, y Fernández-Río, 2016, p. 108). En este caso la pregunta detonante fue: ¿cómo es tu familia? Bien el título pudiera ser *Mi familia* y yo o incluso *Mi familia* a secas. No se limitaron ni se indicaron los materiales o soportes a utilizar con objeto de que la expresión de la niña tomara la forma que ella decidiera de tal modo que su papel como participante quedaría de algún modo avivado.

El dibujo infantil puede fragmentarse en diez características o principios que se convierten en constantes en las creaciones artísticas de la infancia (Marín, 1988). Aunque en el análisis de la información obtenida no se tuvieron en cuenta los principios que propone Marín (1988), su aplicación resultaría especialmente útil en colecciones de dibujos de grupos de niños y niñas en el contexto de un estudio más prolongado en el tiempo y puede que más extenso en el espacio.

Cuestiones éticas

En los últimos años la ética en investigación social se ha materializado con límites y pautas rígidas en forma de documentos de consentimiento informado, entre otros. Sin embargo, la estructura social adulto-centrista que se comentaba en la introducción hace que sean los adultos responsables los que formalmente autoricen o denieguen la participación del niño o niña. Sin embargo, preguntar al propio niño o niña sobre su interés en participar en la investigación y respetar consecuentemente su decisión conforma un episodio algo difuso. En el caso que articula este texto, la participación del entorno (femenino) de la niña favoreció su voluntad de participación.

Los aspectos éticos a considerar en investigación con niños se han centrado en plantear preguntas de reflexión de las personas investigadoras (Alderson, 1995, y Roberts, 2000, citados por Argos, Ezquerro, y Castro, 2011, p. 6). No obstante, se percibe la falta de un documento (no necesariamente en forma de texto) estandarizado que sirva a esta cuestión. La aceptación o más bien, el reconocimiento de la infancia como etapa valiosa *per sé* parece condición indispensable para que algo parecido a ese documento llegue a materializarse. Su existencia no excluiría la necesidad de autorización del tutor/a legal, consultar el deseo de participar a los propios niños y niñas representaría “el siguiente paso”.

Resultados

Dos fueron los materiales que se obtuvieron a partir de la experiencia de participación de la protagonista de este texto, una niña de cuatro años, en el contexto de una pequeña incursión investigativa inter-generacional con perspectiva de género y con la mujer gitana como protagonista de los procesos de cambio de identidad producidos en los últimos años. La información obtenida a partir del juego simbólico y la entrevista “indirecta” fue analizada y categorizada junto con el resto de información obtenida.

Desde la perspectiva de proceso en la que se situó el estudio que enmarca el

tema central de este texto, se fue pivotando entre la tarea de recogida de la información y el análisis de la misma, casi de forma simultánea como describiera Haya (Haya, 2011).

El análisis de la información fue hecho desde una doble perspectiva. Dado que las participantes pertenecían a generaciones diferentes, y por ello las circunstancias sociales que las han rodeado durante su desarrollo han sido distintas, se realizó en primer lugar un recorrido generacional a través de una lectura lineal de las historias de vida (información que se obtuvo a partir de entrevistas semi-estructuradas y en el caso de la niña, combinada con juego e imagen). Así se conocerían las experiencias de vida de cada participante (en relación a las dimensiones extraídas del marco teórico y posteriormente adaptadas), lo que ayudaría a dilucidar diferencias entre generaciones en referencia al mundo de la vida familiar, escolar, laboral, del culto y otros. En una segunda lectura se tuvo en cuenta la información obtenida a través de todas las herramientas empleadas durante el proceso para establecer elementos que obstaculizan o favorecen los procesos de cambio. Así, se categorizaron como barreras en función de su carácter exclusor –si se referían a trabas u obstáculos para acceder la mujer gitana a un modelo más igualitario- o como apoyo, en el caso de que tuvieran una función transformadora, es decir que actuaban como palancas para superar esas barreras.

La participación de la niña que representaba la cuarta generación incluida en el estudio fue especialmente valiosa para esbozar una tenue línea hacia al futuro. De alguna manera, la participación de la menor es el último punto de referencia (hasta el momento) que ayuda a trazar una pauta futura.

Los frutos del juego

El juego representó el escenario para presentarse y conocerse, para participar mientras se observa erigiéndose bajo un clima cómodo para la interacción. Además, a través del juego simbólico la madre de la niña exploró las dimensiones que contemplaba el guión facilitado por la persona investigadora. El registro se hizo mediante escuetas notas de campo, casi telegráficas.

Las impresiones de la pequeña, guardadas en tinta, posibilitaron determinar que las expectativas profesionales señalaban un horizonte marcado por un recorrido académico más prolongado que las generaciones anteriores. Este hecho pasó a formar parte del conjunto de “cambios” como antagónico de “continuidades”. Apartado que otros elementos pasaron a engrosar: ciertas actividades históricamente adheridas al rol femenino y que tienen aun mucha fuerza en el colectivo gitano fueron señaladas por la niña como parte de su cotidianeidad.

Ejemplo de ello es la respuesta a *¿qué te gusta hacer?* La niña afirmaba que cuidar de sus hermanos; atender a su padre era parte del proceso de imitación que la niña emprendía con su madre como referente y que de alguna manera la ayudan a situarse en su universo.

De este modo se mantenía la relación *niñas con madres* versus *niños con padres* o en su defecto, *niños desarrollando su autonomía mediante la experimentación libre de supervisión adulta*. Esta dinámica emergió frecuentemente durante los encuentros

JUEGO E IMAGEN: ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL. RELATO DE UNA EXPERIENCIA

con las participantes adultas. La cristalización de este mecanismo se refleja y confirmaba a través de la respuesta de la niña.

En el plano escolar, la participante representante de la cuarta generación de mujeres gitanas del estudio del que se extrae la experiencia manifestó que le gustaba ir a la escuela porque allí se jugaba con sus amigas. Amigas y no amigos.

En consonancia con el modelo de mujer gitana ideal (y de mujer en general desde una perspectiva más universal) el rol de cuidadora era predominante durante sus juegos. La participante representante de la cuarta generación se explayaba en su espacio simbólico proyectándose siempre en personajes humanos y de su mismo sexo.

Una respuesta en imagen

El mundo de la vida familiar, cuyo peso aparece ampliamente reconocido tanto por las lecturas consultadas (Ayuste, y Payá, 2004; DaFonseca, 2009; Esparcia, 2009; 2012; Asensio, 2015) como por las participantes adultas conformó el eje central del dibujo.

Atendiendo a Maganto et al (2007) el dibujo puede situarse en la etapa de realismo intelectual correspondiente a la etapa comprendida entre los cuatro y los siete años de edad. Sin embargo, la producción de la participante se parece al objeto representado en tanto aparecen figuras humanas, algo propio de niños y niñas de seis a siete años según los autores citados.



Figura 2. Dibujo de la Participante de Cuatro Años.

En el contexto en el que emerge este dibujo la familia como conjunto amplio de personas tiene una importancia capital. Por ello, resulta llamativo que la niña se centrara en el núcleo familiar más inmediato. De este modo de la amplitud de segundos grados de parentesco tan incluidos hasta ahora bajo el concepto de familia queda en *stand by*.

Es la única ocasión en la que se muestra el concepto *familia* de este modo, ya que los encuentros con las participantes adultas relacionaban la familia con *todo* referido tanto a valor sentimental como a composición. Esta idea que englobaría todas las personas unidas por lazos de parentesco no es representada por la niña de cuatro años. Para ella, la familia está compuesta por su madre, padre y hermanos.

Por otro lado, las personas representadas aparecen con sus respectivos nombres escritos. El tamaño de las figuras es también un aspecto susceptible de ser analizado. Si la relación tamaño-importancia se mantiene, la representación personal aparece como prioritaria (figura de Edén).

En esta línea, la figura de la madre aparece representada mediante un trazo algo descuidado, cabría decir que poco atendido. El primogénito de la familia (valiéndonos del concepto de familia que la niña refleja) es representado con gran detalle: pantalones de color, estampado en el torso... De modo análogo, el padre incluye detalles dignos de ser citados: la barba, unos dedos de la mano bien diferenciados, dibujo en la camiseta, incluso rizos en el pelo.

Con todo, la participación de la niña ayudó a trazar una línea hacia el futuro, una especie de puntos suspensivos hacia otro tiempo que aun es desconocido. De la mano de esta niña que de mayor se imagina trabajando de médico, se apreció un cambio hacia modelos más académicos y menos estereotipados en lo referente al mundo laboral y educativo. Por otro lado y a modo continuidad, comprobamos el carácter constante de comportamientos típicamente adheridos al modelo de mujer más tradicional: el cuidado a los demás emergía con intermitencia. Así, con cuatro años ya se tiene interiorizado el rol de cuidadoras de hombres, al margen de la edad de los mismos.

Discusión

En las siguientes líneas se ponen sobre la mesa algunas cuestiones susceptibles de ser debatidas, ciertas limitaciones que se atisban y propuestas de mejora de cara a futuros planteamientos similares. Todo ello para afianzar el carácter factible de la participación infantil, facilitado a través del juego y el dibujo.

Como ya se ha mencionado, este texto pretende ser una muestra, un guiño a la participación infantil en investigaciones cualitativas. De manera especial de aquellas que problematizan procesos que afectan a los niños y niñas.

Si a pertenecer a un colectivo que históricamente ha sido discriminado se le añade el *hándicap* de la edad en una sociedad adulto-centrista, investigar sobrevolando la situación de las personas que se encuentren en una posición que reúna ambos factores no contribuye a acabar con dicha situación (Macías, y Redondo, 2009). La cuestión inicial se centra en investigar *con* las personas, ajustando en la medida de lo posible todo el aparatage metodológico para que ello sea posible.

Ya se ha señalado la escasez de producción de investigación que incluya la mirada de los niños y niñas a través de sus producciones pictóricas. Aun siendo escasa la atención que se le da a la vía artística como canal comunicativo y expresivo de la infancia los esfuerzos de dicha naturaleza han supuesto un aporte significativo en materia de participación infantil.

JUEGO E IMAGEN: ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL. RELATO DE UNA EXPERIENCIA

La cuestión ética se erige como campo sembrado de interrogantes: ¿Cómo equilibrar la ética de la participación voluntaria con la descentralización del adultocentrismo?, ¿puede el ámbito científico contrariar el legal en materia de potestad?... Así, la voluntad de participación de la niña participante emerge como problema ético, ¿querría participar realmente? No pretende discutirse aquí la necesidad o no de la autorización del adulto responsable en cuanto a participación infantil se refiere. Más bien se señala hacia una forma de enfrascar la voluntad del niño o la niña en relación a dicha participación, fundamentalmente basada en la escucha.

En otro orden de cosas, se plantea la duda sobre la autoría del dibujo. La firma y el trazo señalan una edad mayor a la de la niña participante. La duda nace de forma colateral a partir de la participación de la madre de la niña como investigadora. No pretende ponerse en entredicho su colaboración, más bien se atiende al riesgo que conlleva no presenciar todos los momentos de recogida de la información. La duda puede disiparse con confianza en la que toda relación interpersonal debiera basarse. Retomando la línea de la autoría, se plantea la posibilidad de que el subrayado en el nombre del primogénito sea una vía del niño (no incluido como participante) de firmar la obra. Por otro lado, puede que sea una forma que ha tomado la participante para enfatizar la importancia y protagonismo del mayor de sus hermanos.

La labor de recogida de la información hubiera sido más rica si en lugar de un solo dibujo hubiera sido una colección de ellos. Incluso un porfolio de artefactos, una recopilación de elementos que compartieran el eje temático (la familia) hubiera sido cuanto menos, interesante.

Por otro lado, a las recomendaciones de la UNICEF (2006) para llevar a cabo entrevistas con niños y niñas pudiera añadirse un apartado atención al contexto como agregado a la adaptación del vocabulario. La propuesta que se plantea a partir de esta experiencia de participación es la de tomarse el tiempo necesario para que la presencia de las personas investigadoras se naturalice, que se mimetice en el ambiente propio del niño o de la niña.

Como se señalaba en el apartado de los resultados, no limitar las posibilidades al dibujo bidimensional hubiera sido extremadamente enriquecedor. En esta línea plagada de incógnitas se manifiesta con especial énfasis la siguiente cuestión: ¿Qué hubiera pasado de haber pedido un artefacto, o que grabara un video o sacara una fotografía de su familia? Sin duda, son horizontes que invitan a continuar investigando en este sentido.

Referencias

- Argos, J., Ezquerro, M. P., y Castro, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18.
- Asensio, A. (2015). *Mujeres gitanas de Zaragoza: De lo privado a lo público. Un análisis desde la perspectiva de género*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

- Ayuste, A., y Payá, M. (2004). Mujer gitana y educación: Un camino hacia los derechos humanos. *Encounters on Education*, 5, 101-124.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación cualitativa. Estrategias de recogida y análisis de la información*. Madrid: La muralla.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). *¿Cómo Investigar?* Barcelona: Grao.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XXI*, 19(2), 105-126.
- Chacón, P. (2014). El estudio del garabato en el dibujo infantil a través de procesos pictóricos. Una investigación educativa basada en las artes. *Arte y movimiento*, 10, 9- 23.
- Clarck, A., y Moss, P. (2011). *Listening to young children. The mosaic approach*. London: NBC.
- Conde, R. (2012). Reivindicando la participación infantil: De proyectos de adulto a ciudadanos del presente. *Praxis sociológica*, 16, 69-77.
- Da Fonseca, A. D. F. (2009). La mujer gitana en el siglo XXI. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 233-238.
- Domínguez, C., Flecha, A., y Fernández, M. (2004). Mujeres gitanas y mercado laboral: Mecanismos para superar su triple exclusión. *Lan Harremanak*, 11, 81-93.
- Esparcia, M. J. (2009). Mujer gitana e integración. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 213-231.
- Estrada, R. E. L., y Deslauriers, J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 61, 2-19.
- Fux, M. (1989). *Primer encuentro con la danzaterapia*. Barcelona: Paidós.
- Gallego, (2015). Participación infantil...Historia de una relación de invisibilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 151-165.
- García-Ribera, E. (2008). La participación infantil y juvenil en la educación para el desarrollo. *Crítica*, 957, 8-10.
- Haya, I. (2011). *Dar voz al alumnado en la construcción de escuelas inclusivas: Dos estudios de caso sobre proyectos locales de mejora* (Tesis Doctoral). Santander: Universidad de Cantabria.
- Licon, E. (2008). El dibujo como dato geográfico y etnográfico. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia. Segon Congrés Català de Geografia*, 65, 248-256
- Macías, F., y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 1(1), 71-92.
- Maganto, C., Garaigordbil, M., y Etxeberria, J. (2007). *Revisión del dibujo de la figura humana en niños y niñas de 5 a 12 años*. Zamudio: Euskal Herriko ikastolen Konfederazioa.

JUEGO E IMAGEN: ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA LA PARTICIPACIÓN INFANTIL. RELATO DE UNA EXPERIENCIA

- Marín, R. (1988). El dibujo infantil: Tendencias y problemas en la investigación sobre la expresión plástica de los escolares. *Arte, Individuo y Sociedad. Revistas científicas complutenses*, 1, 5-29.
- Messiou, K. (2015). *Inclusive education research: Moving towards transformative approaches. Nuevos retos de la investigación en inclusión educativa*. Ponencia presentada en San Sebastián, 23 de octubre de 2015.
- Mieles-Barrera, M. D. (2015). Calidad de vida de niños y niñas de estratos medios: Estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 295-311.
- Olabuénaga, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia: Escuchar, investigar, aprender*. Lima: Grupo Editorial Norma.
- Rivas, J. I. (2011). Historias de vida y emancipación: Subjetividad, conflicto y cambio social. *Panorama. Diálogos*, 67-68(3), 5-9.
- Rivero, I. A. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física*. Tesis Doctoral. La plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Tonucci, F. (2002). *Cuando los niños dicen: ¡Basta!* Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupiérrez.
- UNICEF. (2006). *Recomendaciones a tener en cuenta en una entrevista. Herramientas para un periodismo con enfoque de derechos*. Disponible en: [http://www.unicef.org/lac/py_manual_ninhez_periodismo_ago08\(2\).pdf](http://www.unicef.org/lac/py_manual_ninhez_periodismo_ago08(2).pdf)
- Vázquez, L., y Fernández-Río, J. (2016). Dibujos argumentados: Una herramienta de investigación en niños de corta edad. *Revista de Investigación en Educación*, 14, 106-119.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Fuente del discurso del profesorado en formación al diseñar secuencias didácticas

Source speech teacher training in designing teaching sequences

Jose María Ertxabe Urbietta, Teresa Nuño Angos y Jose Domingo Villarroel Villamor
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Se describe y se analiza el tipo de lenguaje que emplea el alumnado al diseñar y desarrollar actividades de Ciencias de la Naturaleza en las secuencias didácticas que elaboran siguiendo el ciclo de aprendizaje formado por la fase de exploración, fase de introducción de nuevos puntos de vista, fase de formalización y fase de aplicación y/o evaluación. Los resultados obtenidos nos muestran que emplean diferentes tipos de lenguaje, si bien el lenguaje verbal es el que se emplea en mayor medida, y que este tipo de lenguaje se plantea a través de diferentes estrategias metodológicas y didácticas. Se constata que la fase del ciclo de aprendizaje en la que se ubica la actividad influye en la estrategia que emplea el profesorado en formación.

Palabras clave: métodos de enseñanza, secuencias didácticas, Ciencias de la Naturaleza, ciclos de aprendizaje

Abstract

It is described and the type of language used by students to design and develop activities of Natural Sciences in didactic sequences prepared following the learning cycle consists of the exploration phase, phase introduction of new views is analysed, formalization phase and implementation phase and / or evaluation. The results show that use different types of language, although the verbal language is used to a greater extent, and that this kind of language arises through different methodological and didactic strategies. It is found that the phase of the learning cycle in which the activity is located influences the strategy used by the teachers in training.

Keywords: teaching methods, teaching sequences, Natural Sciences, learning cycles.

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, 20018 Donostia-San Sebastián. E-mail: josemari.etxabeurbietta@ehu.es

Introducción y antecedentes

Los futuros profesores y profesoras deben ser competentes en la tarea de diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales, y para ello deben tener presentes aportaciones tanto de la Psicología de la Educación, como de la comunicación (Lemke 1997, Sanmartí 2003 y Sanmartí 2007), así como de las estrategias metodológicas y didácticas involucradas en dicho proceso.

Por otra parte deben basarse en modelos constructivistas de enseñanza y aprendizaje al diseñar secuencias didácticas (Lawson 1994 y Jorba y Sanmartí 1997).

Estos procesos debe fomentar tanto el aprendizaje de competencias genéricas como competencias ligadas al “razonamiento científico” (Quintanilla y otros, 2010) que deben enseñar y aprender a describir, explicar, plantear preguntas, dibujar, definir, utilizar códigos o símbolos científicos, justificar, argumentar (Jiménez-Aleixandre y Gallástegui 2011) etc., es decir debe 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 y Sanmartí 2003). Adoptando las ideas de Lemke (1997), en estos procesos hay que plantear hacer ciencia a través del lenguaje. Asimismo hay que ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades para construir argumentos, explicaciones, predicciones e inferencias más sólidas, plausibles y válidas desde la perspectiva científica (Talanquer 2010).

La formación del profesorado de Educación Primaria se ha estructurado a través de diplomaturas mientras que la formación del profesorado de Educación Secundaria se estructuró a través del curso de adaptación Pedagógica (CAP) (hasta el curso 2008/2009) y a través del master de formación del profesorado de Educación Secundaria (MFPS) a través del curso 2009/2010.

En este marco educativo el profesorado en formación debe acometer tareas que le capaciten en su vida profesional hacia el diseño, desarrollo y evaluación de unidades o secuencias de didácticas que debieran entroncarse en el modelo constructivista de enseñanza y aprendizaje. En estos modelos la vía más adecuada consiste en estructurar el aprendizaje del alumnado a través de ciclos de aprendizaje de carácter cognitivo organizados en actividades que siguen ciclos de aprendizaje de modo similar a los planteados por Robert Karplus en 1971 y propuestos por Jorba y Sanmartí (1997) y por Sanmartí (2002). Estos ciclos de aprendizaje constan de cuatro fases: fase de exploración, fase de introducción de nuevos puntos de vista, fase de formalización-reestructuración-síntesis y fase de aplicación/evaluación. Estas fases permiten un aprendizaje significativo, estructurado de forma lógica y coherente para lograr un aprendizaje científico y coherentes con el modelo constructivista de enseñanza y aprendizaje (Sanmartí 2007).

Estas actividades (Izquierdo M., 2007) deben posibilitar la confluencia de contenidos académicos, respuestas afectivas del alumnado, las finalidades de la educación, métodos de enseñanza, habilidades cognitivas, procedimientos comunicativos y científicos, atención a la diversidad, etc..

En el contexto de la presente investigación las competencias cognitivo-lingüísticas desarrollan las competencias cognitivas y afectivas del alumnado e influyen en el proceso de construcción del conocimiento científico. Para ello son claves el tipo de lenguaje empleado así como los métodos empleados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

FUENTE DEL DISCURSO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN AL DISEÑAR SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Metodología: Planteamiento del problema e hipótesis de la investigación y diseño de la investigación

En la presente investigación se pretende describir y analizar las estrategias metodológicas propuestas por el alumnado del Grado de Educación Primaria y del Master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, al diseñar, desarrollar y evaluar secuencias didácticas basados en ciclos de aprendizaje (Lawson 1994) de Ciencias de la Naturaleza, en cada una de las fases correspondiente a la estructuración de los aprendizajes propuesto por Jorba y Sanmartí (1997). Sanmartí, Izquierdo y García (1999) ligan estos métodos con las competencias cognitivas y cognitivo-lingüísticas.

La hipótesis de partida señala que el tipo de lenguaje influirá en las estrategias metodológicas empleadas en las actividades diseñadas por el alumnado universitario, que serán diferentes en cada una de las fases del ciclo del aprendizaje. Se prevé que se empleen métodos verbales como la utilización de preguntas, problemas o exposiciones en un lenguaje más textual o verbal, y que en lenguajes más gráficos empleen mayor diversidad de métodos de enseñanza y aprendizaje.

La parte experimental de la investigación se diseñó basándonos en los trabajos dirigidos obligatorios que debe realizar el alumnado del Grado de Educación Primaria y del Master de Formación de Profesorado de Educación Secundaria. Se han utilizado un total de 7503 actividades distribuidas en 129 secuencias didácticas elaboradas por alumnado que cursa estudios de formación del profesorado durante los cursos académicos 2003/2004, 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 y 2012/2013. A lo largo de dichos y en otros cursos académicos anteriores y posteriores el alumnado ha elaborado un número superior. Ante la imposibilidad de analizar todas las secuencias didácticas, la elección de los datos se ha realizado al azar.

La distribución de las actividades analizadas es bastante homogénea en todos los ciclos de las etapas educativas Educación Primaria y Educación Secundaria. El número de actividades de las secuencias didácticas elaboradas de Educación Primaria y de Educación Secundaria ha sido equilibrado (52.9% y 47.1% respectivamente). Asimismo la distribución por ciclos también ha sido equilibrada (16.8%, 16.6% y 19.5% en Educación Primaria y 15.8%, 19.2% y 12% en Educación Secundaria). Estos números reflejan que, el alumnado al elegir el ciclo en el que desean realizar la secuencia didáctica eligen principalmente el tercer ciclo (etapa Educación Primaria) y segundo ciclo (etapa Educación Secundaria). Es llamativo que el alumnado prefiera realizar secuencias en tercer ciclo de Educación Primaria (probablemente debido a su carácter más disciplinar y a su superior nivel conceptual), y resulte más atractiva la Educación Secundaria Obligatoria frente al Bachillerato debido probablemente a la complejidad conceptual, a una enseñanza menos diversa y a una abstracción conceptual que conlleva una enseñanza más homogénea en este nivel postobligatorio.

El programa de la asignatura señala que deben elaborar secuencias didácticas sobre diferentes aspectos temáticos de Ciencias experimentales de educación secundaria. En la figura 1 se muestra el cronograma de la investigación.

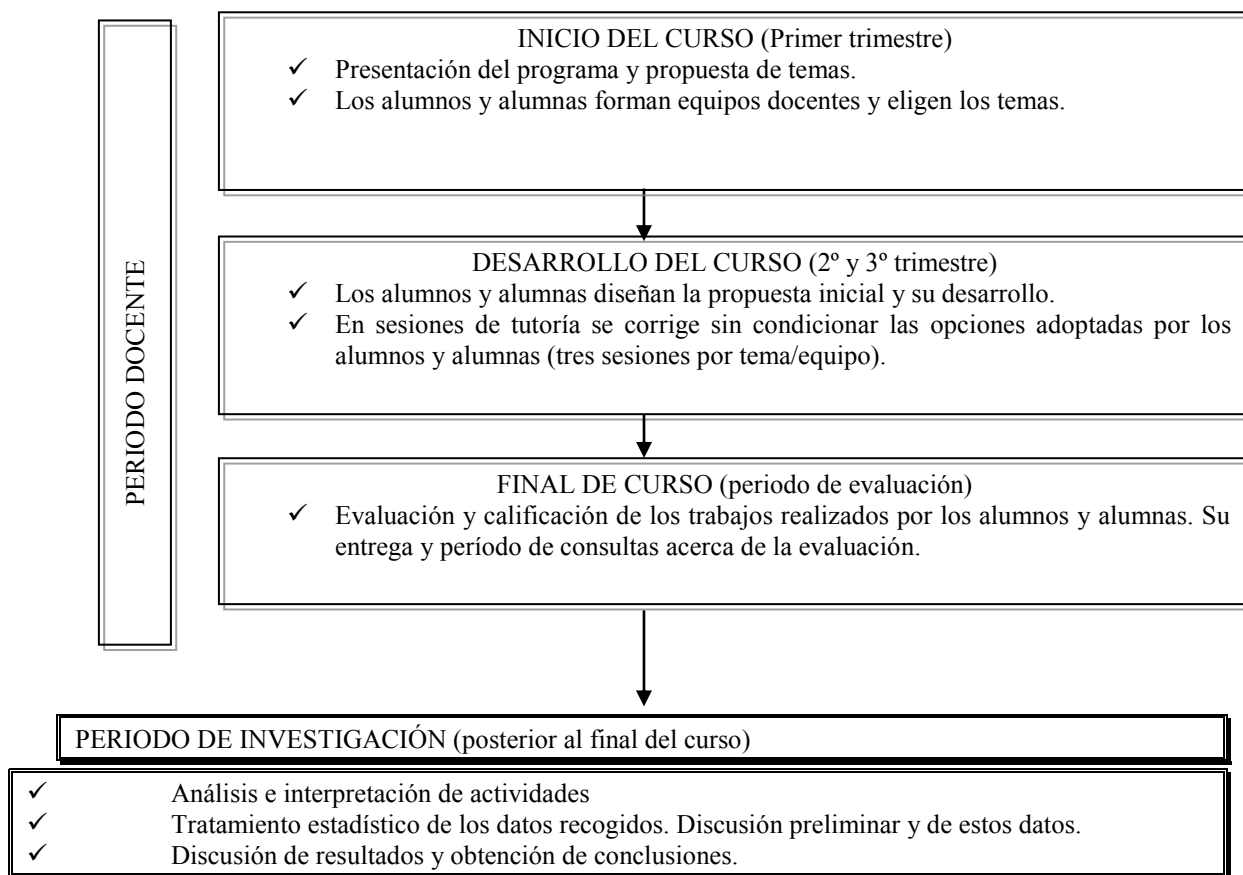


Figura 1. Cronograma de la Investigación Realizada

Resultados

Tras analizar las 7503 actividades diseñadas por el alumnado en formación se han ordenado en la tabla 1 y 2 los datos obtenidos según el tipo de fuente del discurso y del lenguaje empleado y según la etapa educativa y el ciclo al que se dirigen las actividades.

La tabla I nos muestra los resultados obtenidos clasificados según el tipo de fuente del discurso empleado en las actividades. Se constata que principalmente la fuente del discurso empleada lo constituye la información proporcionada en el aula. En muy menor medida se emplean los videos, simulaciones y software específico presente e internet, información o su búsqueda en internet así como otras fuentes de discurso empleadas de forma muy puntual. Aunque se empleen en muy menor medida es reseñable su uso ya que constituyen situaciones de enseñanza y aprendizaje muy peculiares (información en medios de comunicación, fuera del aula o bien fuentes de información peculiares y específicas), o bien situaciones que obedecen a otros momentos en los que su empleo era más habitual (utilización de videos sin emplear internet).

FUENTE DEL DISCURSO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN AL DISEÑAR SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Tabla 1.
Resultados Obtenidos Clasificados Según el Tipo de Fuente del Discurso Empleado en las Actividades

Fuente del discurso	Etapa y Ciclo	Fase de exploración	Fase de introducción de nuevos puntos de vista	Fase de formalización-síntesis-reestructuración	Fase de Aplicación-Evaluación	
Videos. simulaciones y software específico en internet	Ed. 1ºEP	3 (9.68%)	14 (48.16%)	8 (25.81%)	6 (19.35%)	
	Primaria	2ºEP	3 (10.00%)	11 (36.67%)	12 (40.00%)	4 (13.33%)
		3ºEP	5 (15.63%)	17 (53.13%)	8 (25.00%)	2 (6.25%)
		Ed. 1ºESO	9 (13.43%)	25 (37.31%)	18 (26.87%)	15 (22.39%)
	Secund.	2ºESO	6 (8.96%)	16 (23.88%)	16 (23.88%)	29 (43.28%)
		Bach.	1 (2.04%)	9 (18.37%)	15 (30.61%)	24 (48.98%)
Ed. 1ºEP		0 (0%)	0 (0%)	1 (50%)	1 (50%)	
Videos sin emplear ordenador	Primaria	2ºEP	3 (50.00%)	1 (16.67%)	1 (16.67%)	1 (16.67%)
		3ºEP	2 (28.57%)	0 (0%)	2 (28.57%)	3 (42.86%)
		Ed. 1ºESO	0 (0%)	10 (52.63%)	8 (42.11%)	1 (5.26%)
	Secund.	2ºESO	2 (5.56%)	22 (66.11%)	8 (22.22%)	4 (11.11%)
		Bach.	4 (26.67%)	4 (26.67%)	5 (33.33%)	2 (13.33%)
		Ed. 1ºEP	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Información en medios de comunicación	Primaria	2ºEP	0 (0%)	1 (33.33%)	0 (0%)	2 (66.67%)
		3ºEP	0 (0%)	1 (20.00%)	2 (40.00%)	2 (40.00%)
		Ed. 1ºESO	1 (50.00%)	1 (50.00%)	0 (0%)	0 (0%)
	Secund.	2ºESO	0 (0%)	3 (75.00%)	0 (0%)	1 (25.00%)
		Bach.	1 (33.33%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (66.67%)
		Ed. 1ºEP	7 (20.00%)	11 (31.43%)	10 (28.57%)	7 (20.00%)
Información o su búsqueda en internet	Primaria	2ºEP	1 (1.72%)	18 (31.03%)	17 (29.31%)	22 (37.93%)
		3ºEP	8 (10.00%)	36 (42.00%)	26 (32.50%)	20 (25%)
		Ed. 1ºESO	5 (8.33%)	29 (48.33%)	11 (18.33%)	15 (25%)
	Secund.	2ºESO	3 (5.08%)	28 (47.46%)	11 (18.64%)	17 (28.81%)
		Bach.	3 (6.67%)	13 (43.33%)	7 (23.33%)	8 (26.67%)
		Ed. 1ºEP	251 (21.98%)	366 (32.05%)	258 (22.59%)	267 (23.38%)
Información proporcionada en el aula	Primaria	2ºEP	271 (23.61%)	307 (26.74%)	241 (20.99%)	329 (28.66%)
		3ºEP	249 (19.04%)	357 (27.29%)	388 (29.66%)	314 (24.01%)
		Ed. 1ºESO	217 (21.55%)	253 (25.12%)	202 (20.06%)	335 (33.27%)
	Secund.	2ºESO	239 (19.21%)	336 (27.09%)	285 (22.91%)	383 (30.79%)
		Bach.	111 (13.94%)	181 (22.74%)	237 (29.77%)	267 (33.54%)
		Ed. 1ºEP	5 (20.83%)	7 (29.17%)	9 (37.50%)	3 (12.50%)
Información fuera del aula	Primaria	2ºEP	0 (0%)	3 (42.86%)	1 (14.29%)	3 (42.86%)
		3ºEP	4 (25%)	5 (31.25%)	4 (25%)	3 (18.75%)
		Ed. 1ºESO	0 (0%)	13 (43.33%)	5 (16.67%)	12 (40%)
	Secund.	2ºESO	2 (6.25%)	13 (40.63%)	5 (15.63%)	12 (37.50%)
		Bach.	1 (11.11%)	3 (33.33%)	1 (11.11%)	4 (44.44%)
		Ed. 1ºEP	6 (16.67%)	2 (22.22%)	1 (11.11%)	0 (0%)
Fuentes de Información Especiales	Primaria	2ºEP	2 (18.18%)	3 (27.27%)	3 (27.27%)	3 (27.27%)
		3ºEP	2 (33.33%)	3 (50%)	1 (16.67%)	0 (0%)
		Ed. 1ºESO	0 (0%)	0 (0%)	2 (100%)	0 (0%)
	Secund.	2ºESO	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)
		Bach.	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (100%)

En la tabla 1 se constata que la fuente del discurso más empleada es la información proporcionada en el aula. Los métodos de enseñanza y aprendizaje propuestos en dichas actividades se representan en la figura 2.

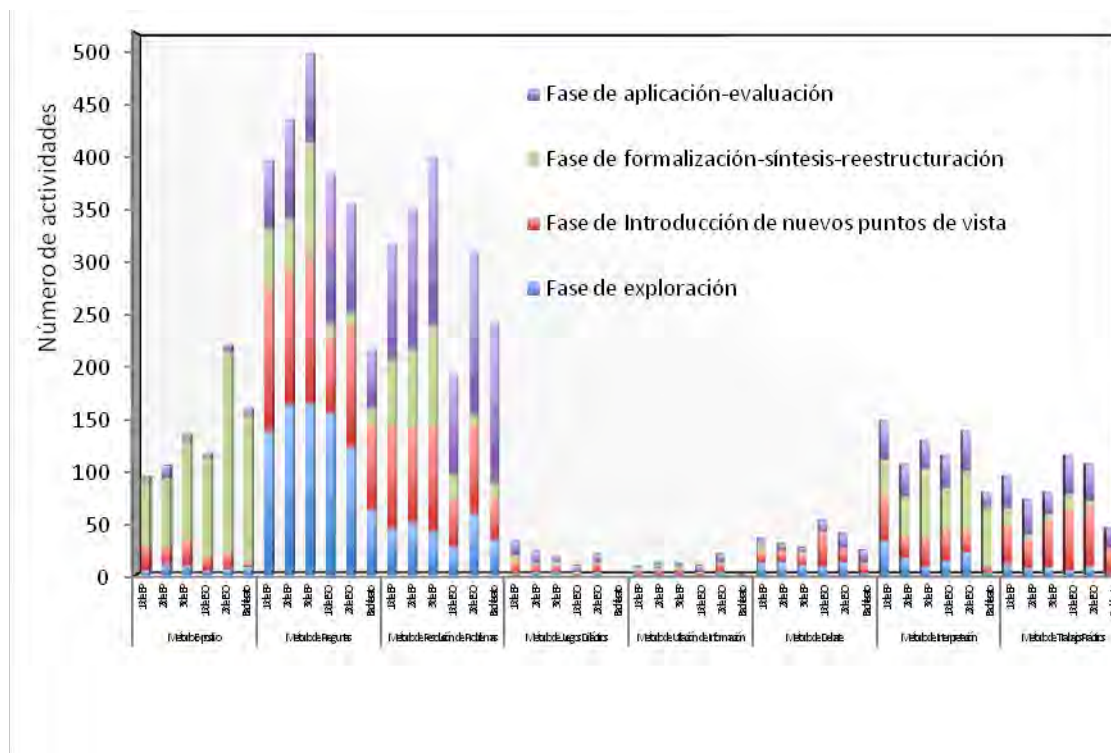


Figura 2. Número de Actividades de los Métodos de Enseñanza y Aprendizaje Correspondientes a la Fuente del Discurso más Empleada

La figura 2 muestra que los métodos más empleados son el método expositivo, el método de preguntas y el método de resolución de problemas. Se constata asimismo el empleo del método de interpretación y del método de los trabajos prácticos. En menor medida se emplea el método de juegos didácticos, el método de debates y el método de utilización de información.

El método de preguntas es el método más empleado debido a su sencillez y a la tradición en su empleo. Se emplea en todos los ciclos de las dos etapas educativas. Su uso se realiza en cualquiera de las fases de la estructuración de los aprendizajes, si bien es más empleado para detectar conocimientos previos, para introducir conceptos y para aplicar o evaluar los conceptos formalizados.

El método de resolución de problemas se emplea de forma diferente en ambas etapas en la fase de formalización ya que en Educación Primaria se emplea en mayor extensión para formalizar conceptos que en Educación Secundaria. También se emplea para introducir y para aplicar y/o evaluar conceptos, aunque se emplea en menor medida para detectar conocimientos previos en la fase de exploración.

El método expositivo presenta un resultado lógico ya que su uso mayoritario consiste en formalizar, reestructurar y sintetizar conceptos. Apenas se emplea en las otras fases, si bien se constata un cierto uso en Educación primaria para introducir conceptos.

El método de interpretación de imágenes es empleado por el alumnado en formación con diferentes finalidades, si bien sobresale para sintetizar, reestructurar y formalizar, sobre todo en el tercer ciclo de Educación primaria y en bachillerato. En ambos grupos de alumnos y alumnas tienden a emplearlo con esta utilidad debido a que tratan de formalizar en mayor medida en estos dos grupos de diferentes etapas de alumnos y alumnas.

FUENTE DEL DISCURSO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN AL DISEÑAR SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Tabla 2

Resultados Clasificados Según el Tipo de Lenguaje empleado en las Actividades

Tipo de lenguaje empleado en las actividades (número y porcentaje)	Etapa y Ciclo	Fase de exploración	Fase de introducción de nuevos puntos de vista	Fase de formalización, síntesis, reestructuración	Fase de Aplicación-Evaluación	
Lenguaje textual o verbal	Educ. Primaria	1º EP	174(26.01%)	209(31.24%)	163(24.36%)	123(18.39%)
		2º EP	209(26.19%)	201(25.19%)	179(22.43%)	209(26.19%)
		3º EP	223(22.34%)	269(26.95%)	282(28.26%)	224(22.44%)
	Ed. Secund.	1º ESO	188(26.70%)	167(23.72%)	139(19.74%)	210(29.83%)
		2º ESO	181(23.00%)	200(25.41%)	181(23.00%)	225(28.59%)
		Bach.	91(19.20%)	136(28.69%)	122(25.74%)	125(26.37%)
Tablas y esquemas como lenguaje	Educ. Primaria	1º EP	4(7.55%)	13(24.53%)	15(28.30%)	21(39.62%)
		2º EP	10(12.82%)	26(33.33%)	16(20.51%)	26(33.33%)
		3º EP	5(7.35%)	14(20.59%)	23(33.82%)	26(38.24%)
	Ed. Secund.	1º ESO	6(10.71%)	12(21.43%)	15(26.79%)	23(41.07%)
		2º ESO	12(11.43%)	27(25.71%)	26(24.76%)	40(38.10%)
		Bach.	3(6.82%)	6(13.64%)	25(56.82%)	10(22.73%)
Dibujos, mapas, gráficas y fórmulas	Educ. Primaria	1º EP	59(18.50%)	102(31.97%)	78(24.45%)	80(25.08%)
		2º EP	37(18.97%)	52(26.67%)	45(23.08%)	61(31.28%)
		3º EP	19(8.15%)	67(28.76%)	93(39.91%)	54(23.18%)
	Ed. Secund.	1º ESO	24(12.70%)	49(25.93%)	43(22.75%)	73(38.62%)
		2º ESO	38(12.84%)	69(23.31%)	83(28.04%)	106(35.81%)
		Bach.	19(6.88%)	27(9.78%)	105(38.04%)	125(45.29%)
Lenguaje fotográfico	Educ. Primaria	1º EP	7(22.58%)	14(45.16%)	1(3.23%)	9(29.03%)
		2º EP	3(12.00%)	9(36.00%)	3(12.00%)	10(40.00%)
		3º EP	3(30.00%)	2(20.00%)	4(40.00%)	1(10.00%)
	Ed. Secund.	1º ESO	4(12.12%)	8(24.24%)	9(27.27%)	12(36.36%)
		2º ESO	1(6.67%)	2(13.33%)	5(33.33%)	7(46.67%)
		Bach.	0(0.00%)	0(0.00%)	0(0.00%)	0(0.00%)
Corporal: Elaborado con objetos y personas	Educ. Primaria	1º EP	21(16.41%)	51(39.84%)	20(15.63%)	36(28.13%)
		2º EP	12(11.43%)	42(40.00%)	9(8.57%)	42(40.00%)
		3º EP	12(12.00%)	49(49.00%)	9(9.00%)	30(30.00%)
	Ed. Secund.	1º ESO	7(4.67%)	75(50.00%)	20(13.33%)	48(32.00%)
		2º ESO	16(8.89%)	97(53.89%)	13(7.22%)	54(30.00%)
		Bach.	2(3.17%)	33(52.38%)	1(1.59%)	27(42.86%)
Murales	Educ. Primaria	1º EP	3(21.43%)	1(7.14%)	1(7.14%)	9(64.29%)
		2º EP	2(11.76%)	0(0.00%)	7(41.18%)	8(47.06%)
		3º EP	0(0.00%)	3(27.27%)	3(27.27%)	5(45.45%)
	Ed. Secund.	1º ESO	2(66.67%)	0(0.00%)	0(0.00%)	1(33.33%)
		2º ESO	1(25.00%)	1(25.00%)	1(25.00%)	1(25.00%)
		Bach.	0(0.00%)	2(50.00%)	0(0.00%)	2(50.00%)
Cinematográfico (videos)	Educ. Primaria	1º EP	3(12.50%)	10(41.67%)	8(33.33%)	3(12.50%)
		2º EP	4(12.90%)	9(29.03%)	13(41.94%)	5(16.13%)
		3º EP	7(24.14%)	12(41.38%)	10(34.48%)	0(0.00%)
	Ed. Secund.	1º ESO	1(2.13%)	20(42.55%)	18(38.30%)	8(17.02%)
		2º ESO	3(6.52%)	16(34.78%)	16(34.78%)	11(23.91%)
		Bach.	5(13.89%)	5(13.89%)	12(33.33%)	14(38.89%)
Lenguaje en presentaciones: sintético	Educ. Primaria	1º EP	1(20.00%)	0(0.00%)	1(20.00%)	3(60.00%)
		2º EP	3(21.43%)	5(35.71%)	3(21.43%)	3(21.43%)
		3º EP	1(6.67%)	3(20.00%)	7(46.67%)	4(26.67%)
	Ed. Secund.	1º ESO	0(0.00%)	0(0.00%)	2(40.00%)	3(60.00%)
		2º ESO	0(0.00%)	6(66.67%)	0(0.0%)	3(33.33%)
		Bach.	1(14.29%)	1(14.29%)	0(0.00%)	5(71.43%)

El método de trabajos prácticos se emplea principalmente para introducir conceptos, y el método de debates se emplea en diferentes fases ya que se trata de un método muy versátil. De todos modos también queda patente mayor empleo de los debates para introducir conceptos, quizás debido a razones análogas a los trabajos prácticos ya que ambos métodos exigen una gran actividad al alumnado. El método de juegos didácticos también presenta una utilización similar, si bien se emplea mayormente para introducir nuevos conceptos, para formalizar y para evaluar, y en menor medida para detectar conocimientos previos. También es significativo su mayor uso en Educación Primaria.

Lógicamente métodos que implican uso de discursos fuera del aula no se emplean en este caso así como el empleo de la información de las TICs.

Si nos atenemos a los resultados de la tabla 2, se constata que en 4430 actividades (2465 en Educación Primaria y 1965 en Educación Secundaria) se emplea el lenguaje textual o verbal que corresponden a 1066 actividades correspondientes a la fase de exploración (606 en Educación Primaria y 460 en Educación Secundaria), 1182 actividades correspondientes a fase de introducción de nuevos puntos de vista (679 en Educación Primaria y 503 en Educación Secundaria), 1066 correspondientes a la fase de formalización-reestructuración-síntesis (624 en Educación Primaria y 442 en Educación Secundaria) y 116 actividades correspondientes a la fase de aplicación y/o síntesis (556 en Educación Primaria y 560 en Educación Secundaria). Se trata del tipo de lenguaje más utilizado, su presencia es ligeramente superior en Educación Primaria y se constata una tendencia creciente en su utilización en los tres ciclos de Educación Primaria (669 actividades en el 1er ciclo, 798 actividades en el 2º ciclo y 998 actividades en el 3er ciclo) y una menor utilización en bachillerato (704 en el 1er ciclo de la ESO, 787 actividades en el 2º ciclo de la ESO y 474 actividades en bachillerato).

Por otra parte, las actividades en las que se emplea un lenguaje formado por dibujos, mapas, gráficas y fórmulas son también numerosas (1508 actividades, 747 en Educación primaria y 761 en Educación Secundaria). Este tipo de lenguaje se propone sobre todo en actividades de formalización, reestructuración o síntesis (499, 216 en Educación primaria y 231 en Educación Secundaria) y en actividades de aplicación y/o evaluación (499 actividades, 195 en Educación primaria y 304 en Educación Secundaria). Se emplea en menor medida para detectar conocimientos previos (196 en la fase de exploración, 115 en Educación primaria y 81 en Educación Secundaria) y para introducir nuevos conceptos (366 en la fase de introducción de nuevos puntos de vista, 221 en Educación primaria y 145 en Educación Secundaria).

En la tabla 2 se constata que el alumnado emplea otros tipos de lenguaje pero en una muy inferior proporción.

Una vez analizadas las 7503 actividades en las figuras 3 y 4 se representan los resultados obtenidos para las estrategias metodológicas correspondientes a los dos tipos de lenguaje más utilizados. En la figura 3 se representa el número de actividades en las que se emplea un lenguaje textual o verbal. Se constata que los métodos más utilizados son el método de preguntas, el método de resolución de problemas y el método expositivo. Cada uno de ellos presenta su especificidad ya que el método de preguntas se emplea básicamente en la fase de exploración, el método de resolución de problemas se emplea en la fase de introducción de nuevos puntos de vista y en la fase de aplicación o evaluación, mientras que el método expositivo se emplea en mayor medida en la fase de formalización-síntesis-reestructuración.

FUENTE DEL DISCURSO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN AL DISEÑAR SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Por otra parte en la figura 4 se representa el número de actividades de los lenguajes formados por dibujos, mapas, gráficas y fórmulas ordenados según estrategias metodológicas. En este caso se constata que los métodos que más emplean al diseñar las actividades son dos: El método de interpretación de imágenes y el método de resolución de problemas

El método de interpretación de imágenes se emplea en todas las fases de estructuración de los aprendizajes y en todos los ciclos. Es interesante observar que se emplea para explorar conocimientos previos básicamente en el 1er ciclo de Educación Primaria mientras que en bachillerato es muy utilizado para formalizar o reestructurar contenidos.

Sin embargo el método de resolución de problemas se emplea en actividades de la fase de exploración y en la fase de formalización o reestructuración en 1er y 2º ciclo de Educación Primaria mientras que se emplean las imágenes en 2º ciclo de ESO y en bachillerato para aplicar y para evaluar los contenidos que se han aprendido de forma significativa en las fases anteriores. La fase de introducción de nuevos puntos de vista se emplea en todos los ciclos.

Es interesante constatar que el profesorado en formación diseña actividades con imágenes utilizando un método expositivo para formalizar o reestructurar contenidos en 2º ciclo de Educación Secundaria y en bachillerato. Este método con la finalidad de formalizar contenidos se emplean textos en todos los ciclos mientras que si emplean imágenes su utilización se produce con contenidos de mayor abstracción.

El método de utilización de la información contenida en las TICs se emplea tanto con textos como con imágenes. Su empleo es superior en Educación Secundaria y se emplean textos para diseñar actividades con la finalidad de introducir nuevos conceptos e imágenes principalmente en actividades de aplicación y de evaluación.

Otros métodos que se emplean en menor medida son el método de debates, el método de interpretación de imágenes y el método de juegos didácticos.

El lenguaje textual o verbal también se emplea en el método de debates. Ello indica que los debates implican la necesidad de organizar discursos formados por textos y que éstos constituyen una forma de trabajar el lenguaje textual o verbal en la clase de ciencias, probablemente debido a la necesidad de elaborar u organizar la organización o a la hora de justificar hechos o argumentar determinados puntos de vista sobre los fenómenos físicos y naturales.

Las imágenes también se emplean en el método de preguntas de diferente manera en edades tempranas (para formalizar o sintetizar) o al final de la ESO no tanto para formalizar (se emplea el método de interpretación de imágenes) sino para aplicar o para evaluar los aprendizajes.

El método de juegos didácticos se emplea en mayor medida con imágenes y en menor medida contextos. Ello se debe a que el profesorado en formación considera que en los juegos la simulación del entorno se produce en mayor medida a través de imágenes y en menor medida a través de textos.

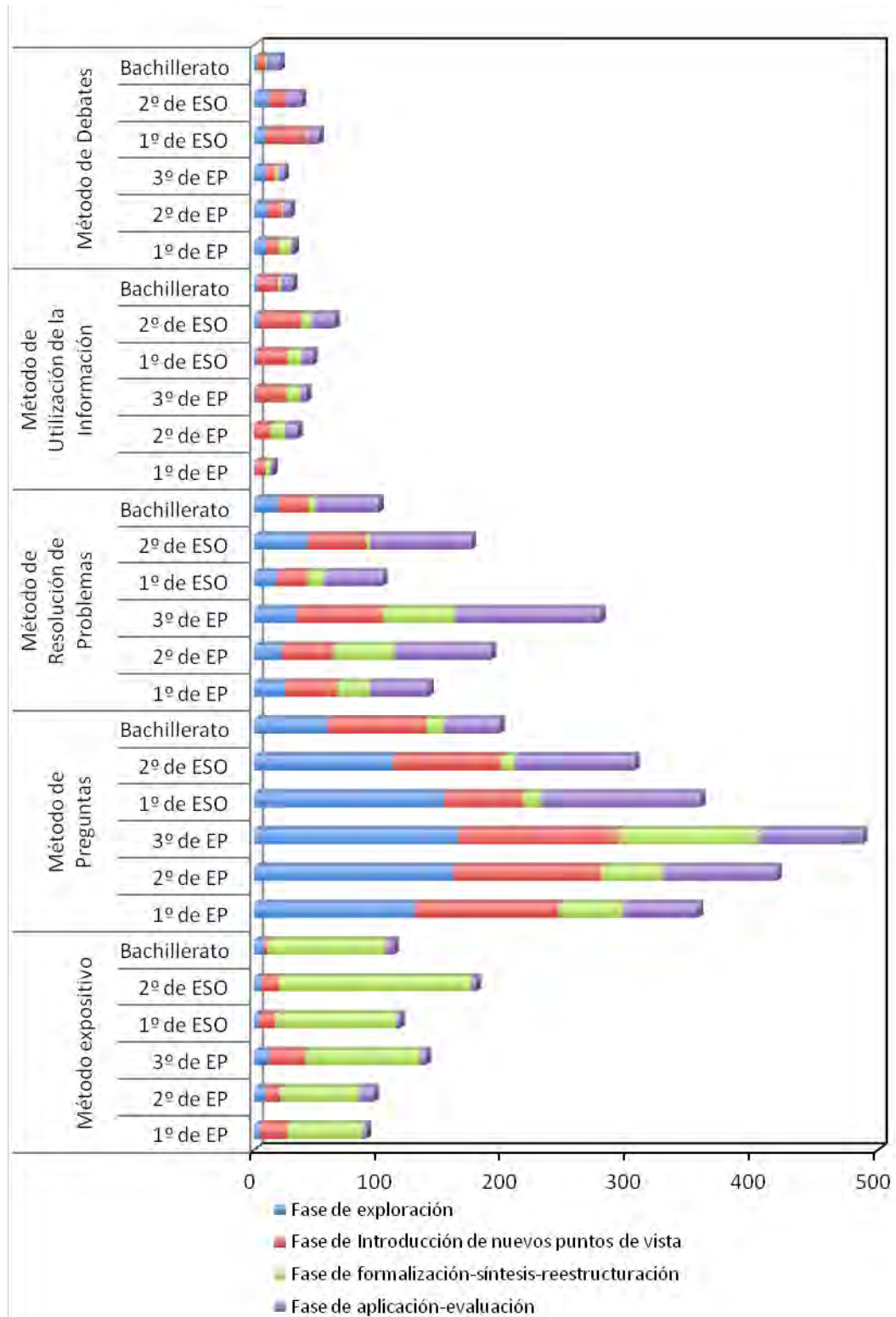


Figura 3. Número de Actividades del Lenguaje Textual o Verbal Ordenados según Estrategias Metodológicas

FUENTE DEL DISCURSO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN AL DISEÑAR SECUENCIAS DIDÁCTICAS

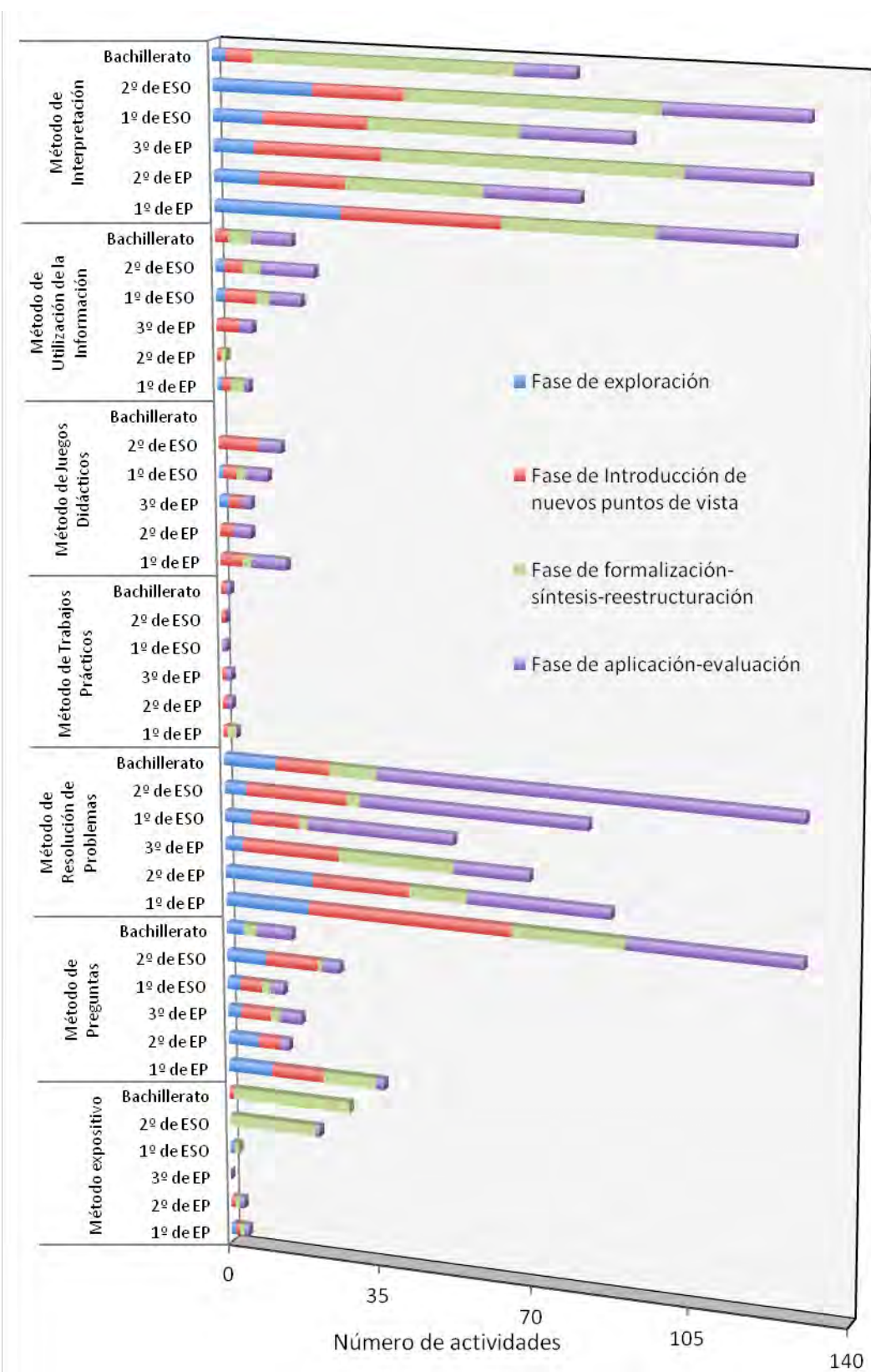


Figura 4. Número de Actividades de los Lenguajes Formados por Dibujos, Mapas, Gráficas y Fórmulas Ordenados según Estrategias Metodológicas

Discusión de resultados y conclusiones

La realización de esta investigación nos ha permitido estructurar los tipos de lenguaje que emplea el profesorado en formación al diseñar secuencias didácticas de Ciencias de la Naturaleza en los siguientes grupos: Lenguaje textual o verbal, Tablas y esquemas como lenguaje, Dibujos, mapas, gráficas y fórmulas, Lenguaje fotográfico, Corporal: constituido por objetos y personas, Murales, Cinematográfico (videos) y Lenguaje en presentaciones: sintético. Dado el carácter de las Ciencias de la Naturaleza, de todos estos grupos los tipos de lenguaje que más se emplean son el lenguaje textual o verbal y el lenguaje formado por dibujos, mapas, gráficas y fórmulas. De los demás tipos de lenguaje también poseen importancia las tablas y esquemas y el lenguaje corporal constituido por la interacción entre los objetos y las personas.

Todo ello unido a los resultados obtenidos confirma la hipótesis propuesta inicialmente:

-En primer lugar en las actividades diseñadas por el profesorado en formación se emplean diferentes tipos de lenguaje, si bien su utilización es muy dispar. Dado que las Ciencias de la Naturaleza están constituidas por conocimiento estructurado en forma de teorías, leyes y hechos, los resultados obtenidos confirman esta previsión. Es muy mayoritario el uso de un lenguaje escrito y verbal. Ello nos indica la importancia del lenguaje en las Ciencias de la Naturaleza y que el lenguaje se trabaja y debe trabajarse en las clases de Ciencias de la Naturaleza.

-Por otra parte se plantean diferentes tipos de lenguaje en actividades que se ubican en diferentes fases de estructuración de los aprendizajes. La fase de exploración implica motivar al alumnado, compartir los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje y detectar los conocimientos previos. Se realiza tanto con lenguaje textual o verbal o con lenguaje más de tipo visual formado por dibujos e imágenes. Sin embargo al emplear textos o lenguaje verbal se emplea el método de preguntas, mientras que al emplear dibujos o imágenes se emplea el método de interpretación de imágenes y el método de resolución de problemas. La fase de introducción de nuevos puntos de vista se emplea prácticamente en todos los casos. La fase de formalización, reestructuración o síntesis presenta diferencias significativas en lo referente a los métodos de enseñanza. El lenguaje de tipo textual o verbal se emplea con esta finalidad con el método expositivo, con el método de resolución de problemas y con el método de preguntas. Sin embargo un lenguaje de carácter más icónico emplea métodos basados en situaciones que precisen analizar imágenes para resolver problemas y para interpretar estas imágenes

-No se constatan excesivas diferencias en los diferentes ciclos de Educación primaria y Educación Secundaria. Se confirma que en el lenguaje textual no se constatan diferencias en los diferentes ciclos dado que se trata de un tipo de lenguaje más genérico o universal. Sin embargo el lenguaje basado en imágenes se confirma que pueden existir mayores diferencias, si bien son situaciones más bien concretas. Por ejemplo en Educación Secundaria para formalizar se emplea el método expositivo con imágenes dirigidas al alumnado de 14-18 años mientras que en actividades dirigidas al alumnado de Educación Primaria se plantean actividades con un carácter más activo, y para ello se emplea en mayor medida el método de resolución de problemas. Pero para el resto de los casos no se constata que se propongan actividades excesivamente diferenciadas.

FUENTE DEL DISCURSO DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN AL DISEÑAR SECUENCIAS DIDÁCTICAS

-Finalmente los tipos de lenguaje que se emplean en mayor medida se constata que se emplean diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje. El lenguaje textual sea escrito o verbal se emplea en diferentes métodos y se constatan diferentes grados de utilización. Sin embargo en el caso del lenguaje constituido por imágenes se constatan métodos en los que se emplean en gran medida y métodos en los que se emplean en menor medida.

De estos resultados se concluye por una parte que el alumnado de los grados de Educación primaria y del Master de Formación del Profesorado al diseñar secuencia didáctica emplean lenguajes habituales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el aula como aquellos que aparecen en los libros escolares, si bien, estos lenguajes se reflejan en estrategias metodológicas con características más activas, como son el método de resolución de problemas y el método de preguntas. También emplean otros métodos con características menos activas como son el método expositivo y el método de interpretación de imágenes, pero contrasta la actual formación en nuevas tecnologías con el escaso empleo del método de utilización de información en internet en los diferentes tipos de lenguaje analizados. Ello nos hace concluir que el alumnado ha interiorizado y aplica el modelo constructivista, y que propone actividades con diferentes tipos de lenguaje en una amplia diversidad de estrategias metodológicas, si bien éstas no contemplan estrategias de carácter tecnológico.

Referencias

- Izquierdo, M. (2007). Enseñar ciencias, una nueva ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 125-138
- Jiménez-aleixandre, M.P. y Gallástegui, J. R. (2011). Argumentación y uso de pruebas: construcción, evaluación y comunicación de explicaciones en Física y Química. En Caamaño, A. (Ed.) *Didáctica de la Física y la Química* (121-139). Barcelona: Editorial Graó.
- Jorba, J. y Sanmarti, N. (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lawson, A. (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.
- Quintanilla, M.; Joglar, C; Jara, R.1; Camacho, J; Ravanal, E; Labarrere, A.; Cuellar, L.; Izquierdo, M. y Chamizo, J. (2010). Resolución de problemas científicos escolares y promoción de competencias de pensamiento científico. ¿Qué piensan los docentes de química en ejercicio? *Enseñanza de las Ciencias*, 28(2), 185–198.
- Sanmarti N., Izquierdo M. y García P. (1999). Hablar y escribir. Una condición necesaria para aprender ciencias. *Cuadernos de Pedagogía*, 281, 54-58
- Sanmarti, N. (2002). *Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sanmarti N. (ed.) (2003). *Aprender Ciencias tot aprenent a escriure ciencia*. Barcelona: Edicions 62. Rosa Sensat.

Sanmarti, N. (2007). Hablar y escribir para aprender ciencia. En P. Fernández (Ed.) *La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo*. Madrid: MEC. Colección Aulas de Verano.

Talanquer, V. (2010). Pensamiento intuitivo en Química: Suposiciones implícitas y reglas heurísticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(2), 165-174

La situación de la formación permanente del profesorado de Educación Primaria en el País Vasco (2010-2015)

The professional development situation of Elementary Education teachers in the Basque Country (2010-2015)

María Álvarez-Rementería*, Maite Arandia* y Begoña Martínez*

*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

La formación continua del profesorado se considera una de las claves para la mejora de la calidad educativa. El presente estudio es un análisis de la evolución de la formación del profesorado de Educación Primaria en el contexto socio-político de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) durante el periodo 2010-2015. Partiendo de una síntesis de la política formativa, se ha llevado a cabo un análisis de la oferta del Departamento de Educación atendiendo a las características de los cursos formativos (temática y duración) y los y las participantes (índices de demanda). La metodología utilizada ha sido de tipo cuantitativa, utilizando análisis descriptivos y comparaciones de medias para el estudio de las relaciones entre las distintas variables. Los principales resultados señalan que las líneas prioritarias están vinculadas a la formación lingüística y metodológica del profesorado y, en un segundo plano, a la mejora en el uso de las TIC y atención a la diversidad. Durante el periodo analizado, existen diferencias en cuanto a la cantidad de cursos ofertados, aunque no en cuanto a la proporción temática de los mismos.

Palabras clave: Formación permanente del profesorado, política formativa, Comunidad Autónoma del País Vasco, Educación Primaria, líneas de formación

Abstract

Teacher professional development is considered one of the keys to improving educational quality. This investigation is an analysis of the evolution of Elementary teacher's professional learning in the Basque Country socio-political context along 2010-2015. Based on a development policy synthesis, it has been done an analysis of the Department of Education training offer based on the training courses nature (thematic and duration) and participants characteristics (demand rates). The methodology has been quantitative, using descriptive analyzes and comparisons of averages to the study of the different variables relations. The main results indicate that the main training areas are linked to linguistic and methodological training. There has been alza a large proportion of trainings related to the improvement in the use of ICT and diversity attention. Along the analyzed period, there are differences related with the number of the offered courses, but not with its training areas proportion.

Keywords: Teacher professional development, development policy, Basque Country, Elementary Education, training areas

Correspondencia: María Álvarez-Rementería, Departamento de Didáctica y organización escolar, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. E-mail: maria13_ar@hotmail.com

Introducción

El presente trabajo pretende ser una contribución a la investigación dirigida por Juan M. Escudero Muñoz (2013-2016¹), “*La formación continua del profesorado de educación obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes*”, cuyo objetivo es evaluar la incidencia de las formaciones tanto en el aprendizaje docente como en su práctica profesional. Se trata de un proyecto que consta de diferentes niveles² y se lleva a cabo en cuatro Comunidades Autónomas (Murcia, Canarias, Galicia y País Vasco). En él se pretende abordar un análisis de los contenidos de la oferta formativa del Gobierno Vasco durante el periodo 2010-2014, el tiempo dedicado a las distintas líneas formativas, y la relación que todo ello mantiene con el estado y evolución del contexto socio-político de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV).

La formación permanente del profesorado es uno de los factores que determinan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo objeto de investigación tanto en el plano nacional como internacional.

Las características y la evolución del modelo de gestión administrativa de las formaciones influyen directamente en el tipo de oferta del que dispone el profesorado. Sin embargo, no se deben pasar por alto otros factores que pueden llegar a alterar el trascurso de los programas propuestos. De esta forma, se han de tener en cuenta las características y cambios en los cuerpos vinculados a la actividad formativa, como es la reestructuración de los Berritzegunes, así como otros factores directamente relacionados con la práctica educativa como la introducción de la enseñanza por competencias u otros proyectos emergentes.

A partir de este estudio se pretende aportar mayor comprensión sobre los procesos formativos de la CAPV, cuestión necesaria para entender y proyectar políticas de formación que incidan en el empoderamiento del sistema educativo y de sus agentes inmediatos.

Tras una extensa sucesión de reformas educativas cuyos objetivos no son otros que la mejora de la calidad de la Educación, ha surgido un paradigma alternativo, según el cual, el cambio y la mejora radica en los centros, siendo el profesorado el principal agente activo (Malagón, 2006; Darling-Hammond et al., 2009).

El profesorado es consciente de la importancia que tiene la formación permanente en su práctica educativa, así se viene señalando desde antiguos estudios relacionados con esta temática (Pérez, 1999). Si la actitud del profesorado es positiva y existe una amplia oferta de actividades formativas que se están llevando a cabo en los centros educativos, surge la necesidad de buscar qué factor o factores son los que están fallando; pues los resultados no están siendo todo lo eficaces que se podía esperar (Imbermón, 2006).

Parece existir un consenso a la hora de señalar que la práctica docente determina el resultado de la enseñanza de los educandos y, en base a ello, se confirma la importancia del desarrollo profesional a lo largo de su dedicación (Darling-Hammond et al., 2007; Marcelo, 2011). También se ha reflejado un rechazo común por parte del profesorado a las formaciones basadas en el enunciado de grandes valores y principios educativos sin cabida a la contextualización de los mismos. Sin embargo, aún existen grandes interrogantes sobre

1 Proyecto I+D+I (EDU2012-38787), financiado por el Ministerio de Economía y competitividad, y dirigido por el D. Escudero Muñoz.

2 El modelo teórico de la investigación dirigida por J. M. Escudero se recoge en cinco niveles: el Nivel 1 refleja una síntesis del marco político autonómico de las prácticas formativas referente a la gestión y organización de los apoyos a la formación continua; el Nivel 2 (al que se vincula esta contribución) realiza un análisis de los distintos componentes de las formaciones (contenidos, objetivos, metodologías, materiales, lugares, tiempos y sujetos implicados); el Nivel 3 corresponde al estudio de los agentes externos que organizan y apoyan las formaciones, así como a la gestión que hacen los centros de las mismas; el Nivel 4 evalúa la incidencia de la formación a nivel docente y a los posibles efectos en el aprendizaje del alumnado.

cuáles y cómo deben ser las prácticas formativas, con qué objetivos y en qué tiempos y entornos han de desarrollarse (Escudero y Gómez, 2006).

La formación permanente del profesorado comienza a ser objeto de análisis a partir de los años 70, hasta entonces su profesionalización se limitaba a la formación inicial con un excesivo tecnicismo y una práctica descontextualizada. A partir de entonces se fomenta un aprendizaje continuo mediante prácticas de formación permanente del profesorado al hilo de las reformas educativas en curso, las cuales, en sus inicios, son tachadas de institucionalistas, víctimas de modas ideológicas pasajeras y con una contradictoria relación entre teoría y práctica (Imbernón, 2006; Darling-Hammond et al., 2009). Los planteamientos relacionados con el desarrollo profesional del profesorado han resultado insatisfactorios, apreciándose una gran brecha entre las políticas reformistas y las realidades del profesorado (Escudero y Gómez, 2006).

Se ha de llevar a cabo, por tanto, una reforma tanto de la formación inicial como del desarrollo profesional como punto de partida para una mejora educativa (Escudero y Gómez, 2006). Las demandas y expectativas que se depositan en el papel del docente se han visto aumentadas y, al mismo tiempo, infravaloradas debido a los cambios sociales, la pérdida de la confianza social sobre su labor, el descuido en auge de las familias hacia la educación de sus hijos e hijas y, en gran medida, por el desamparo que sufren desde las administraciones, desembocando en el malestar docente (Imbernón, 2001; Marcelo, 2011). Varios autores señalan nuevas concepciones sobre las competencias que debería recoger la figura del docente, entre las cuales cabe señalar que la responsabilidad profesional del docente exige una reflexión y aprendizaje continuo que garantice un desarrollo profesional adaptado a las necesidades educativas (Cochran Smith, 2001; Darling-Hammond y Bransford, 2007).

En términos de calidad educativa, la composición interna de los centros y, por ende, las funciones y responsabilidades del profesorado, han de ser reconsideradas (Escudero y González, 1994). El indiscutible derecho a un acceso y permanencia del estudiantado a una educación básica debe ir ligado a la calidad de la misma. Dicha condición de calidad viene determinada, entre otros factores, por unos contenidos y metodologías que garanticen una enseñanza democrática, justa e incluyente. Son varias las investigaciones que destacan la necesidad de mejorar y contextualizar la respuesta educativa a la diversidad (Escudero, 2013; Moriña y Parrilla, 2006) y, por ello, consideran que éste debe ser uno de los contenidos más relevantes de las actividades formativas. Sin embargo, aunque el profesorado llega a reconocer no tener los recursos necesarios para gestionar la diversidad en las aulas, resulta alarmante el poco interés que declara hacia las formaciones vinculadas a la misma (Darling-Hammond et al., 2009).

Otro de frentes pendientes en la educación actual es el escaso conocimiento de manejo informático con la que cuenta, por lo general, el profesorado para hacer frente a la apresurada inmersión tecnológica. En este sentido, se critica el gran incremento de recursos tecnológicos en los que han invertido las políticas educativas, frente a la falta de formación al respecto que optimice su uso por parte del profesorado (Fernández-Díaz y Calvo, 2012).

En relación a los contenidos formativos como soporte conceptual a la materia, existe controversia en cuanto a la opinión del profesorado. Investigaciones más antiguas detectaron una demanda formativa que consolidase y profundizase los conocimientos sobre la materia que impartían (Pérez, 1999). Otras más recientes señalan que el profesorado tiende a asistir con mayor frecuencia a formaciones que distan de su especialidad (González et al., 2007).

Tras una síntesis de la literatura referente a la formación permanente del profesorado, haciendo especial énfasis en los contenidos sobre los que versan, es preciso detallar la relación de este trabajo con la investigación a la que se vincula y con la política formativa de la CAPV.

Para comprender las características, estructura y evolución de la política de formación continua del profesorado, se procede a sintetizar el análisis del modelo vigente en la CAPV, basándose en el escrito ya elaborado por el equipo de investigación de la Universidad del País Vasco (UPV) (Escudero, 2013). De esta forma, se sabe que es competencia del Departamento de Educación, Política y Cultura la elaboración de los proyectos educativos y, en este caso, del denominado Plan Garatu (Plan de la Formación Continuada del Profesorado). Para la elaboración de este documento, cobra especial importancia la labor de los Berritzegunes³, ya que se estima que intervienen aproximadamente en un 90% del diseño del Plan.

Desde el Departamento de Educación, cada tres años se emite un documento marco que establece las líneas prioritarias de actuación del Plan Garatu de acuerdo con las instrucciones educativas estatales, compromisos europeos y características socio-lingüísticas de la CAPV, y que servirá de orientación para el diseño de las temáticas de las ofertas formativas. De esta forma, en el año 2008 se publica una versión editada de *“Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010”*, cuya justificación se apoya en el diagnóstico formativo realizado por los Berritzegunes⁴. A partir de las necesidades detectadas, se establecen los siguientes ejes principales de actuación: *“Una escuela para todos y todas”*; *“Una escuela mejor”*; y *“Una escuela en la sociedad del siglo XXI”*.

En el año 2011, el documento titulado *“Ámbitos de actuaciones prioritarias de la Dirección de Innovación y Educación 2011-2014”*, supone una renovación del plan de formación docente. Incluye una reestructuración de las líneas prioritarias en 7 bloques: *“Currículum y competencias básicas”*, *“Escuela Inclusiva”*, *“Marco de educación trilingüe”*, *“Eskola 2.0”*, *“Liderazgo y direcciones escolares”*, *“Convivencia”* y *“Educación Científica”*. Sin embargo, se considera que los propósitos de este documento no se llegaron a alcanzar debido a la descoordinación de las fechas inicialmente propuestas y la acumulación de proyectos poco consolidados como fruto del cambio de gobierno producido en el 2012.

Durante el desarrollo de este segundo plan, cabe destacar un cambio fundamental en la gestión y organización de las actividades formativas. En el Informe 2010-2012 del Consejo Escolar de Euskadi (2012), se plantea un nuevo modelo en el que los centros deben elaborar un único Proyecto de *“Formación/Innovación”*. Con esta modificación, se registra un descenso de acciones formativas, ya que desde este momento no se consideran sólo actividades aisladas, sino de proyectos globales de centro. Este tipo de gestión, además, es aconsejado en algunas aportaciones de ámbito internacional (Darling-Hammond et al., 2009). El nuevo planteamiento simplifica la labor administrativa de los Berritzegunes y permite un asesoramiento más cercano a los centros.

Tras la síntesis de las estructuras y políticas marco que rigen la formación permanente del profesorado, se aplicó un cuestionario al profesorado de Educación Primaria y Secundaria de la CAPV para conocer sus percepciones de las experiencias de formación continua en las que habían participado. Los resultados reflejaron que las actividades formativas en las que más habían participado estuvieron relacionadas con *Metodologías*, *Atención a la Diversidad*, *Enseñanza con TIC* y *Convivencia*, mientras que las menos mencionadas fueron las

³ Servicios de apoyo para la innovación y mejora educativa en niveles no universitarios, formados por cuerpos educativos de diversos perfiles. Desde la administración, se les envía anualmente un documento con los ámbitos de actuación prioritarios, y el Plan de Actuación Anual (PAA) (síntesis de las necesidades y demandas recogidas del profesorado). A partir de ello, se crea el *“Programa de actividades formativas”* como instrumento de trabajo de los Berritzegunes, previa aprobación de la Administración. En 2009 se reestructuró su funcionamiento, creando un Berritzegune Central encargado de administrar la labor de los 18 zonales de las 3 provincias vascas.

⁴ Aunque ya se había sugerido una remodelación de las formaciones para acercarlas más a los centros y sus realidades en informes anteriores, es a partir del análisis diagnóstico elaborado en 2007 cuando se reconsidera la labor de los Berritzegunes. A partir de entonces, estos dejan de actuar simplemente como gestores de las formaciones, y se convierten en asesores de los centros que catalizan sus necesidades formativas con el objetivo de abandonar actividades aisladas y fomentar proyectos más sostenibles.

relacionadas con *Impacto de las Características familiares y sociales del alumnado en la E-A, Evaluación del alumnado, Organización del centro y Relación familia-escuela*. En la pregunta abierta añadida en el cuestionario sobre otras actividades no mencionadas en el mismo, aparecieron algunas, aunque en menor medida que todas las anteriores, como *Aprendizaje de idiomas, Aprendizaje por competencias y Educación afectivo-sexual y Coeducación* (Flores y Ferreira, 2015).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, este estudio se presenta con el objetivo de analizar, comparar y valorar las distintas líneas formativas sobre las que versa la oferta del Gobierno Vasco registrada durante el periodo 2010-2014. Además del contenido formativo, se han estudiado otros componentes de los cursos como el número de plazas ofertadas, el número de plazas cubiertas y la duración de los cursos.

Metodología

En este estudio descriptivo se ha empleado una metodología cuantitativa con el propósito de analizar una base de datos del portal de Educación de la Web del Gobierno Vasco. Esta ha sido cedida por el equipo de investigación de Escudero (2010-2015) para el presente trabajo. Se trata de una base de datos donde se registraron las formaciones ofertadas durante el periodo 2010-2014 a los Centros de enseñanza de régimen general no universitarios, y centros de régimen especial (artes, danzas, idiomas, música...) de la CAV. El registro contiene, por cada una de las actividades: año de la formación, título del curso, número de plazas disponibles, número de plazas cubiertas y duración de los cursos en horas.

El documento original consta de un total de 2.230 formaciones. En esta investigación se ha llevado a cabo una selección de 1.638 actividades formativas dirigidas al profesorado de Educación Primaria para analizar la oferta formativa diseñada por la Dirección de Innovación Educativa del Gobierno Vasco. Teniendo en cuenta esta selección, en esta investigación se ha recogido la información de 22.468 docentes.

Tras la revisión de las aportaciones de Escudero (2015), quien, a su vez se apoya en las contribuciones originales de Shulman (1987), se ha elaborado un sistema propio de categorización que aglutina los datos en 12 líneas distintas de actuación: 1. *Contenidos disciplinares* (enseñanzas conceptuales de las áreas curriculares); 2. *Metodologías para la enseñanza de contenidos* (aspectos didácticos, metodológicos y materiales empleados para la mejora del aprendizaje); 3. *Áreas transversales* (gestión emocional, educación ambiental, coeducación...); 4. *Diversidad* (comprensión y respuesta a la misma); 5. *Aplicación didáctica de las TIC* (como herramienta pedagógica o recurso de gestión de los centros); 6. *Clima y gestión de la convivencia* (relaciones dentro del aula, planificación y gestión de las clases, tutorías...); 7. *Evaluación* (del aprendizaje del alumnado y del proceso de enseñanza-aprendizaje); 8. *Competencias* (cursos que hacen referencia explícita al aprendizaje por competencias clave⁵); 9. *Formación lingüística del profesorado* (desarrollo profesional en materia lingüística⁶); 10. *Organización y gestión del centro* (organización y dirección, participación de distintos agentes, liderazgo); 11. *Planificación de proyectos* (gestión de currículum, propuestas interdisciplinares o planteamientos educativos a nivel centro); y 12. *Desarrollo profesional del cuerpo docente* (mejora general de la calidad del profesorado).

El análisis estadístico se ha llevado a cabo con el paquete estadístico SPSS 20.0. Se han realizado, principalmente, estudio de análisis de frecuencias y tablas de contingencia, con

⁵ Se ha optado por excluir de esta categoría el resto de formaciones vinculadas a alguna competencia, considerando que así se obtendrá un resultado más equilibrado y ajustado a las líneas de actuación descritas en la categorización referente (Escudero, 2015) y en los documentos marco del Gobierno Vasco (2008, 2011).

⁶ Aunque este grupo se podría considerar dentro de *Desarrollo profesional*, se optó por crear una categoría propia para este tipo de formaciones debido al gran peso que tienen en este estudio.

la prueba de independencia de Chi-cuadrado de Pearson que permite determinar si existen relación entre las variables convertidas a categóricas (contenido formativos, entidades formativas, duración de los cursos y demanda por parte del profesorado). Además, se han realizado comparaciones de medias a través de ANOVA y Modelo Lineal General, con pruebas Post-hoc y comparaciones múltiples de Tukey, para valorar las diferencias en la duración de las formaciones dependiendo del bloque temático, así como para analizar la evolución de los contenidos ofertados a lo largo de los años estudiados.

Los datos han sido procesados, inicialmente, con el programa informático Microsoft Excell, llevando a cabo una categorización de las formaciones en función del contenido. Posteriormente, se han trabajado los datos con el paquete estadístico SPSS 20.0. para la realización de los análisis estadísticos descritos anteriormente.

Resultados

La distribución de los cursos a lo largo del periodo analizado se dispone de forma irregular. La muestra total analizada (1.638 formaciones) se divide en: 245 formaciones en el curso 2.010/11 (14.96% sobre el total registrado), 656 en el curso 2.011/12 (40.05%), 324 en el curso 2.012/13 (19.78%), 226 en el curso 2.13/14 (13.80%) y 187 en 2.014/15 (11.42%).

Según las categorías en las que se agrupan las formaciones en función de los contenidos que abordan, cabe destacar que la línea prioritaria es *Formación lingüística del profesorado*, que abarca un 23.69% del total registrado (Figura 1). La segunda línea más ofertada ha sido *Aplicaciones didácticas de las TIC* (17.89%). En menor proporción, se encuentran los cursos relacionados con *Metodologías para la enseñanza* (14.41%), *Diversidad* (11.90%) y *Áreas transversales* (9.89%). En segundo plano, se hallan las formaciones vinculadas a la *Planificación de proyectos* (7.39%), *Clima y gestión de la convivencia* (5.01%), *Competencias* (2.44%) y *Contenidos disciplinares* (2.38%). Por último, reflejan una proporción muy escasa de oferta las relativas a la *Organización y gestión del centro* (1.95%), *Desarrollo profesional del cuerpo docente* (1.59%) y a la *Evaluación* (1.47%).

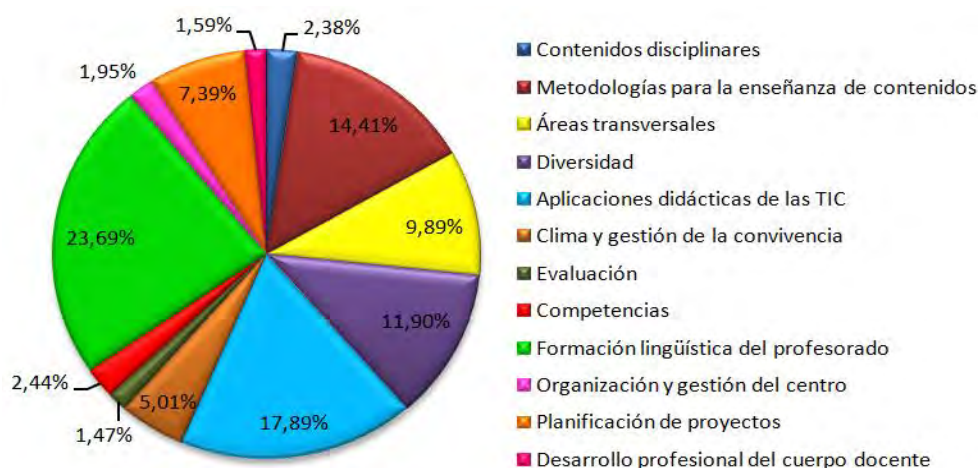


Figura 1. Distribución de las Formaciones en Función de su Contenido

La línea de actuación que encabeza los cursos, *Formación lingüística del profesorado*, se compone, en un 95.37%, de actividades destinadas al aprendizaje del inglés. Los pocos restantes están dirigidos al francés (3.00%) y al alemán (1.63%).

LA SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO (2010-2015)

En cuanto a los cursos relativos a las *Aplicaciones didácticas de las TIC*, destaca la formación del profesorado para el uso de las TIC como herramientas o recursos didácticos en la enseñanza de los contenidos curriculares. Este apartado supone un 41.30% de dicha categoría. Además, cabe destacar el peso que tienen las formaciones relativas a la implantación de sistemas operativos y plataformas de software para uso a nivel centro y para la administración del mismo (18.09%). Así mismo, existe una oferta amplia en relación al uso de las TIC para el diseño y programación didáctica (13.65%). Otras ofertas vinculadas al uso de las TIC están destinadas a la implementación de la inmersión tecnológica de las escuelas en un sentido más global (8.19%); sirven de apoyo a la diversidad (7.17%); abordan temas como convivencia, las relaciones sociales en el centro, y los peligros y la seguridad en la Red (5.80%); o imparten contenidos teóricos sobre la tecnología (5.80%).

Por otro lado, las formaciones que constituyen la categoría de *Metodologías para la enseñanza de contenidos* están destinadas, en mayor proporción, a Lenguas (Lengua Vasca y Literatura, Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera; 29.24%) y al área de Educación Artística (27.97%). En un segundo plano, se encuentran los cursos vinculados a las áreas curriculares de Educación Física (16.53%) y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (13.56%). Por último, en menor proporción, se hallan las formaciones relacionadas con la materia de Matemáticas (6.36%). El 6.36% restante corresponde a cursos relacionados con metodologías o recursos aplicables a todas las áreas curriculares.

En el ámbito de la *Diversidad*, un 13.33% de estas formaciones están dirigidas a desarrollar las claves principales que fomentan la educación inclusiva en términos generales. Los cursos destinados a la gestión de la multiculturalidad, diversidad contextual y diversidad lingüística abarcan un 31.28% de las formaciones de este ámbito. Sin embargo, las actividades formativas destinadas a la mejora de la comprensión y abordaje de las necesidades educativas especiales son las más abundantes (55.38%). Dentro de este último sector, las temáticas más numerosas son las referentes a la discapacidad visual y auditiva, y los trastornos generalizados del desarrollo.

Otra de las líneas de actuación formativa más destacadas ha sido *Áreas transversales*. En esta se puede apreciar un gran peso de los cursos destinados al desarrollo de los valores para la ciudadanía y los derechos humanos (31.48%). En segundo lugar, con proporción similar (29.01%), se encuentran las formaciones destinadas al fomento de la coeducación. La gestión emocional es otro de los contenidos sobre los que versa esta categoría (17.90%), seguida del fomento de la educación ambiental, sostenible y ecológica (14.20%) y, por último, de formaciones para trabajar la educación afectivo-sexual en el aula (7.41%).

A lo largo del periodo analizado, la evolución de la oferta varía en relación al contenido que se trabaja. Considerando la proporción que ocupa cada temática sobre el total anual, se observa que tanto *Formación lingüística del profesorado* como *Aplicaciones didácticas de las TIC* y *Metodologías para la enseñanza de contenidos* han sido líneas prioritarias durante los 5 cursos analizados (Figura II).

MARÍA ÁLVAREZ-REMENTERÍA, MAITE ARANDIA Y BEGOÑA MARTÍNEZ

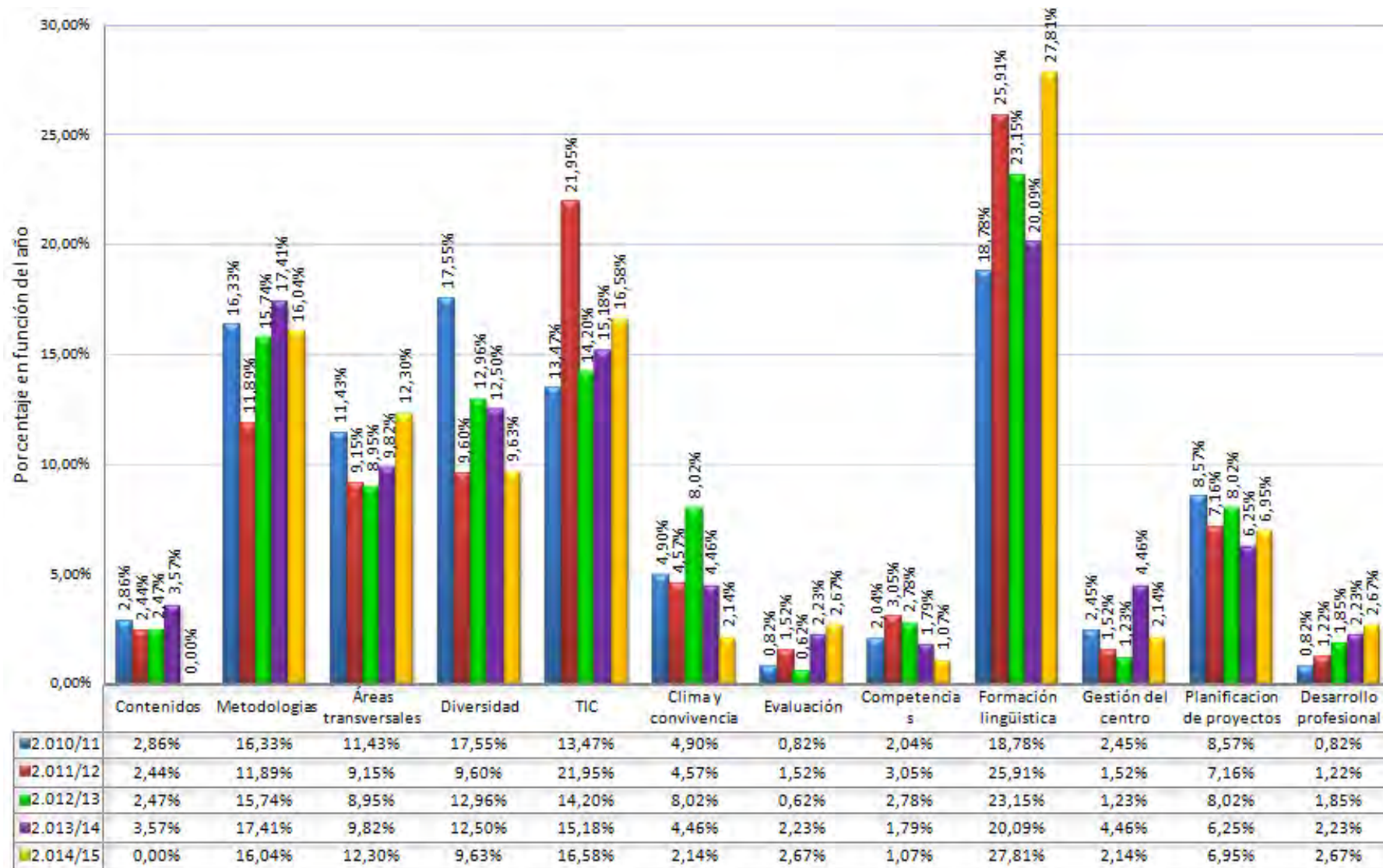


Figura 12. Distribución de las Actividades Formativas según su Contenido y en base al Total Anual Registrado

La oferta de formaciones vinculadas a la *Diversidad* destaca durante el curso 2.010/11 en comparación con cursos posteriores. Por otro lado, las formaciones relacionadas con el *Clima y gestión de la convivencia* representan una proporción considerable de la oferta en 2.012/13, no siendo así en los demás cursos.

Los cursos vinculados a *Contenidos disciplinares, Áreas transversales, Evaluación, Competencias, Organización y gestión del centro, Planificación de proyectos y Desarrollo profesional del cuerpo docente* reflejan una oferta más homogénea respecto a la oferta anual a lo largo de los 5 cursos.

La duración de los cursos (en horas) tiene una diferencia estadísticamente significativa en función del contenido sobre el que trabajan ($p = .000$), aunque se debe alertar de que no se cumple el requisito sobre la igualdad de las varianzas de Levene ($p < .050$). Siendo la duración media general de 36.91 horas, destacan los cursos de *Formación Lingüística* (69.86 horas). El resto de los grupos de formaciones se encuentran por debajo de la media con resultados más homogéneos entre sí (*Diversidad* 35.01 horas; *Planificación de proyectos* 28.89 horas; *Metodologías para la enseñanza de contenidos* 27.23 horas; *Aplicaciones didácticas de las TIC* 25.14 horas; *Clima y gestión de la convivencia* 24.04 horas; *Organización y gestión del centro* 23.56 horas; *Competencias* 22.63 horas; *Evaluación* 22.54 horas; *Áreas transversales* 22.32 horas; y *Contenidos disciplinares y Desarrollo profesional del cuerpo docente*, ambas 21.77 horas).

El cómputo total de plazas ofertadas en los 1.638 cursos es de 37.295, de las cuales se registraron 22.468 plazas cubiertas que superaron con éxito la formación (60.24% de la oferta). Existen diferencias significativas en los porcentajes de ocupación de los cursos formativos en función de la temática ($p = .000$). Los cursos relacionados con *Formación Lingüística, Desarrollo profesional y Diversidad* figuran con mayores índices de demanda por parte del profesorado sobre la oferta formativa. Por el contrario, manteniendo diferencias significativas con las temáticas anteriores ($p < .050$), las menos demandadas han sido las relacionadas con *Evaluación, Competencias y Contenidos* (Anexo I).

Discusión de los resultados

Las actividades formativas que han sido objeto de análisis del presente trabajo presentaban una distribución desigual a lo largo de los 5 años estudiados. En este sentido cabría destacar que el descenso del número de formaciones ofertadas en los cursos 2012/13 y posteriores está directamente relacionado con el cambio en la gestión y el funcionamiento de los Berritzegunes (Consejo Escolar de Euskadi, 2012). A partir de esta modificación, que entra en vigor en el año 2012, los centros deben elaborar un único Proyecto de “Formación/Innovación”, reduciendo así el número de formaciones individuales y simplificando la labor administrativa de los Berritzegunes.

Los resultados obtenidos en el presente estudio sobre las temáticas de mayor presencia en las actividades formativas coinciden con las líneas de formación que aparecen como prioritarias en los documentos marco de la política formativa de la CAV durante el periodo analizado: “*Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010*” y “*Ámbitos de actuaciones prioritarias de la Dirección de Innovación y Educación 2011-2014*” (Gobierno Vasco, 2008; 2010). De esta forma, se puede afirmar que el Plan Garatu sirve como principal orientación para el diseño de las ofertas formativas, puesto que en ambos documentos analizados aparecían las líneas de formación prioritarias que

han destacado en este estudio: *Formación lingüística del profesorado* (en los planes "Programa de Tratamiento Integrado de las Lenguas" del documento 2007-2010 y "Marco de Educación Trilingüe" del 2011-2014), *Aplicaciones didácticas de las TIC* ("Una Escuela de Siglo XXI: Programa de Tecnologías de la Información y de la Comunicación" del documento 2007-2010 y "Eskola 2.0" del 2011-2014), *Metodologías para la enseñanza de contenidos* ("Una Escuela en la sociedad del siglo XXI; Nuevo currículo y competencias clave" del documento 2007-2010 y "Currículum y Competencias" del 2011-2014), *Diversidad* ("Una Escuela para Todos y Todas: Necesidades Educativas Especiales y Diversidad" del documento 2007-2010 y "Escuela Inclusiva" del documento 2011-2014) y *Áreas transversales* ("Una Escuela para Todos y Todas: Igualdad y Género; y Una Escuela Mejor: Convivencia y Comunidad Educativa" del documento 2007-2010 y "Convivencia" del documento 2011-2014).

Considerando que los Berritzegunes intervienen en, aproximadamente, el 90% del diseño de Plan Garatu mediante la detección de las necesidades del profesorado, y que este documento se convierte en la herramienta clave para la gestión de las formaciones, se podría decir que, en lo que respecta a la oferta formativa, se estaría superando la brecha entre las políticas formativas y las necesidades reales del profesorado (Escudero, 2011).

La referencia sobre las experiencias del profesorado vasco en materia de formación permanente son las encuestas que realizó el equipo de investigación al que se vincula el presente trabajo (Flores y Ferreira, 2015). En primer lugar, destaca que la línea principal tanto en la oferta como en el índice de demanda del presente trabajo (*Formación Lingüística*) no constaba en los resultados de las encuestas sobre las actividades formativas en las que habían participado los y las encuestadas, aunque sí era mencionada, pero en un bajo porcentaje, en la pregunta abierta añadida. Otras líneas que han resultado aquí prioritarias, sí destacaban en las encuestas, como *Diversidad*, *Aplicaciones didácticas de las TIC* y *Clima y gestión de la convivencia*. Tanto las formaciones relacionadas con *Diversidad* como con *Clima y gestión de la convivencia* son claves para una enseñanza más democrática, justa e incluyente. Algunas investigaciones alertaban sobre el poco interés y participación que mostraba el profesorado en relación a estas temáticas (Darling-Hammond et al., 2009). Sin embargo, en este estudio se han obtenido elevados índices de demanda por parte del profesorado de la CAPV en las formaciones relacionadas. Cabría suponer que, a nivel formativo, y en el contexto estudiado, se está dando respuesta a la necesidad de mejorar y contextualizar la respuesta educativa a la diversidad, considerada desatendida por algunos autores (Escudero, 2013; Moriña y Parrilla, 2006).

En cuanto a las formaciones vinculadas a las *Aplicaciones didácticas de las TIC*, se consideraba que el profesorado contaba con una escasa formación en comparación con la apresurada inmersión tecnológica (Fernández-Díaz y Calvo, 2012). En este estudio se prueba que, a nivel formativo, el profesorado cuenta con una amplia oferta de formaciones relacionadas con la inmersión de las TIC y, además, consta entre las más demandadas.

Las formaciones vinculadas a *Metodologías para la enseñanza de contenidos*, que destacaron como principales experiencias formativas en las encuestas, han ocupado el segundo lugar del análisis de la oferta en el País Vasco, aunque queda en un rezagado séptimo puesto en la demanda por el nivel de ocupación. Esto, unido al escaso número de formaciones vinculadas a *Contenidos Disciplinarios*, confirma lo que varias publicaciones afirmaban sobre la evolución de las formaciones técnicas que eran meras

LA SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO (2010-2015)

transmisoras de contenido, a unas formaciones que tratan el cómo y para qué de sus enseñanzas, dando paso a formaciones más reflexivas y prácticas (Imbernón, 2006; González y Barba, 2014).

Llama la atención que los cursos relacionados con *Desarrollo Profesional* hayan sido la segunda agrupación con mayor índice de demanda, ya que es uno de los contenidos menos ofertados y no figura mención al respecto en los resultados de las entrevistas. En este sentido, se podría decir la elevada demanda de este tipo de formaciones por parte del profesorado reclama un aumento de la oferta de las mismas.

En todo caso, esta investigación señala que la situación de la formación permanente del profesorado de Educación Primaria del País Vasco se consolida en base a las líneas prioritarias marcadas por los documentos marco oficiales. Estas líneas prioritarias orientan el diseño de las formaciones, siendo *Formación Lingüística* la de mayor presencia en este estudio.

Conclusiones

La formación permanente del profesorado es un factor de gran incidencia en las prácticas educativas del profesorado de Educación Primaria. A través de la presente investigación, se ha podido analizar la situación de la actividad formativa en el contexto de la CAPV.

Gracias a las aportaciones del grupo de investigación al que se vincula este trabajo, se ha podido realizar un análisis con una robusta contextualización política, social y científica. Las dificultades con las que se ha encontrado el presente trabajo han estado vinculadas a la falta de precisión de algunos datos de la herramienta utilizada, ya que prescindía de determinada información relacionada con las variables analizadas en algunas actividades formativas.

En definitiva, se puede concluir que las formaciones con mayor presencia en la CAPV durante el periodo analizado están vinculadas a la *Formación Lingüística*, seguida de *Aplicaciones didácticas para las TIC* y *Metodologías para la enseñanza de contenidos*. La evolución de la formación permanente en los cinco cursos analizados mantiene una relativa homogeneidad en cuanto a las líneas prioritarias, siendo el número global de cursos donde se observan mayores diferencias.

Los resultados de la investigación servirán como base para futuros estudios donde se ampliará el campo de análisis al resto de etapas educativas no universitarias (Educación Infantil, Educación Secundaria y Educación para Personas Adultas). Además, para lograr un mayor acercamiento al contexto socio-político vasco en materia formativa, resulta imprescindible llevar a cabo trabajo de campo tanto en las entidades formadoras con mayor presencia en la CAPV, como en los servicios de apoyo para la innovación y mejora educativa (Berritzegunes) y en centros, abarcando así las principales instituciones relacionadas con la política, gestión y repercusión de la formación del profesorado.

Este estudio, por lo tanto, se presenta como la premisa para una investigación de mayor envergadura que pretenderá analizar la naturaleza y el efecto de la formación permanente del profesorado no universitario en su enseñanza, el aprendizaje del alumnado y la calidad educativa y, de esta forma, poder formular vías de mejora en la gestión de la formación.

Referencias

- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education. *Education Policy Analysis Archives*, 9(11), 1-56.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2012) La educación en Euskadi. Informe 2010-2012. http://www.consejoescolardeuskadi.hezkuntza.net/c/document_library/get_file?uuid=99f2b113-ced0-4d4e-ad01-4c9913cc7b2d&groupId=17937.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., y Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession. A status report on teacher development in the United States and abroad*. National Staff Development Council. Recuperado el 28 de marzo de 2016 de <http://www.nsdc.org/news/NSDCstudy2009.pdf>.
- Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. London: John Wiley y Sons.
- Escudero, J. M. (2013). *La formación continua del profesorado de educación obligatoria: Análisis y valoración de la formación en curso y su incidencia en el aprendizaje de los profesores y los estudiantes*. Proyecto de investigación I+D+I en Convocatoria de ayudas de Proyectos de Investigación Fundamental no orientada del Mineco, Madrid.
- Escudero, J. M. (2015). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *En prensa*.
- Escudero, J. M., y Gómez, A. L. (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: Políticas y prácticas*. Octaedro Editorial.
- Escudero, J. M., y Rodríguez, M. J. (2011). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano. *Avances en supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 14, 6-18.
- Escudero, J. M., y González, M. T. (1994). *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Fernández-Díaz, E., y Calvo, A. (2012). La formación permanente del profesorado en el uso innovador de las TIC. Una investigación-acción en Infantil y Primaria. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 403-418.
- Flores, M. A., y Ferreira, F. (2015) *Formação e trabalho docente. Projectos, políticas y prácticas*. Braga: De Facto Edit.
- Gobierno Vasco. (2008). *Líneas prioritarias de innovación educativa 2007-2010*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- Gobierno Vasco. (2011): *Ámbitos de actuaciones prioritarias de la Dirección de Innovación Educativas 2011-14*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
- González, G., y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 398-412.
- González-Vallinas, P., Oterino, D., y San Fabián, J. L. (2007). Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-12.

LA SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PAÍS VASCO (2010-2015)

- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.
- Imbernón, F. (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-11.
- Malagón, M. (2006). La innovación y cambio para el mejoramiento escolar. En *Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México*.
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambio. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Participación Educativa*, 16, 49-68.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Pérez, M. (1999). ¿Qué necesidades de formación perciben los profesores? *Tendencias Pedagógicas*, 4, 7-24.

El perfil docente del maestro de audición y lenguaje itinerante de los Berritzegunes en Bizkaia

The teacher profile hearing and language of Berritzegunes traveling in Biscay

María José Miranda Sánchez*

*Eskola Publikoko irakaslea

Resumen

Los maestros de audición y lenguaje forman parte del grupo de docentes de los claustros de Educación Primaria e Infantil. Ejercen en las aulas de logopedia desde que la escuela pública de forma gratuita y universal diese cobertura a la atención de las dificultades psicolingüísticas en los centros escolares de la CAPV. En este artículo se analiza si estos maestros trabajan desde un modelo medico-terapéutico –rehabilitador o desde un modelo colaborativo. La muestra ha sido seleccionada de entre los Berritzegunes de Bizkaia y han participado libremente quienes han querido hacerlo.

Palabras clave: educación inclusiva, logopedia, audición y lenguaje

Abstract

Teachers of hearing and language are part of the group of teachers from the cloisters of Elementary and Early Childhood Education. Practicing in the classrooms of speech therapy since public school for free and give universal coverage to the attention of psycholinguistic difficulties in schools in the Basque Country. This article examines whether these teachers work from -rehabilitador medical-therapeutic model or from a collaborative model. The sample was selected from Berritzegunes of Bizkaia and participated freely who have wanted to.

Keywords: inclusive education, speech, hearing and language

Correspondencia: María José Miranda Sánchez, Txiki Otaegi kalea, 3-2ºezk., 48340 Amorebieta-Etxano. E-mail: maitemajo@hotmail.com

EL PERFIL DOCENTE DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE ITINERANTE DE LOS BERRITZEGUNES EN BIZKAIA

Introducción

En los estudios de psicopedagogía cursé una asignatura denominada aprendizaje escolar, como aprende el cerebro fue uno de los temas desarrollados, me encanto el estudio del cerebro, sus partes, su funcionamiento, su organización, el sistema nervioso central y sus patologías. Después decidí ahondar en el tema y cursé durante dos años el Master en logopedia y otros dos años más la habilitación en audición y lenguaje. Tras doce años ejerciendo como profesora de pedagogía terapéutica es en la actualidad cuando ejerzo como maestra de audición y lenguaje. Trabajo con el que disfruto y funciones en las que me gustaría seguir indagando y aclarando.

Por este motivo he decidido hacer este trabajo, con un primer acercamiento hacia las maestras de audición y lenguaje de los Berritzegunes, conocer cómo trabajan y saber más de sus funciones y necesidades. Es el colectivo con el que trabajo y con el que continuaré trabajando.

He de decir que no me ha sido nada fácil trabajar con el personal de los Berritzegunes, me he encontrado con infinitas dificultades, quiero destacar, sin embargo, la colaboración de los siguientes Berritzegunes:

B01 Abando, B02 Txurdinaga, B10 Guernika, B05 Ortuella y B03 Sestao.

Las partes de este trabajo son las siguientes:

1.-Una breve explicación, presentación y acercamiento al profesorado de audición y lenguaje itinerante de los Berritzegunes y su marco de intervención.

2.-La muestra de la investigación ha sido precisamente ese colectivo. Hemos utilizado como medios de producción de datos: una encuesta y entrevistas en profundidad.

Modelos de intervención

Las escuelas solicitan cada vez con mayor frecuencia la intervención de los servicios públicos de logopedia para atender a los alumnos con dificultades de comunicación y lenguaje. Es muy conocido el desequilibrio entra la demanda de los centros escolares y el servicio de atención logopédica de la Administración, el listado de personal sustituto se ha quedado sin maestras/os ALEs disponibles para lo que han abierto las listas solicitando ALEs.

Para (Acosta, 2001; Acosta y Moreno, 2001) hacer una intervención educativa para el desarrollo del lenguaje, pueden contemplar dos contextos.

1.- Contexto natural en el que se integra el lenguaje en la acción humana, en interacciones naturales como el aula ordinaria y el hogar con la familia.

2.- El aula de logopedia o de audición y lenguaje como un lugar específico para reeducar y tratar la dificultad. Se trabaja, solo la forma lingüística, el como y no la comunicación, el para que, es este un modelo basado en el déficit, un modelo denominado rehabilitador. Los estudios demuestran que realizar una acción de logopedia, centrado en un cambio de conducta lingüística al margen del curriculum, no asegura el éxito, sino que puede promover la exclusión del menor, puesto que este tipo de acción no siempre afecta a la estructura del lenguaje del niño o niña. Ello es más grave cuando además, se saca al niño del aula de su contexto natural de aprendizaje.

Cuando es el maestro/maestra de audición y lenguaje el que diseña un programa de intervención para ese niño o niña, lo hace pensando en eso que el alumno no tiene, o ha de desarrollar.

Acosta (2001), plantea revisar el modelo de atención logopédica en el ámbito escolar ya que el aula es un contexto que da la oportunidad de usar el lenguaje con diferentes niños/as y en situaciones diferentes de relación y aprendizaje. De este análisis surgen las primeras modificaciones en los modelos de intervención de los maestros de audición y lenguaje.¹ Es mismo Acosta divulga como invitado en diferentes Comunidades Autónomas, estos modelos de intervención.

La intervención puede reorientarse al aula, centrándose en las actividades que se llevan a cabo e incorporar objetivos logopédicos a la programación de aula. Se persiguen a si dos objetivos: 1. Que el niño/niña que tiene dificultades de lenguaje consiga mejorar y 2. Que se trabajen los componentes del lenguaje en el aula para prevenir posibles dificultades.

Luque (2005) afirma:

“(…) que al trabajar con el niño/a fuera del aula perdemos la posibilidad de que el contexto sea agente participativo en la comunicación y el desarrollo del lenguaje. El lenguaje es una herramienta básica para el desarrollo de la persona, que le permite participar en la rutinas de la vida escolar, donde los docentes son modelos y mediadores en la comunicación; interactuar con otro (iguales adultos); desarrollar habilidades conversacionales, la competencia lingüística (forma, contenido y uso), adquirir conocimientos lingüísticos y no lingüísticos para adquirir conocimiento sintáctico y semántico, aprendizaje de lecto-escritura y de estrategias que le ayuden a resolver problemas y su desarrollo cognitivo. Estas competencias son fundamentales para el desarrollo humano y es importante su adquisición temprana”.

Modelo de intervención naturalista

El modelo de intervención naturalista entiende que el lenguaje se ha de aprender en situaciones ecológicas, es decir, en contextos naturales, conversacionales, usando el refuerzo positivo ante el discurso del niño y niña, y enseñándoles en este contexto de interacción natural cuáles son las partes más importantes y fundamentales en la lengua, apoyando la iniciativa de los niños y las niñas. Por ello, en este modelo será fundamental la intervención directa de la familia.

Se realiza mediante formación a profesores/as y padres/madres, uso del lenguaje en casa y contexto escolar y en continua interacción.

El objetivo de trabajar desde un modelo ecológico será la generalización y que se mantenga en el tiempo. Se han diseñado métodos de intervención naturalista para mejora el lenguaje de los niños/as, los más conocidos:

- Intervención en contextos de producción (Milieu teaching).
- Enseñanza incidental del lenguaje (Incidental teaching).

¹ Orientaciones de Victor María Acosta y Ana Maria. Moreno.

EL PERFIL DOCENTE DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE ITINERANTE DE LOS BERRITZEGUNES EN BIZKAIA

Modelo de intervención basada en el lenguaje integral

Surge una *corriente denominada lenguaje integral* que intenta guiar el currículo para intervenir y planificar la evaluación e intervención del lenguaje. Entienden el lenguaje como un todo porque su aprendizaje requiere la expresión simultánea y coordinada de la forma, el contenido y el uso en contextos distintos. El profesorado de este modelo propone el buen uso del lenguaje con el propósito comunicativo con el fin de utilizarlo con fines de aprendizaje de contenidos del currículo.

Modelo de intervención colaborativo

Este modelo plantea reorganizar los servicios de logopedia y plantea la posibilidad de otras opciones de intervención, centrada en el trabajo de los diferentes agentes escolares. Se destacan estas dos modalidades de intervención:

C.1. Intervención directa, atendiendo al/el niño/a en aula de ALE.

C.2. Intervención mediante el asesoramiento. Durante tres cursos los y las profesionales de un servicio externo de audición y lenguaje llevaron a cabo un trabajo para atender a los alumnos con dificultades a través del asesoramiento a centros y maestros, en colaboración con los propios centros y con los equipos psicopedagógicos (Sánchez, 2010).

Se realizó un estudio cuyo objetivo fue el de ampliar la capacidad de los maestros y maestras para contribuir al desarrollo del lenguaje oral de sus alumnos, ante la precariedad del servicio logopédico.

La experiencia se definió “como el asesoramiento respecto a las dificultades del lenguaje” desde el CREDA. (Centro de recursos educativos para las deficiencias auditivas).

Se realizó un trabajo de formación y asesoramiento a la escuelas, a profesorado, equipos psicopedagógicos, profesores de apoyo y a si pudieron priorizar áreas de atención que habían quedado ignoradas. A través del asesoramiento se incrementaron:

- 1.- Las iniciativas de estimulación de la lengua oral en las aulas.
- 2.- La creación de pequeños grupos de conversación.
- 3.- Talleres de expresión oral.
- 4.- Observaciones *in situ* del alumnado, en situaciones de pequeños grupo con la maestra de apoyo o en el contexto de aula.

En cuanto a las consideraciones y propuestas finales se constató lo siguiente:

- Es urgente replantear el trabajo de la lengua oral en el aula para priorizar competencias comunicativas de maestros y alumnos.
- Se hace necesario revalorizar el papel docente como interlocutor que escucha y que potencia la lengua oral.
- La función de interlocutor competente se puede potenciar desde actividades de formación interna o externas al centro y del asesoramiento.
- Es necesario una actuación coordinada de los profesionales y de los servicios.
- Y lo más importante y destacable, hay que ampliar el ámbito de intervención de los servicios educativos de logopedia para no intervenir casi de forma exclusiva con alumnos de forma individual. Se ha de permitir

el agrupamiento de alumnos con necesidades parecidas y pensar en intervenciones individuales y grupales con otros niños del centro.

C.3. Intervención colaborativa. En este modelo se concreta una intervención sobre el *input* lingüístico y *output*, las demandas cognitivas, demandas socioemocionales y el estilo de facilitación. (Szekeres, 1990: 123).

Martín del Campo (2004-2010) llevó a cabo un proyecto de investigación sobre las nuevas investigaciones realizadas sobre el constructivismo para aprender la lecto-escritura de manera funcional en la UCLM². La experiencia se ha llevado a cabo en el Centro BIOS un centro de Educación Especial, donde se les saca del aula a los niños y niñas a sesiones de logopedia en solitario. Los logopedas empezaron a utilizar el contexto social, cultural y educativo para realizar intervenciones y a si formar a los intervinientes de los diferentes contextos. El grupo de investigación determinó que se puede enmarcar un modelo colaborativo con el logopeda en las aulas, y así mejorar las interacciones y competencias lingüísticas de los niños/niñas. Hay numerosos trabajos en revistas americanas que abogan por este modelo de intervención. Estos modelos surgen en EEUU para reforzar los modelos de apoyo, denominándose Buenas prácticas y prácticas basadas en la evidencia.

Algunos centros empiezan a demandar que los logopedas trabajen junto a los tutores/tutoras en las aulas de educación infantil, que lo hagan bajo un enfoque colaborativo para trabajar la adquisición y desarrollo del lenguaje, favoreciendo aso la intervención con alumnos/as que ya poseen dificultades anatómicas de producción lingüísticas y previniendo posibles dificultades lingüísticas en otros/as niños/as.

La apuesta por un modelo logopédico de trabajo adecuado es básica para conseguir resultados positivos en el alumnado, para ello el equipo de trabajo que interviene con este alumnado, de manera colaborativa debiera planificar el trabajo conjunto a realizar.

Método

La investigación realizada es de naturaleza cualitativa aunque se han empleado técnicas mixtas de recogida de información como explicaremos posteriormente.

Con este trabajo pretendemos analizar cuál es la situación profesional de los maestros y maestras de audición y lenguaje itinerantes y su comprensión de la intervención, es decir, desde qué modelos de intervención realizan su labor educativa, qué visión tienen de la escuela inclusiva y el grado de satisfacción que muestran con su trabajo profesional.

Históricamente los maestros de audición y lenguaje realizaban intervenciones de carácter clínico y terapéutico trabajando en un aula especial denominada de audición y leguaje y de manera individual. Se priorizaba la dificultad que presentaba el alumno y no el contexto escolar donde el alumno pasa seis horas diarias. Es por ello por lo que se empieza a valorar la eficacia de estas

² Esta investigación fue financiada por la Consejería de Educación y Ciencia de la JCC a través de dos subvenciones para el desarrollo de proyectos de cooperación en materia de innovación e investigación entre el profesorado universitario y el profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Castilla- La Mancha.

EL PERFIL DOCENTE DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE ITINERANTE DE LOS BERRITZEGUNES EN BIZKAIA

intervenciones y sus implicaciones en el rendimiento escolar del alumnado. En estos últimos años los Berritzegunes han detectado el aumento del número de demandas de evaluación, atención, seguimiento e intervención logopédica. Los Berritzegunes, denominados equipos multidisciplinares de asesoramiento y apoyo educativo, cuentan con profesionales que bajo un modelo de intervención itinerante asesoran a los centros tanto de identidad pública, concertada como privada. El maestro o maestra de audición y lenguaje de los Berritzegunes interviene en los centros dependiendo de las necesidades que presentan los alumnos y alumnas y su nivel de gravedad. Se define, por lo tanto, un modelo de atención directa con el alumno/a, si la necesidad que presenta está valorada como grave y un modelo de atención indirecta en el aula, ofreciendo orientaciones al tutor/tutora para que sea el, otro profesional quien atienda al alumno/alumna. Lo que es cierto es que resulta importante realizar una intervención temprana, preventiva y pronta para aminorar las posibles consecuencias que puede tener en diferentes áreas del desarrollo del niño/a.

En relación a los casos de ALE el maestro itinerante de audición y lenguaje asesora a los centros, previa petición escrita por parte de los mismos. Diagnostican al alumnado e intervienen, como hemos señalado, según sean las necesidades y gravedad de los casos.

Más concretamente, este tipo de profesorado trabaja en dos tipos de puestos distintos en cuanto a la naturaleza de la itinerancia:

- Trabajo en plazas de RPT (relación de puestos de trabajo de los Departamentos y Organismos Autónomos de la Administración de la Comunidad Autónoma) . Trabajan en uno o varios centros pero pertenecen al claustro de profesores. En centros públicos.
- Trabajo en plazas de Berritzegune. Intervención directa con alumnos de centros privados y concertados.

Con este estudio, por tanto, vamos a adentrarnos en este mundo y acercarnos al análisis de la comprensión de los modelos de intervención del profesorado de audición y lenguaje itinerante de los Berritzegunes de Bizkaia, profesorado que como hemos indicado interviene en los trastornos del lenguaje, y en el grado de satisfacción con las tareas que realizan.

Los objetivos que se persiguen con el estudio que se presenta son:

- 1.- Conocer cuáles son los modelos de intervención de los maestros y maestras en audición y lenguaje itinerantes de los Berritzegunes en los trastornos del lenguaje.
- 2.- Analizar la percepción que tienen los maestros/maestras de audición y lenguaje de su relación con los centros, familia y alumnado.
- 3- Elaborar recomendaciones para la mejora de la práctica educativa del profesorado itinerante de ALE.

El diseño de investigación utiliza técnicas mixtas de recogida de datos que proporcionan información cuantitativa y narrativa. Las técnicas de recogida de datos empleadas han sido: cuestionario y entrevistas en profundidad. Estas técnicas se han utilizado con el profesorado especialista en audición y lenguaje itinerante. Se ha pasado el cuestionario a 30 ALEs y han respondido 10 y se han realizado 3 entrevistas en profundidad.

El cuestionario utilizado tiene ítems de respuesta múltiple (Macmillan & Schumacher, 2005), y es el empleado por Antonio Luque en su trabajo de tesis

doctoral (*Análisis educativo de la actuación de los maestros y maestras de audición y lenguaje itinerantes en Almería*). Me intereso por el mismo dado que contiene los criterios de validez y fiabilidad requeridos. Escribo al autor para obtener su permiso y me remite su tesis doctoral. A partir de este momento concreto los distintos Ítems que están relacionados con cuatro dimensiones conectadas con los objetivos de este trabajo.

Resultados

A continuación pasaremos a redactar los resultados obtenidos tras el análisis sobre los datos obtenidos en el trabajo de campo realizado. Hemos aglutinado la interpretación de los datos en torno a las siguientes dimensiones: Formación y situación laboral, marco de actuación y propuestas de mejora.

Formación y situación laboral

La formación que han cursado las ALEs, en un 70% es Magisterio, en sus diferentes especialidades, más la realización de un Master en logopedia, considerándose profesorado de ALE (en audición y lenguaje).

Un 70% de los/las ALEs han conseguido ejercer, como acabamos de mencionar, gracias a un curso de especialización Master y su posterior habilitación, un 20% por la especialidad de magisterio, la especialidad de audición y lenguaje que se ofertaba y oferta en Universidades españolas, y 10% por oposición y posterior comisión de servicios de las plazas ofertadas por los Berritzegunes. Son diez los Berritzegunes de Bizkaia y en cada uno de ellos hay con plaza de estabilidad dos profesores itinerantes e, incluso, un tercero, dependiendo de las necesidades del alumnado. Este profesorado, según el documento "Instrucciones del director de innovación educativa para el personal especialista en logopedia y audición y lenguaje", es considerado personal especialista en logopedia o ALEs, ambos con la misma consideración laboral.

Sin embargo, el profesorado de ALE no se identifica con esta asimilación, Una maestra ALE dice: "Me molesta mucho que me llamen logopeda, en Zurbaranbarri me llamaban todos logopeda y yo no lo soy. Yo no tengo logopedia hecho, eso es más clínico, yo no podría trabajar en un hospital. Yo soy maestra."

La diferencia entre las logopedas y las ALEs es fundamental para entender de qué tipo de profesionales estamos hablando. Por un lado, están las logopedas, que trabajan en el campo clínico y bajo premisas meramente fisiológicas y de rehabilitación. Para poder ejercer en Educación han de tener además los estudios de Magisterio en alguna de sus diferentes especialidades. Y, por otro lado, los maestros con especialidad en audición y lenguaje, esto es habilitados para trabajar como maestros ALE.

Los puestos de ALE de Berritzegune son plazas de comisión de servicios, esto es, son plazas para funcionarios de educación que teniendo la formación requerida para este puesto solicitan la vacante. Hay maestras ALES que llevan años en estos puestos renuevan, en comisión de servicios, con el visto bueno del equipo directivo.

Esta diferenciación con respecto a las ALE itinerantes de RPT (relación de puestos de trabajo de los Departamentos y Organismos Autónomos de la

EL PERFIL DOCENTE DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE ITINERANTE DE LOS BERRITZEGUNES EN BIZKAIA

Administración de la Comunidad Autónoma), lleva a darles una consideración laboral diferente, eso y que su espacio físico de referencia sea el Berritzegune.

Las ALEs de Berritzegune entienden que la Administración educativa incorpora el rol de maestros/as ALE en un 70% sobre un 30% del perfil de Logopeda. Sin embargo, la comunidad educativa reconoce y demanda más el perfil de logopedia (70%) que el de maestro (20%). Un maestro afirma que: “Ven como necesario aclarar en los centros, a los profesores/as y familias lo que son y lo que hacen”. Se afirma que las necesidades de los niños y niñas en relación a la adquisición de la lengua es muy alta, por lo que sería necesario este perfil de maestro, como afirma un ALE: “en los centros a los que yo voy hay suficientes necesidades para que esté solamente una persona”.

Respecto a su visión del futuro laboral, un 10% del profesorado considera que la definición del perfil de ALE será de asesor de recursos, un 70% sigue manteniendo la idea de ALE itinerante y un 20% entiende que es un perfil a extinguir.

El colectivo con el que se ha trabajado, considera que la formación permanente es básica y fundamental, pero no disponen de tiempo para ello. Tanto los/las consultoras/es como los PTs (Profesorado de Pedagogía Terapéutica) tienen un horario establecido de formación con los/las asesores donde trabajan en equipo, crean y comparten material y aprovechan para aclarar dudas. Respecto a la formación permanente los datos reflejan que el 80% del profesorado la considera insuficiente.

Los datos narrativos ponen en evidencia que este profesorado tiene cuatro reuniones de reflexión en torno a su trabajo durante el horario escolar, con permiso de la Administración. Han de presentar acta de lo que han trabajado durante esas dos horas. Aclaran que aunque a las primeras reuniones acuden la mayor parte de ALEs, a medida que transcurre el curso académico, este número va descendiendo de forma significativa. Un 70% afirma que se realizan reuniones a nivel de zona y un 30% opina que son escasas.

La práctica educativa del profesorado itinerante: itinerancia como seña de identidad

La itinerancia es una seña de identidad de los ALES. Son los/las únicos docentes, junto con los/las asesores, que trabajan como itinerantes. No acuden a más de cuatro centros, aunque no todo el profesorado acude al mismo número de centros. Esta situación tampoco se encuentra estandarizada. Las siguientes reflexiones del profesorado de ALE, reflejan su percepción de la itinerancia, que como vemos no es coincidente.

Me gusta la itinerancia, desconectar si no hay muchos alumnos no puedes estar toda la jornada, de ahí a tener hasta cinco centros, cuatro, tres creo que lo ideal es dos centros y en algunos centros un ALE estable sería lo ideal por las circunstancias socioambientales de algunos centros. No me cuesta la itinerancia.

La itinerancia quema y cansa, no cuando empiezas pero si cuando llevas ya unos años. Es una locura, siempre a la carrera, en coche, busca aparcamientos, la OTA, atascos...me genera estrés y preocupación, hay centros a los que no se puede llegar con transporte público, necesariamente hay que ir con coche...

Alumnado

Este profesorado atiende a un número superior de 20 alumnos y alumnas. No hay un *ratio* estipulado para cada maestro o maestra itinerante. Se atiende teniendo en cuenta las necesidades de ese alumnado. Una profesora señala: “Las PTs tienen de *ratio* 7 alumnos/as con diagnóstico para ser atendidos, mientras que las ALEs no disponemos de este *ratio*.”

Tiempo

El 100% de las ALEs encuestadas consideran que hay poco tiempo para trabajar en los centros, atender bien al alumnado y trabajar con las familias y el profesorado.

En las intervenciones planificadas por los Berritzegunes el tiempo de intervención con el alumnado es de media hora y dos sesiones por cada alumno/alumna a la semana. Solo se atiende a alumnado recogido en los listados. Cuando hay un gran número de niños y niñas se les agrupa por problemáticas afines, siempre tras el visto bueno del equipo de orientación de cada centro.

Procedimiento seguido en las altas-bajas

El procedimiento para atender a los alumnos/alumnas por las ALES, es un procedimiento unificado y estandarizado por todos los Berritzegunes.

La planificación de la actuación docente del ALE se realiza de forma individual en un 80% de los casos, y en un 20% de forma cooperativa con el resto de los miembros del Berritzegune. El profesorado de ALE, al trabajar en varios centros y tener que atender en horario continuado a los/las niños/niñas no les queda tiempo suficiente para las coordinaciones con los PTs, consultores, tutores...

Un profesor señala al respecto: “En el horario debiera haber un tiempo para la coordinación en cada centro, coordinarnos con los profesionales que intervienen con estos nuestro/as alumno/as, es muy importante y muchas veces por falta de tiempo no lo hacemos, sobre todo para ponernos de acuerdo en como evoluciona el niños/as y para dar altas sin son precisas, bajas...es bueno valorar las dificultades de los niños/ as y sus avances desde diferentes puntos de vista.”

Hemos de señalar también que desde los Berritzegunes se ofrecen directrices- orientaciones que son válidas para todo el profesorado de ALEs de la zona. Las Valoraciones se hacen en el mes de diciembre. Se diagnóstica los casos nuevos que presenta el profesorado junto con el consultor. El profesorado ALE redacta los informes de estos nuevos casos y se les ofrece una respuestas educativa que puede ser, o no, de intervención directa o de seguimiento, dependiendo de la dificultad. En las previsiones que se realizan en el mes de febrero se añade nuevo alumnado a los listados, se actualizan en junio y, en ese mismo momento, se realiza un primer borrador de horario de atención a desarrollar a partir de septiembre. Si existen altas durante el curso académico los horarios quedan mucho más ajustados, pudiendo llegar a atender hasta 31, 32 y 33 alumnos y alumnas.

EL PERFIL DOCENTE DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE ITINERANTE DE LOS BERRITZEGUNES EN BIZKAIA

Espacios

Los espacios de atención son determinados por los centros concertados y cedidos para la práctica educativa de las ALES.

En este sentido, el 60% del profesorado indica claramente que no tienen espacios propios y un 40% del mismo, afirma que los espacios son inapropiados.

Los datos narrativos, por su parte, lo ratifican. Se dice, más concretamente:

-Estamos en sitios no preparados para nuestro trabajo, en un colegio comparto sitio con el médico y cuando el viene a hacer algo al centro, a atender a algún/a niña/o yo no puedo seguir trabajando. Suelen ser espacios muy pequeños, en otros centros estoy en un cuartito muy pequeño donde caben una mesa, dos sillas y nada más, por lo que no puedo hacer nada más en ese espacio con las niñas/os.

-Unos están adecuados otros no tanto, algunos tienen las mesas muy altas y no te llegan a ver bien, otros tienen el espejo o muy alto o muy bajo, en otros no entran bien en las mesas, es el aula par todo, para reuniones, para el inglés, para guardar el material, para otras actividades

Material

Dentro de esta profesión el material de trabajo, como ha señalado el profesorado, es imprescindible, puesto que sin un buen material no se puede trabajar en condiciones. Es necesario en la práctica tener todo el material preparado antes del comienzo de la intervención y no andar improvisando. En cualquier casa no hay nada predeterminado al respecto. Dos profesoras dicen:

En algunos centros hay algo de material y en otros no hay material, no sé si comprar yo material de sople, a veces cuando veo el material en el aula no sé si lo ha comprado la ALE anterior o si soy yo la que lo tiene que comprar o si lo tengo que pedir en el Berritzegune, no sé si como se organiza esto.

Yo llevo siempre mi portátil y ahí lo llevo todo mi vida esta en ese disco duro. El material en esto es importantísimo.

Modos de intervención

Un 100% del profesorado trabaja todos los componentes del lenguaje: Fonéticos- fonológicos, semánticos, morfosintácticas y pragmáticos. El 100%, también, trabaja de forma individual en el aula específica de ALE, aunque el profesorado de educación infantil empiezan a demandar que las intervenciones de ALE dentro de las aulas. El profesorado ratifica estas cuestiones señalando: “pues en Infantil apostaría por intervenir dentro del aula pero en Primaria creo que de manera individual”.

Individualización y personalización, depende, hay niños y niñas con los que es más rentable trabajar dentro del aula pero hay otros/as niños/as que por sus circunstancias y necesidades no se puede trabajar dentro del aula ni incluso trabajar con otro/a niño/a. Atendiendo a las necesidades no solo logopédicas, sino también teniendo en cuenta sus características.

El 40% considera que el lenguaje y la comunicación deben de considerarse en el periodo educativo como una faceta incardinada en el curriculum ordinario,

otro 40% considera que ha de hacerse bajo un ámbito global e interdisciplinar. Gráfico 7. Como se entiende el aprendizaje del lenguaje en educación.

A pesar de la situación laboral compleja, el profesorado en un 70% manifiesta satisfacción por su práctica educativa. También hay un 30% que muestra insatisfacción respecto a ella. Aún más, un 80% del profesorado se siente valorado a pesar de no formar parte de la plantilla de los centros. También, en este sentido, encontramos un 20% que no se siente ni integrado, ni valorado.

Satisfacción profesional

Los datos narrativos apuntan en este mismo sentido que: “Me siento satisfecha pero me gustaría que esto estuviese mejor organizado”, “trabajé de donde me llamen este año me he apuntado en Álava”. Aún más se señala: “Si me gusta mi trabajo pero me gustaría trabajar mejor, no puedo hacer lo que me gusta”. “No sé si seguiré ejerciendo de ALE de Berritzegune, por los/as niños/as si pero por el escenario no lo sé, no lo tengo claro. Estoy cansadita. El/la niño/a tiene que estar a gusto trabajando con nosotros/as y que haya una permanencia con ellos/as les beneficia en su evolución. Con ciertos niños/as engancho y cuesta que vuelvan a enganchar el año que viene con otros/as, pierden tiempo y eso no es bueno”.

Propuestas de mejora

Se han reflejado, a partir de los datos, distintas líneas de avance en relación a la práctica profesional del profesorado de ALE. Son las siguientes:

Tiempo

- Necesitan más tiempo para preparar sus sesiones con el alumnado y contar con suficiente dedicación al mismo.
- Necesitan más tiempo para atender a las familias en el mes de septiembre, para diseñar la intervención y poner la clase en orden, así como disponer de un tiempo para realizar reuniones de ALEs.
- Que no se haga perder el tiempo con reuniones de ciclo de etapa porque este trabajo requiere muchísimo tiempo de preparación de material y de actividades para trabajar y de actualización para mejorar las intervenciones con los niños/niñas.

Reconocimiento del trabajo

- Reconocer más el trabajo que se realiza.
- Contar con una mayor unión entre las ALEs y trabajar más conjuntamente.
- Que en el centro tenga consideración, que se les respete y se les facilite el acceso a todas las instalaciones y a todos los recursos, que se establezcan, también, criterios estandar para funcionar y trabajar y que no se dependa del Berritzegune que toque o del asesor o del centro, para actuar con criterios fijos de actuación, para dar altas y, finalmente, que haya un límite en el número de niños/niñas a atender.

Materiales

Contar con Materiales más ricos y actualizados y material adaptado y apropiado.

Espacios

EL PERFIL DOCENTE DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE ITINERANTE DE LOS BERRITZEGUNES EN BIZKAIA

Poder tener un espacio de logopedia, adecuado, amplio, con una serie de recursos específicos para Logopedia.

Itinerancia

Las Itinerancias, si no se pueden eliminar, si por lo menos reducirlas, puesto que un ALE no debiera ir a tantos centros además de al Berritzegune. Se dice: “No podemos pasarnos la vida con la lengua fuera sabiendo que tenemos que ir a otro mas otro y mas otro centro. No andar a la carrera”.

Recursos humanos (personal)

Tener más personal.

Discusión

Los modelos de actuación de las actuales maestras de ALE, recogen una forma de trabajo basada en la dificultad del alumnado, esto es en el déficit. De ahí que sea necesario repensar esta actuación y poner el foco en el entorno en el que aprende el alumnado. Esto sería bueno para empezar a trabajar bajo otros nuevos modelos de intervención basados en la colaboración y en la intervención naturalista. Los principios de la escuela inclusiva son principios a tener en cuenta desde todos los momentos de la escolarización.

Conclusiones

En cuanto a la *formación académica*, cabe decir que actualmente solo la Universidad de Deusto, imparte un minor en el campus de Gipuzkoa, relacionado con esta temática. Ni en Bizkaia ni en Álava se puede estudiar nada relacionado con la audición y el lenguaje. El curso de especialización que impartía el ISEP (master) ya no está homologado con lo que ya no habilita para formar parte de este grupo de trabajadores. Actualmente todos los centros de Bizkaia tienen una ALE formando parte de su plantilla pero solo por horas, con lo que no forman parte del claustro docente.

El profesorado de ALEs trabaja históricamente como itinerante y tal vez ha llegado el momento de revisar si todas las ALEs trabajan bajo los mismos criterios de intervención en los centros o dependen de los criterios establecidos por el Berritzegune al que pertenece. Las ALEs de Berritzegune empiezan a trabajar con niños/niñas durante la segunda semana de septiembre y necesitan contar con tiempos de preparación previos antes de comenzar a conocer al alumnado y organizarle su carpeta de intervención (fichas, ejercicios, praxias...).

El espacio ha de ser adecuado, de no ser así, ni el alumnado ni el ALE trabajan a gusto y esto repercute en la calidad de la intervención. Así como los medios. En este sentido los centros deberían ceder un ordenador para las ALEs con el fin de dejar constancia y seguimiento del trabajo realizado.

Todos los años se debiera de ir actualizando el material construido y ponerlo en común en las reuniones de ALEs de zona puesto que apoyaría la convergencia en la intervención. Una de las mayores preocupaciones de las ALEs es el número de alumnos/alumnas que atienden que requiere de un reajuste inmediato y de establecer criterios claros de asignación de los ratios.

Dentro del horario laboral necesitan contar con un tiempo para la coordinación en los centros en los que trabajan, lo que favorecería la relación

interprofesional, el sentimiento de pertenencia y redundaría positivamente en la educación de los niños y niñas.

En cuanto a los modelos de intervención, aún lo hacen en el aula específica de ALE pero se empiezan a estudiar otras posibilidades de intervención sobre todo en Infantil, mediante proyectos, siempre junto con la profesora y dentro del aula. Estos nuevos modos de proyectar la intervención favorecen la prevención así como la rehabilitación. A pesar de las dificultades y condiciones laborales las ALEs se encuentran satisfechas con su labor y se sienten valoradas por sus compañeros/compañeras, por los niños/as y por las familias. Finalmente, trabajar más en equipo con los asesores, de un modo más colaborativo permitiría tener una perspectiva más ajustada, sistemática y realista de la intervención. Para un próximo trabajo, sería interesante seguir profundizando en esta temática y conocer con mayor profundidad la realidad de todo el colectivo de ALEs de la CAPV y analizar cómo trabajan y desde ese diálogo ir avanzando en la labor de convergencia del trabajo educativo que se viene realizando.

Referencias

- Azcoaga, J.E. (1992). *Los retardos del lenguaje en el niño*. Buenos Aires. Paidós.
- Acosta, V.M (2003). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Ars Médica.
- Acosta, V.M (2008). La intervención en niños con dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28, 203-206.
- Acosta, V.M. (1999). La intervención logopédica en una escuela integradora. *Revista de Educación Especial*, 25, 71-82.
- Acosta, V.M. (2005). Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 25(4), 148- 161.
- Albert Gómez, M.J. (2006). *La investigación educativa: Claves teóricas*. Madrid: McGraw- Hill.
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración: Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Arranz Martínez, P. (2007). Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva. *Educación y Diversidad*, 1, 284-287.
- Billard, C. (2004). Detección y clasificación de las alteraciones del lenguaje del niño. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 33, 1-4.
- Busto, M. C. (1995). *Manual de Logopedia escolar*. Madrid: CEPE.
- Carneado de la Torre, R. (1996). *Temario de audición y lenguaje. Cuerpo de maestros. Temario para la preparación de oposiciones*. Centro de estudios Vector. Alcalá de Guadaíra Sevilla: MAD.
- Carrión-Martínez, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Ediciones Aljibe.
- Casanova, P., y Fernández, É. (2010). *Temario oposiciones Educación Infantil*. Ed. Paraninfo. Tema 18. El desarrollo del lenguaje. Lenguaje y pensamiento. Problemas más frecuentes en Educación Infantil.
- Echeita-Sarrionandía, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

EL PERFIL DOCENTE DEL MAESTRO DE AUDICIÓN Y LENGUAJE
ITINERANTE DE LOS BERRITZEGUNES EN BIZKAIA

- Fernández-Sarmiento, C. (2011). *La respuesta educativa a las dificultades de lenguaje: estudio cualitativo de la realidad en Gran Canaria*. (Tesis doctoral). Departamento de Didácticas Especiales. Gran Canaria.
- Grácia, M., Ausejo, R., y Porras, M. (2010). Intervención temprana en comunicación y lenguaje: Colaboración con las educadoras y familias de dos niños/as. *Logopedia, Foniatria y Audiología*, 30(4), 186-195.
- López Hernández, M. N. (2003). *Una nueva concepción en la formación del logopeda*. (Tesis doctoral). Instituto superior pedagógico “Enrique José Varona”. Ciudad de la Habana.
- López, O., López, L., Feito, J., Pérez, Á., Casanova, P., y Rodríguez, E. (2010). *Temario oposiciones, pedagogía terapéutica*. Ed. Paraninfo. Tema 12. Los alumnos y alumnas de Educación Primaria.
- Luque de la Rosa, A. (2013). *Análisis educativo de la actuación de los maestros y maestras de audición y lenguaje itinerantes en Almería*. (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Almería.
- Luque, A. y Carrión, J. J. (2013). Análisis de la actuación docente del maestro de audición y lenguaje en Almería. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 34, 31.38.
- Martín del Campo, B. (2009). El logopeda en la escuela: ¿Dentro o fuera del aula? *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 10, 35-36.
- Martin E., y Mauri, T. (2011). *Orientación Educativa. Atención a ala diversidad y educación inclusiva*. Barcelo: Graó.
- Monfort, M., y Juárez, A. (1990). Modelos de intervención en Logopedia. Centro Entender y Hablar. Madrid. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 10(4), 162-167.
- Monfort, M. (1982). Los trastornos de la comunicación en el niño. En *I Simposio de Logopedia*. Madrid: CEPE.
- Orcasitas G, (2003). 20 años de integración escolar en el País Vasco. Haciendo historia...Construyendo un sistema educativo de calidad para todos. En Ponencia presentada en el Congreso: *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva vasca*. San Sebastián, octubre de 2003.
- Peña, J. (1988). *Manual de Logopedia*. Barcelona: Masson.
- Rondal, J. y Seron, X. (1988). *Trastornos del lenguaje III. Afasias, retrasos del lenguaje, dislexia*. Madrid: Editorial Paidós.
- Sánchez, M. (2010). El asesoramiento como intervención para atender al alumnado con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 30, 180-185.
- Seco Corral, M., y Pérez Romero, J.T. (1995). *Temario de educación infantil. Cuerpo de maestros. Centro de estudios Vector*. Tema 18. El desarrollo del lenguaje. Lenguaje y pensamiento. Evolución de la comprensión y de la expresión. La comunicación no verbal. Alcalá de Guadaira Sevilla: MAD.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

La tutoría universitaria en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Un estudio exploratorio

The university tutoring in the School of Education of Bilbao. An exploratory study

David Pastor Andrés
Unviersidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

El objetivo de este estudio exploratorio es la realización de un análisis sobre las prácticas de acción tutorial y su valoración como elemento fundamental de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la E.U de Magisterio de Bilbao, en sus Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Se identifican los diferentes espacios y modalidades de acción tutorial, la percepción que tienen de ésta sus protagonistas, y se elabora un primer sistema categorial de referencia para futuros trabajos que nos permitan profundizar en la cuestión. Desde un planteamiento cualitativo, mediante relatos de vida, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión comunicativos, se logran los primeros datos. Los resultados presentan la creación de nuevos espacios para la tutorización, y por tanto nuevas posibilidades para fomentar situaciones de aprendizaje tras el último plan de estudios implementando; pero, también se infiere una falta de concepción sobre la tutoría y su papel como motor del aprendizaje. No existe una cultura de la tutoría y se señalan diferentes factores que dificultan su correcta aplicación y desarrollo. Por otro lado, por parte del alumnado se constata una desconfianza hacia la acción tutorial, sus modalidades y sus posibilidades.

Palabras clave: acción tutorial, función tutorial, enseñanza superior.

Abstract

The objective of this exploratory study is to analyse tutorial practices and assess their role as a fundamental element of the learning processes that take place in University teacher-training school of Bilbao, in its Primary and Secondary Education Degree courses. This involves identifying the different tutorial opportunities and modes of action, and the perception that their protagonists have of these, and developing an initial categorial reference system for future work that will allow us to explore the subject in more detail. The initial data has been obtained using a qualitative approach, through life stories, semi-structured interviews and communicative discussion groups. The results show the creation of new options for tutoring, and therefore new opportunities to encourage learning situations since the implementation of the last curriculum; but a lack of understanding about tutoring and its role as a driving force for learning can also be inferred. There is no culture of tutoring and various factors that hinder its correct implementation are identified. Furthermore, the students demonstrate an attitude of distrust towards tutorial activity, its modalities and possibilities.

Keywords: tutorial action, tutorial function, higher education.

Correspondencia: davidpastor36@gmail.com

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Introducción

El presente estudio exploratorio tiene como objetivo realizar un análisis sobre las prácticas de acción tutorial y su valoración como elemento fundamental de los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, en sus Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Desde una perspectiva cualitativa diseñada como estudio de caso, se identifican los diferentes espacios y modalidades de acción tutorial y la percepción que tienen de ésta sus protagonistas.

El último plan de estudios implementado en el centro, trajo consigo importantes cambios organizativos y curriculares. La puesta en marcha conllevará otorgar una mayor autonomía y responsabilidad al alumnado en su proceso de aprendizaje y el rol del profesorado toma una mayor labor de *guidance* frente al modelo anterior basado en la magistralidad. De esta manera, la función tutorial adquiere un protagonismo importante en logro de los nuevos aprendizajes (desarrollo integral del alumnado, logro académico y personal). Los nuevos Grados, basados en una estructura modular e interdisciplinar, crean nuevos espacios para la acción tutorial, pero la realidad institucional, y una concepción mayoritaria sobre la tutorización de carácter administrativo, se convierte en barrera ante los cambios propuestos. Actualmente, la acción tutorial, es un factor de calidad educativo importante en la Educación Superior, e investigar sobre la realidad de ésta en nuestro centro, una obligación.

Algunos antecedentes y el EEES

En 1999, se pone en marcha el plan de convergencia de la Educación Superior o Espacio Europeo de Educación Superior –EEES-, al que se da inicio con la *Declaración de Bolonia* (1999). Ésta incluye tres líneas estratégicas: la educación ha de ser continua para responder a los retos de la sociedad actual; las instituciones y los estudiantes han de ser sujetos activos de la misma y, el nuevo espacio ha de ser atractivo para los estudiantes. Estos planteamientos implicaban un cambio del paradigma de Enseñanza-Aprendizaje en el que el alumnado –y su proceso formativo- se convierten en el centro motor de las interacciones educativas. Supone, además, que debe hacerse responsable de su propio proceso, y lograr un desarrollo competencial que le posibilitará seguir aprendiendo durante toda la vida. Por otro lado, la labor del docente deja de estar centrada en la enseñanza, pasando a ser un tutor-guía, un acompañante del proceso de aprendizaje del alumnado, lo que implicará cambios tanto en las metodologías docentes como del propio modelo organizativo. La tutoría adquiere un carácter relevante en el proceso de aprendizaje autónomo del discente, dado su “*quehacer relevante*” (García-Nieto, 2008), que a su vez es necesario “*adaptar y revitalizar*” ante los nuevos retos planteados. Señala que la tutoría se debe entender como “*parte de la responsabilidad docente*”, que se desarrollará en paralelo a otras actividades orientadoras y formativas.

Según Álvarez y González (2008), las directrices de Bolonia posibilitan que cada universidad organice “*el tipo de tutorías que considere más adecuado*”, lo que implica la existencia de diferentes tipos o modalidades tutoriales y su aplicación respecto a las necesidades que cada institución priorice pero, siempre ligadas a contribuir a los procesos de aprendizaje del alumnado. De esta manera, no podemos hablar de una única acción tutorial, aunque sí de un objetivo común: apoyar y fomentar el proceso de aprendizaje de manera integral, esto es, el dominio de las competencias profesionales tanto generales como específicas propias de cada titulación, así como el desarrollo personal del individuo. Un modelo basado en el desarrollo de competencias,

que debe atender el aprendizaje tanto en su faceta instructiva-intelectual (disciplina, conocimientos académicos,...) como la actitudinal-emocional (valores, hábitos, actitudes,...). Ambas dimensiones deben ser consideradas en acción tutorial (Lázaro, 1997a; García-Nieto, 2008).

En esta *Declaración de Bolonia*, al que se podrían sumar otras como la *Declaración de Praga* (2001), la *Conferencia de Berlín* (2003), la *Declaración de Glasgow* (2005), la *Declaración de Lisboa* (2007) o la *Declaración de Londres* (2007), recogen la esencia del proceso convergencia. En esta serie de comunicados la acción tutorial y la orientación no se definen. Se centra en una acción, así como la propia Educación, dirigida a la inmersión laboral, quedando recalcada ésta como la labor más importante a la que debe hacer frente la Educación Superior. No existe una acción tutorial más allá de los intereses del mercado, y no sirven para guiarnos ni comprender de qué hablamos cuando nos referimos a la acción tutorial. No aparece ni definida ni sistematizada la tutorización o la orientación en sus funciones; no se señala el cómo, ni ningún otro aspecto o dimensión. La propia esencia educativa, la educación integral del individuo deja de ser un fin, esto es, los aspectos académicos y de desarrollo personal quedan relegados al mercado. El lenguaje economicista que se instaló en el mundo educativo (oferta, eficacia, competencia, demanda, clientes,...) sitúa a la educación como una cuestión que ha de dirimirse en parámetros mercantilistas y conlleva una gran carga ideológica neoliberal (Puelles-Benítez, 2012). Como señala este, la calidad de la educación es un factor fundamental en este modelo neoliberal.

Empero, una de las metas más importantes de la educación, es la formación integral del individuo, y la acción tutorial como acción formativa, es un elemento indispensable para alcanzarla (González-Benito, y Vélaz-de-Medrano, 2014). Como indica Jiménez-Rodríguez (2010), son necesarios nuevos modelos tutoriales que lleven a un mayor compromiso del profesorado con esta formación integral, y para esto es necesario ampliar la acción tutorial, más allá de los planteamientos del mercado propios del modelo neoliberal. Además, señalan Narro y Arredondo (2008), no solo se trata de facilitar al profesorado instrumentos de trabajo, sino que, para la labor tutorial también se debe proporcionar a este “*una visión amplia de la complejidad del proceso educativo*”. Se deben retomar y fortalecer planteamientos humanistas propios de la finalidad inicial de las organizaciones educativas tanto para éstas como para sus integrantes. Para lograr esto, la acción tutorial es una herramienta y un proceso imprescindible de todo ese cambio.

De lo normativo a las funciones, modalidades y características.

La acción o función tutorial en la Educación Superior en la literatura científica no queda relegada a los parámetros marcados por las declaraciones del EEES, y sigue ligada al fin de la educación entendida como el desarrollo holístico de la persona. El concepto de tutoría ha ido variando a lo largo de la historia, y ha sido dependiente del modelo de universidad y de las funciones que cada sociedad ha otorgado a esta institución (Lázaro, 1997a; Álvarez-González, 2008; García-Nieto, 2008). Desde los inicios de la universidad, en las diferentes normativas y estatutos universitarios no hay referencias sobre la función tutorial, que “*se alude (...) pero sin penetrar totalmente en su identidad*” (Lázaro, 2008). Nos encontramos así, con una figura del tutor difusa respecto a su quehacer que, a la vez, se institucionaliza como la propia institución.

En el estado español, es a partir de la Ley General de Educación (1970) cuando se institucionalice la acción tutorial en todos los niveles educativos, buscando que sea

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

uno de los ejes vertebradores de la actividad docente (Álvarez-Pérez y González-Afonso, 2008; González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014). Vía ley, se materializa la figura del tutor y su actividad, a la vez que se establece un régimen de tutorías para que el profesorado-tutor/a atienda al alumnado. Como señalan Álvarez y González (2008), se pretende ayudar al discente tanto en el plano formativo como en el madurativo. La tutoría, como actividad docente, quedó plasmada en el papel pero no se desarrolló en las organizaciones educativas por factores políticos (falta de recursos), como de cultura profesional (falta de un saber hacer, falta de metodología, de formación,...). García-Nieto (2008) considera que no existe una tradición como en las universidades anglosajonas respecto a la tutoría entendida como actividad docente, y Jiménez-Rodríguez (2010), apunta que es una cuestión a la que no se le ha concedido la suficiente importancia. En las décadas de los ochenta y noventa, se produce un repunte con nuevos decretos y leyes orgánicas que se convertirán en marco de referencia y que se consolidaran en las normativas autonómicas de la educación obligatoria (González-Benito y Vélaz-de-Medrano, 2014). A nivel universitario, la incorporación de la tutoría es más reciente, una labor que se ha ido materializando en las últimas décadas (García-Nieto, 2007; Álvarez, y González, 2008; Rodríguez et al., 2012). Posteriormente, el Real Decreto 1393/2007 que adaptó la LOU (2001) al EEES mantendrá que la tutoría, la orientación es un derecho del estudiante universitario, aunque la misma Ley y el Real Decreto lo presenten de una manera somera e inconcreta.

Respecto a la UPV/EHU, en la *Normativa de gestión para las enseñanzas de grado y de primer y segundo ciclo (2014-2015)*, señala como derecho del estudiante: “(...) tienen derecho a ser asistidos y orientados, individualmente, en el proceso de aprendizaje mediante tutorías desarrolladas a lo largo del curso académico”. Esta misma normativa, también hace referencia a la obligación del profesorado respecto a esta función docente: “El régimen de tutorías establecido se mantendrá durante la totalidad del curso, hasta la realización de la última convocatoria. El horario de tutorías se hará público (...)”. Como se puede apreciar, no hace ninguna referencia a otra cuestión que no sea el tiempo institucionalizado para la tutoría. No se recogen ni se especifican las acciones o tareas, ni los diferentes contextos de acción tutorial. Se impulsan algunos programas específicos, en algunos centros como el tutorización entre iguales, pero son experiencias no generalizadas sino dependientes de cada centro. Por otro lado, fruto de este último cambio, los nuevos encargos producto de los nuevos planes, sumados a los que ya existían (tutorización de trabajos modulares, TFG, practicum, tutorización de asignatura,...), han incrementado los espacios que exigen un trabajo de orientación docente mayor y demandan una mayor dedicación, sin producirse una mayor inversión. La sostenibilidad del actual modelo, cuando se cruzan ambas cuestiones, plantea una difícil convivencia en las actuales circunstancias

La Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao formó a parte del profesorado en nuevas metodologías docentes en diferentes programas (AICRE, SEICRE, BEHATU, ERAGIN), y tras la implementación de los Grados, la propuesta de desarrollo curricular se ha basado en modelos de enseñanza-aprendizaje cooperativos y dinámicos –IKD- (Berciano, Bilbao, Díaz, Ezkurdia, y Gutiérrez, 2011). Se buscó promover el aprendizaje autónomo y significativo del alumnado siguiendo los parámetros del EEES. Se pasó de una labor docente individual a un modelo organizativo del profesorado que pasa a trabajar y coordinarse en equipos docentes (Arandia, y Rekalde, 2014). Además, la organización académica cambia a un sistema modular-interdisciplinar que incide en los modos de trabajo y de comunicación. La acción de tutorización se convierte en algo fundamental bajo esta premisa. Sin embargo,

dentro de los procedimientos de gestión del centro, solo existen dos relacionados con esta cuestión: el 2.2.4, *orientación al alumnado*, y el 2.2.9 *orientación profesional e inserción laboral*. El primero, entre otras cuestiones, señala al profesorado la obligatoriedad de la tutoría institucional y su normativa, y regula también la tutorización de deportistas universitarios. El segundo, indica que la responsabilidad de llevar a cabo esta labor es de la *Subdirección de alumnado y Relaciones Internacionales*, la cual se encargará de programar y realizar acciones para el alumnado de últimos cursos o recién titulados, como jornadas con empleadores, presentación de estudios de postgrado,...

Respecto a las funciones de la tutorización, Lázaro Martínez (1997a, 2008) indica que la figura del tutor y sus funciones varía según el nivel académico, la edad del educando y lo que se pretenda enseñar y, que en el caso del tutor universitario, su definición dependerá del tipo de universidad. Lázaro señala elementos comunes que aparecen en las definiciones que él analiza: tutela, guía, asesoramiento, orientación; ayuda, asistencia; tutor como profesor o docente; y atención al desarrollo integral de la persona. Elementos que encuadra en uno de los dos *grandes ámbitos educativos: el intelectual y el afectivo madurativo*.

Álvarez-Pérez y González-Afonso (2008) escriben sobre la *confusión terminológica* y tras hacer una revisión de las diferentes definiciones de tutoría en la Educación Superior recogen una de García et al., (2005) siendo esta la más completa respecto a las funciones que tiene que abarcar el profesional en su labor tutorial, y la que nosotros compartimos sobre lo que es, o debe ser, la acción tutorial:

Es el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional. (García et al., 2005)

Sobre las diferentes modalidades de tutoría García-Nieto (2008) presenta cuatro tipos: individualizada / grupal, tutoría según los diferentes ámbitos (tutoría burocrática o funcional, la académica, docente, y asesoría personal), mentoría o tutoría entre iguales y la teletutoría. Sin embargo, Caldera, Carranza, Jiménez y Pérez (2015) las concretan en dos: individual y grupal. Por otro lado, Arbizu, Lobato y del Castillo (2005), identifican algunos modelos que permiten abordar la tutoría universitaria como el modelo de tutoría integral, la tutoría entre iguales, centrado en el asesoramiento y apoyo del alumnado de Primer Ciclo Universitario; y la tutoría académica que se enfoca en el desarrollo de una asignatura. Aún con esta amplitud de espacios y modos de hacer que facilitan el encuentro estudiante-tutor/a, Adame (2012, en Caldera et al., 2015) tras una serie de investigaciones asegura que la eficiencia de la acción tutorial ha decrecido, y que las percepciones del profesorado como del alumnado siguen siendo negativas.

Respecto a las percepciones, resulta importante considerar qué cualidades se pide al tutor/a por parte del alumnado. Lázaro (1997b), en un estudio sobre los requisitos que el alumnado de Educación Infantil, señalaba a la afectividad, seguido de su competencia didáctica y la serenidad, dejando cuestiones como la individualización, en la parte más inferior de la escala. Más actual y cercano, Gastón (2015), en un estudio realizado en el Grado de Pedagogía de la EUH/UPV sobre la percepción del alumnado y del profesorado sobre la tutoría, señala que las cualidades que el alumnado resalta en la figura del/a tutor/a, sobre todo, deben tener relación con el refuerzo positivo, seguidas de habilidades comunicativas-relacionales y, finalmente, cognitivas e intelectuales.

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

La relación entre la tutoría y la orientación se encuentra en una barrera difusa, en la que no quedan bien delimitados las funciones y los objetivos de cada una. Jiménez-Rodríguez (2010) integra la tutoría en la Orientación Universitaria y para Lázaro (2008), la función tutorial es una competencia educativa inmersa en la perspectiva orientadora o de asesoramiento del aprendizaje. García-Nieto (2008) presenta una relación colaborativa entre la tutoría y otros servicios universitarios (Centros de Orientación Información para el Empleo, Departamentos de Orientación y Psicológicos,...). Lázaro (1997b), indica la necesaria existencia y complementariedad entre los servicios de tutoría y de orientación que cubran los diferentes aspectos a tomar en cuenta en el desarrollo integral del alumnado; y Gezuraga y Malik (2015) señalan que en la Universidad, es la orientación profesional académica y la personal las que cobran relevancia, sin olvidar que tiene que ser una actuación integral, dependiente del usuario y del objetivo del momento. Por otro lado, Sánchez y Guillamón (2008), en un estudio realizado sobre estos servicios en el estado español la presentan como un factor de calidad. Señalan que las funciones y actividades que se llevan a cabo dependen de los propios centros, aunque matizan que existen elementos comunes. La revisión de la literatura realizada por estos autores, pone de relieve que todavía concentran sus energías en la inserción laboral de los titulados, mientras que las tendencias en Europa son más equilibradas entre la orientación académica, la profesional, el consejo personal y la adquisición de competencias. También presentan otra cuestión relevante, la falta de relación, general, entre estos servicios y las estructuras docentes. Finalmente, Gastón (2015), constata la ausencia de estos servicios en los discursos tanto del alumnado como del profesorado, aunque en el plan de orientación del centro sí aparecen recogidos.

Método

Planteamiento del problema de la investigación

Una de las claves a la hora de elegir un planteamiento cualitativo es la búsqueda de comprensión del fenómeno estudiado. La metodología cualitativa nos ayuda a comprender la práctica tutorial, las experiencias, forma de entenderla... desde la perspectiva de los agentes implicados (profesorado, alumnado, otros agentes). En este estudio de caso, parte de mi propia vivencia que llevo a cabo como PDI (Personal Docente Investigador) en la propia universidad. En estos años, dentro de las funciones docentes a realizar, la acción tutorial se ha transformado en una cuestión referente en mi práctica diaria, a la que tengo e intento dar respuesta de muy diversas maneras, me genera dudas respecto a lo que hago/hacemos y cómo lo hacemos en el actual marco.

La posibilidad de estudiar y profundizar sobre esta cuestión, facilitada, por la disposición cercana a los datos permite tomar una perspectiva *desde dentro* como señalan Cook y Reichardt (1986b, en Sandín, 2003), que surge desde la empatía necesaria que reclama Stake (1995, en Rodríguez, Flores, y García, 1996). Busca entender la red de relaciones que se establece entre las/os protagonistas y el fenómeno estudiado desde sus propias reflexiones. Otros elementos que se toman en cuenta desde este paradigma son, la orientación al proceso (que no se limita a la búsqueda de un resultado o producto final), de una realidad dinámica y entendida de diferente manera por los sujetos participantes. Se da la posibilidad de que todas las personas implicadas valoren, participen, reflexionen y puedan tener voz, ya que como señalan Taylor y Bogdan (1987) “*todos los escenarios y personas son dignos de estudio*”. Todo esto, a su

vez, nos sitúa y nos transforma en investigador e instrumento (Arias, y Giraldo, 2011; Eisner, 1998) para lograr esa comprensión.

Hipótesis

- El contexto de cambio en la universidad posibilita y exige el desarrollo de una nueva cultura de la tutorización en todos los agentes implicados, que se desarrollen nuevos espacios y modalidades y que implique una mejora de los aprendizajes.
- Las diferentes modalidades de acción tutorial que se desarrollan en la E.U de Magisterio de Bilbao, facilitan el aprendizaje del alumnado en todas sus dimensiones, esto es, su formación y educación integral.

Objetivos de la investigación

- Comprensión de la evolución de las prácticas tutoriales en las titulaciones del Grado de Magisterio (Educación Infantil y Primaria) en la E.U. de Magisterio de Bilbao.
- Identificación y análisis de las distintas modalidades de acción tutorial universitaria y sus elementos que se realizan en el centro.
- Identificación y análisis de los diferentes contextos de tutorización que se presentan en este Grado.
- Elaboración de un sistema categorial que identifique, defina y organice las diferentes unidades de significado encontradas. Este sistema será el referente categorial inicial en una futura tesis doctoral que englobará los diferentes Grados (Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria) del centro, y que nos permitirá profundizar en el objeto de estudio.
- Elaborar claves para la mejora de la práctica de la acción tutorial en el centro.

Diseño

Esta investigación presenta un estudio exploratorio de una realidad concreta, la E.U. de Magisterio de Leioa (UPV/EHU), indaga en la particularidad y complejidad de un caso singular y se encuadra dentro del diseño del estudio de caso. Se opta por una investigación de corte cualitativo y se diseña como un estudio de caso único inclusivo, con unidades de análisis diversas, intrínseco e interpretativo. En la investigación cualitativa el estudio de caso, como modo de analizar la realidad socioeducativa, es apropiado para estudiar un fenómeno específico como este. Una descripción minuciosa, permite una comprensión heurística del objeto de estudio descubriendo nuevos conceptos y nuevas relaciones que surgen del análisis de datos de la situación contextual específica (Pérez-Serrano, 1994a; Stake, 1998; Sandín, 2003).

Interrogantes de la investigación

Entender qué hace el profesorado de la E.U de Magisterio de Bilbao en su práctica tutorial, qué traslada al alumnado y cómo viven ambos esta relación tutorial, es fundamental desde la perspectiva formativa. Permite entender qué cultura tutorial prima en el centro y la coherencia existente entre teoría y práctica. También, el punto de encuentro entre la propia normativa, los requerimientos institucionales y la identidad y ética profesional de la docencia debe ser analizado y cuestionado. Las preguntas

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

iniciales que conforman el eje principal que motivan la presente propuesta de investigación son:

- ¿Cuál es la realidad tutorial en la E.U de Magisterio de Bilbao? ¿Qué cambios supuso la puesta en marcha de los Grados respecto a esta cuestión?
- ¿Qué modalidades de tutorías encontramos? ¿En qué contextos se dan?
- ¿Qué y cómo entienden las/os implicadas/os la función tutorial? ¿Qué se considera una buena práctica tutorial? ¿qué creen necesario para su desarrollo?
- ¿Qué elementos han facilitado y potenciado los cambios exigidos por las directrices del EEES? ¿Cuáles los han obstaculizado o impedido?

Instrumentos de producción de datos y participantes

Relato de vida comunicativos. Técnica de investigación que se encuadra dentro de la metodología comunicativa (Gómez, Flecha, Latorre, y Sánchez, 2006). Se plantea desde una perspectiva de construcción del conocimiento colectivo: quien investiga y quién relata. Se han realizado dos relatos de vida comunicativos, a profesorado novel y sénior de los dos Grados de Magisterio (tutoras en prácticas, módulos y TFG). Grabado en audio, para facilitar su posterior análisis y contando con su consentimiento.

Grupos de discusión comunicativos con nueve estudiantes de los diferentes cursos de Primaria, de castellano y euskera. Se conforma como grupos naturales, entendidos como los formados por personas que “*tienen algún nexo o algo en común, como participar en alguna actividad o coincidir regularmente en algún espacio*” (Gómez, y Elboj, 2001). En este espacio, se “*confronta la subjetividad individual con la grupal*”, esto es, la/el participante construye desde su posición individual, mediado por el diálogo que se crea en un grupo, un punto de encuentro donde poner en común las diferentes experiencias, perspectivas, planteamientos,... (Gómez *et al.*, 2006). El investigador es un participante más, aporta su conocimiento, se encarga de la coordinación y de centrar el tema. Se graba en audio contando con el consentimiento de las personas participantes.

Entrevista semiestructurada a quien fue Coordinadora del Grado de Educación Infantil durante la implementación de los Grados y hasta la acreditación de estos. La entrevista permite ahondar en los temas, obtener información, indagar en razones y motivos, sin que el fin de ésta sea contrastes teóricos o de modelos (Rodríguez, García, y Gil, 1996). Es una oportunidad de poder profundizar en diversas cuestiones, tener acceso a diferentes perspectivas, acercarse al conocimiento o las ideas de la persona a la que se entrevista. Se graba en audio contando con el consentimiento de la participante.

Análisis documental, sobre documentación relevante a nivel institucional, generada desde instancias europeas (EEES), la normativa de la propia universidad y de la E.U. de Magisterio de Leioa. Además, se realiza una revisión de la literatura científica recogida en bases de datos (Dialnet, Scopus, Web of knowledge).

La *triangulación* metodológica busca encontrar relaciones entre los datos para “*aumentar la riqueza y la fiabilidad*” (Ruíz-Olabuénaga, 2009, p. 327). Se trata de una estrategia que enriquece la investigación, aumenta su credibilidad y ayuda al control de calidad de la misma. Hemos utilizado una triangulación entre sujetos participantes (profesorado-alumnado) y una triangulación metodológica, instrumentos de recogida y producción de datos (grupos de discusión-entrevista-narrativas-literatura). Los códigos de análisis de las personas participantes, se presentan en las siguientes tablas. Además de la orientación de la Directora del TFM, se ha contado con la figura del Consejo

Asesor formado por diferentes profesoras/es de la titulación de Magisterio y de diferentes departamentos (DOE y MIDE). Este ha sido otro elemento que ha asegurado el control de la calidad del proceso.

Tabla 1
Codificación y Características de Participantes. Alumnado

Grupo de Discusión Comunicativo			
Curso-código-(número de participantes)	Sexo	Grado-Modelo lingüístico	Observaciones
1º - GDC01/02 - (2)	♀	EP-Castellano	
2º - GDC03 - (1)	♂	EP-Castellano	
2º - GDC08/09 - (2)	♀	EP-Castellano	Erasmus (México)
3º - GDC04/05 - (2)	♂ ♀	EP-Euskera	
4º - GDC06 - (1)	♂	EP-Castellano	Acabó 3º, pero este año dejó el curso para euskaldunizarse y poder cumplir con los requisitos de alfabetización del Grado. Se reincorpora el curso que viene.
4º - GDC07 -(1)	♀	EP-Euskera	Acabó 3º y dejó el Grado por cuestiones familiares. Se reincorpora el curso que viene.

Tabla 2
Características y Codificación de Participantes. Profesorado

Grado / tiempo	Sexo	Función	Código	Instrumento de producción de datos
EI / ≥ 10	♀		RC01	Relato de vida comunicativo
EI / ≤ 10	♀		RC02	Relato de vida comunicativo
EI / ≥ 10	♀	Coordinación del Grado de Educación Infantil	ESC01	Entrevista semiestructura-da

Análisis de datos

El análisis de los datos, es el resultado de un proceso que pasa por tres tareas: reducción de datos, disposición de datos y obtención y validación de conclusiones (Juste, 2011, en Pérez, Galán, y Quintanal, 2012). La categorización realizada ha sido emergente, ya que responde mejor al planteamiento del estudio exploratorio dado que permite la identificación y síntesis de los contenidos, y su clasificación y agrupación de una manera más abierta, al surgir durante la fase de análisis de los datos. Estas categorías han sido contrastadas con el Consejo Asesor. Esta primera propuesta de

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

categorización se plantea de manera abierta y flexible, dependiente de nuevos datos que la completen en el futuro.

Tabla 3

Análisis de Datos. Categorización. Dimensiones, Categorías y Subcategorías.

<i>Dimensiones</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>	
	Político (C1)	EESE (S1.1)	
Contexto (D1)	Institucional (C2)	E.U. Magisterio Bilbao (S2.1) SOU (S2.2)	Estructura modular de los Grados (S2.1.1)
Espacios (D2)	Asignatura (C3) Practicum (C4) TIM (C5) TFG (C6)		
Modalidades (D3)	Actuales (C7) Proyectados (C8)	Individual-grupal (C7.1) Tutoría entre pares (C8.1) Tutor de carrera (C8.2) Formal-informal (C8.3)	
Dificultades (D4)	Metodológicas (C9) Formación (C10) Institucionalización (C11) Masificación (C12) Horarios (C13) Situación laboral profesorado (C14) Características del profesorado (C15)		
Potencialidades (D5)	Coordinación (C16) Coherencia curricular (C17) Formación informal (C18) Trabajo en grupo (C19) Socialización académica (C20) Características del profesorado (C21)		

Procedimiento

En el trabajo de campo, los instrumentos elegidos hacen que el acercamiento al objeto de estudio se plantee de maneras diferentes. Para los relatos de vida se parte del siguiente enunciado “Cuenta, relata tu experiencia, tu trayectoria como profesora/a tutor/a durante tu vida académica en la educación superior: cómo la has vivido, qué cambios significativos se han ido produciendo,...”. En la entrevista, se presentaron antes de la entrevista unas preguntas, que se fueron reelaborando durante el transcurso de ésta:

- El Grado de Educación Primaria, tiene una estructura modular que vétebra todo el Grado ¿qué ha significa esto respecto a los planes anteriores? ¿qué supuso la incorporación al Espacio Europeo de Educación superior (EEES)?
- ¿Qué papel se le otorga a la tutoría el estructurar los Grados de esta manera? ¿qué espacios son los más adecuados para realizar una buena acción tutorial?
- -Dada la importancia que se le da al Modulo como elemento estructurador del Grado, ¿cuáles son las potencialidades que tiene? ¿y sus debilidades o inconvenientes?

- Dada esta estructura modular la acción tutorial debiera tener un peso fundamental e importante en todo su desarrollo ¿consideras que esto es así? ¿Cuáles crees que son sus aspectos que debieran cambiar para su mejora? ¿crees que el profesorado necesitaría una formación determinada? ¿cómo ves la colaboración /relación con los servicios de acompañamiento de la acción tutorial existentes en la UPV/EHU? Finalmente, el Grupo de Discusión Comunicativa, en el que no pudo participar alumnado del último curso por encontrarse realizando las prácticas, se inició con una dinámica de escritura automática que partía del siguiente propuesto “qué es para mí la tutoría”. A partir de esa reflexión, se fueron presentando las diferentes cuestiones que darían paso a un diálogo colectivo



Figura 1. Procedimiento Seguido en la Investigación

Resultados y discusión de los resultados

Contextos: del EESE al diseño modular

El EEES y su implementación en la E.U de Magisterio de Bilbao no fue un plan de estudio como todos los anteriores dada la magnitud del cambio que se preveía. Este cambio supuso para el profesorado sensaciones contrapuestas. Por un lado, la incertidumbre, inherente a todo proceso de cambio, pero también ilusión, la oportunidad de realizar transformaciones organizativas y curriculares con las que mejorar las oportunidades de aprendizaje y generar nuevos espacios que fortalecieran el binomio enseñanza-aprendizaje. Las resistencias, naturales en los procesos de cambio, también fueron importantes.

El cambio metodológico, no supuso un gran impacto en la E.U de Magisterio de Bilbao, llevaban tiempo restando tiempo a la magistralidad y potenciando dinámicas de trabajo grupales desde el plan anterior. Uno de los ejes tangenciales que implicaba la transformación se relacionaba directamente con la acción tutorial “*al cambiar las metodologías, se suponía que ya no eran, (...) clases magistrales, sino que era más trabajar en grupo, el profesorado dirige el trabajo de esos grupos, por lo tanto tiene que tutorizar más los trabajos (...) y a esos estudiantes*” (ESC01). El cambio metodológico, basado en el modelo IKD, conllevaba más trabajos en grupo, implicando una mayor labor de tutorización. Este mayor peso de la acción tutorial aparece como un elemento de resistencia “*ésta era otra de las razones, la tutorización implica más*

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

dedicación” (ESC01).

La organización de los Grados, se asienta sobre una estructura modular que es el elemento vertebrador del diseño, creando nuevos espacios de acción tutorial. Se diseñó un sistema modular interdisciplinar, pero el proceso no se realizó de igual manera en Educación Social que en Educación Infantil y Primaria. Mientras que en Social el sistema modular fue el que estructuró las asignaturas y le dio una coherencia interna a la titulación, en Educación Infantil y Primaria la estructuración de las asignaturas vino marcada vía decreto¹ y, después, se plantearon los módulos. Esta organización de materias en los Grados, encontró resistencias y mantuvo, en gran medida, el modelo anterior. Este aspecto fue fundamental, pues el efecto cohesionador que se pretendía dar en base a la tarea interdisciplinar, no se logró al mismo nivel que en Social.

La estructura modular en Infantil y en Primaria no ha sido (...) tan vertebradora como en Educación Social (...) Educación Social, sí (...) se pensó en el módulo y se organizaron las asignaturas en función de esto, pero en los Grados de Magisterio, no. Ya estaban las asignaturas organizadas por cuatrimestres cuando se pensó que la estructura modular podía ser adecuada (...) cualquier intento de avance me parece que es bueno, pero luego a la larga ha sido más costoso por ese motivo. (ESC01)

Como señalan Arandia y Rekalde (2014), el cambio de una cultura individualista a otra colaborativa, ha sido uno de las dificultades importantes a las que ha tenido que hacer frente este planteamiento colaborativo de organización basado en equipos de coordinación. Para que un proyecto pueda cristalizarse, necesita tiempo y dar respuesta y solución a las diferentes resistencias que se generan. Se deben volver a plantear estrategias y fórmulas que ayuden a su consolidación. Si queremos dar la vuelta a la realidad que presenta Adame (2012, en Caldera et al., 2015) donde la relación entre los objetivos de los planes universitarios y el trabajo que se realiza van por caminos divergentes, se tiene que incidir en una propuesta tutorial en el centro. Pero para ello, se debe escuchar las voces de las personas implicadas, partir de un nuevo análisis, y buscar el modo de hacer sostenible el modelo para su consolidación.

El Servicio de Orientación Universitaria (SOU)

Dentro del contexto institucional, existe un servicio en el Campus para el alumnado que compensa aspectos y necesidades formativas a las que el centro no responde: el SOU. Este, ofrece diversos servicios al alumnado preuniversitario y al universitario (Jornadas de Puertas Abiertas, orientación laboral,...). Las informaciones recogidas del alumnado, en el Grupo de Discusión son, cuando menos, llamativas. Se desconoce completamente la existencia del SOU, no se ha oído hablar de este, y no tienen ninguna referencia, *“llevo cuatro años aquí y no me [he] enterado que existe eso”* (GDC06). Desde el profesorado se reconoce que no se trabaja con este, desconoce qué servicios ofrece, y su funcionamiento *“No lo conozco, y por lo que veo, tampoco mis compañeros. Vamos, ni el alumnado”* (RC02). Este servicio tampoco se consideró en el diseño del Grado, no se planteó más allá de la posibilidad que pudiera ofertar alguna formación o respondiese a cuestiones puntuales.

¹ El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre fue el que estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el que permitió el diseño de los Grados y también, y en el caso de Magisterio, el que impuso las asignaturas a impartir.

La imagen que se presenta es muy parecida a la presentada por Gastón (2015) en su investigación en el Grado de Pedagogía de la UPV/EHU, el discurso del alumnado no recoge este servicio y el profesorado no trabaja tampoco con él aún conociéndolo. Como señala Lázaro (1997b) es necesaria una complementariedad entre ambos, y dar paso a un planteamiento de cooperación y trabajo conjunto. La falta de relación entre las estructuras docentes y este servicio responde a lo presentado por Sánchez et al. (2008) a nivel estatal. De esta manera, quedan patentes ciertas carencias que afectan a todos los implicados y se señala la necesidad de mejorar la comunicación, la información, y la colaboración entre el SOU y este centro.

Espacios de la acción tutorial: Asignatura, Tarea Interdisciplinar Modular (TIM) y Trabajo Fin de Grado (TFG)

La tutoría de asignatura, no es referente para el alumnado respecto a la acción tutorial. Un espacio al que pocas/os recurren *“poca gente suele ir”* (GDC05). No lo ven como orientación académica sino que acuden buscando solución a un problema ya existente *“yo no voy (...) a no ser que tenga alguna duda en un trabajo”* (GDC02). Se identifica con una obligación institucional *“las horas de tutoría están ahí, nos las dicen a principio de curso y hemos ido (...) igual en algún trabajo de grupo pues no sabíamos por dónde tirar, (...) la profesora las da, dice el horario ahí y ya está. Y tampoco insiste (...) por cumplir”* (GDC03).

El profesorado, reconoce también que es un espacio al que no suele acudir el alumnado, y que aprovecha para realizar sus tareas. La consideración de obligación administrativa también queda patente. Se señala una carencia importante para poder cambiar esta concepción, ya que institucionalmente no se da ninguna información o explicación sobre este espacio más allá que lo relacionado con la obligatoriedad normativa *“yo creo que aquí las tutorías, o por lo menos como las ve un porcentaje muy alto del profesorado es: estate en el despacho, trabajando en tus cosas, por si aparece alguien, pero, sobre todo, el inspector”* (NC02). Estas voces pueden representar la concepción cultural sobre la tutoría que prima en el centro. Una tutoría de rango institucional o administrativo, horas que el profesorado debe cubrir, respondiendo más a un modelo de atención al déficit. Frente a esto, se debe plantear un cambio pedagógico y pasar a un modelo de prevención, esto es, un espacio académico que facilite encuentros para el desarrollo y ayude en el éxito académico global.

La Tarea Interdisciplinar Modular –TIM- es otro de los espacios de aprendizaje que surgen a raíz de la nueva configuración curricular *“El trabajo de Módulo fue el embrión de todo esto”* (ESC01). Esta tarea, conlleva la tutorización de los diferentes grupos que surgen en cada aula, lo que supuso una mejora de la acción tutorial *“Yo creo que ha mejorado la tutorización, el trabajo interdisciplinar ha sido una de las razones. Ahí no ha habido más narices que hacerlo de esta manera, (...) a cada grupo de estudiantes se le adjudicaba un tutor o tutora (...) ahí sí que la tutorización tenía su papel importante”* (ESC01). Es también, en algún caso, el único espacio reconocido como espacio tutorial por el alumnado *“El trabajo de módulo, lo único que podría decir así como tutoría”* (GDC04).

Todas las voces reconocen la importancia de la acción tutorial en la TIM. El alumnado diferencia dos momentos, la primera actividad modular, donde se sienten perdidos, como un trabajo para el que no están preparados y al que se enfrentan solos, sin más ayuda que la guía y, los módulos posteriores, donde se reconoce que esa inseguridad ya no está presente, se sienten capacitados para la tarea y saben cómo

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

afrontarla. Lo mismo se señala desde el profesorado al indicar que en los cursos superiores, el grado de independencia en la TIM es mucho mayor “*Se nota (...) llevan un par de años en la universidad (...) saben buscar información, saben trabajar en equipo (...) tienen otro grado de madurez*” (NC02).

La TIM se reconoce como un espacio que necesita de una tutorización importante, al que se recurre con más frecuencia. Se pone de manifiesto la necesidad de un mayor acompañamiento y orientación, especialmente, en el primer trabajo modular del primer curso. Esta nueva etapa académica, supone una inmersión en una cultura académica nueva, y el alumnado se encuentra expuesto a una gran cantidad de estímulos (emocionales, informativos,...) que acaban generando ruido informativo. Esto, también se refleja en los nuevos aspectos metodológicos a los que se les exige responder, como en la TIM. No se debe olvidar como la literatura insiste en la importancia del acompañamiento tutorial de manera significativa en este primer año (Valverde-García y Romero, 2003; Villar, y García, 2006). Volviendo a la TIM, esta situación se transforma con el tiempo, y en los posteriores trabajos modulares se muestra mayor autonomía frente a las exigencias de la tarea, esto es, muestran la adquisición de diferentes competencias (trabajo en equipo, búsqueda de información,...). Las metodologías de trabajo, Aprendizaje Basado en Problemas o en Proyectos, generan experiencias de aprendizaje importantes en las que el alumnado muestra gran autonomía e iniciativa, sin obviar que exigen también un trabajo de orientación para encauzar los aprendizajes.

Respecto al Trabajo de Fin de Grado –TFG-, a falta de información del alumnado, componemos el mosaico con las cuestiones que nos presenta el profesorado. Este, se encuentra con alumnado competencialmente diverso “*algunos vienen muy preparados, hay otros que no han hecho un trabajo individual de estas características en toda la titulación (...) sí que exige mucha tutoría (...) muy específica.*” (ESC01). Así, esta orientación, implica una gran inversión de tiempo también para el profesorado, reuniones presenciales, y mucho feed-back. También se señala el poco reconocimiento académico que conlleva. El TFG ha sido uno de los elementos significativos a la hora de presentar el Grado actual como insostenible en el tiempo en el actual marco.

Se ha visto como un trabajo increíble para el profesorado, con la tutorización que esto conlleva, y por esta razón, a lo mejor (...) ha decrecido muchísimo la ilusión (...) los TFG los veíamos en el horizonte, porque hasta que no llegaron a cuarto (...), ahí es cuando se empezó a diseñar el TFG (...) y creo que ahí nos dimos cuenta (...) yo creo que sí, que ha sido un poco la gotita que dijo “pues entonces no podemos dedicarle tanto tiempo a nada de lo que pensábamos”. Fue un poco, como la decepción, (...) Para mí, es el punto de inflexión (ESC01).

El TFG no se puede concebir sin una importante acción tutorial. La tutorización se convierte en un trabajo “colaborativo” en el que el profesorado excede la labor que teóricamente tendría que realizar de orientación académica. Esta cuestión está relacionada con el diseño del Grado que nunca consideró el TFG como un elemento que fuese una carga añadida, sino totalmente compatible y sostenible con el nuevo plan. La gran carga de trabajo añadida supuso para una parte del profesorado, se convierte en una dificultad para realizar una tutorización que se desarrolle también en otros espacios de manera más efectiva y favorezca el aprendizaje.

Dificultades para la acción tutorial

Las dificultades que aparecen, se relacionan con cuestiones organizativas y curriculares, que se gestionan desde diferentes niveles institucionales. Pero también aparecen otros elementos que dificultan su buen desarrollo y que se suman a los que anteriormente hemos ido viendo. También, alguno de los elementos puede encontrarse presentes tanto en dificultades como en potencialidades.

El cambio metodológico fue uno de las cuestiones que más preocupó a una parte del profesorado, junto con el tema de la evaluación. Se realizaron diferentes formaciones en el centro destinadas a todo el profesorado (ABP, aprendizaje cooperativo,...) y otras solo a futuras/os coordinadoras/es. El TFG tuvo su curso específico, y en este espacio sí se enfatizó la cuestión tutorial. Desde EHUNDU, se realizó una formación sobre el rol del profesorado, donde aparecía la cuestión tutorial, pero solo se realizó con las coordinadoras. Ninguna de las formaciones fue específica sobre acción tutorial. Un proyecto organizado como estructura modular interdisciplinar en la que la acción tutorial tenía un peso importante, no se consideró esta cuestión *“esa columna (...) se ha quedado un poco descolgada. La tutorización es quizá lo que menos se ha trabajado”* (ESC01). Como considera Jiménez Rodríguez (2010), todavía sigue siendo una cuestión a la que no se le concede la suficiente importancia. La falta de formación específica es clara. Señalan Narro y Arredondo (2008) que no se solo se trata de facilitar al profesorado instrumentos de trabajo, sino *“una visión amplia de la complejidad del proceso educativo”* para así comprender la esencia de la tutorización.

Otro de los problemas significativos ha sido la “normalización” o institucionalización del plan de estudios, y lo que ha supuesto respecto a las expectativas e ilusiones iniciales. El entusiasmo inicial se ha seguido reencontrado con las resistencias iniciales, que en muchos casos, sin ser una actitud contraria al proyecto, también generan cansancio y desmotivación. El cenit, los TFG, y la ilusión del cambio, tal vez, adormecida.

Aquellas resistencias iniciales, creo que en muchos casos han vencido (...) la ilusión inicial de mucho profesorado,(...) creo que ha decaído, (...) con los TFG (...) a lo mejor aquellos cambios iniciales (...) no han sido tales. Hay cambios metodológicos que se han llevado a cabo, pero otros que (...) probablemente no (ESC01)

Otro elemento que ha dificultado es la masificación del aula, sobre todo, en la línea de euskera. No es un problema nuevo sino una reivindicación “histórica”. Con el nuevo plan se pensó que iba a mejorar, pero a día de hoy, se sigue produciendo. El elevado número de alumnado imposibilita una actuación individualizada y esto también es identificado por el alumnado *“un profesor con 90 alumnos, es que no puede”* (GDC04). Para el profesorado, se convierte en el obstáculo insalvable *“con tantísimo alumnado en cada aula es muy difícil llevar a cabo la tutorización”* (ESC01).

Otra de las cuestiones es la incompatibilidad de horarios, entre las horas de tutoría y las horas de clase. Parte del profesorado pone sus horarios de tutorías en horas que coinciden con las lectivas del alumnado. Esta situación, genera situaciones adversas para el propio alumnado, como la necesidad de pedir permisos para poder asistir a las tutorías. El mismo alumnado recoge las propias quejas del profesorado sobre esta misma cuestión a la vez que pide medidas *“no es porque me quiera escaquear (...) entonces, tengo que perder clase (...) y le dices al profesor ‘oye, que es que me tengo que ir porque es que tengo tutoría con...’ ‘No, porque las tutorías no hay que ponerlas”*

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

en horas lectivas' pues eso, hablar entre vosotros y coordinaros" (GDC03). Estas opiniones coinciden con las recogidas por Gastón (2015).

El profesorado también plantea cuestiones importantes al respecto tomando en cuenta las dos perspectivas *"Fuera de clase, tienen su media hora de descanso y luego se van. Entonces ¿cuándo vas a hacer una tutoría con un alumno (...)?"* (RC02). El horario escolar del centro es conveniente para el profesorado y el alumnado, al estar condensado en las mañanas. Esto lleva a la cuestión de si el alumnado estaría dispuesto a venir en otro horario *"no solo es el profesorado, no solo tenemos nuestras dificultades, el alumnado también te está poniendo dificultades para eso (...) por la tarde no están dispuestos a venir"* (RC02). La normativa del centro no es clara, y solo señala que se ha de facilitar al alumnado y responder a sus intereses y necesidades, pero no se exige que ésta sea fuera de horas lectivas². Por otro lado, el alumnado también debe poner de su parte, valorar y aprovechar los espacios y tiempos que se le ofrecen, aunque sean fuera de su horario lectivo. Las necesidades y obligaciones de ambos colectivos deben poder encontrarse en tiempos y espacios.

Finalmente, la realidad de la acción tutorial también se relaciona con las condiciones laborales en las que se encuentra parte del profesorado. Las modalidades de contrato, (asociado, adjunto, contratos parciales, sustituciones,...) conllevan un mayor o menor grado de implicación con la actividad docente. Las exigencias actuales de la institución premian la labor de investigación y minusvaloran la docencia como mérito. La función tutorial (actividad docente), exige tiempo y queda perjudicada *"Cuando ya me saque la plaza de profesora adjunta, ahí sí que empecé un poco a empaparme, ahí sí que empezó mi carrera de magisterio realmente, lo otro, yo creo que fue sumar méritos"* (NC02). Por otro lado, si las condiciones de incorporación se realizan con un contrato parcial o asociado se priorizará la labor fuera del centro *"yo realmente tenía una plaza de investigación en la unidad de (...) lo combinaba con la docencia aquí. Aquello era venir, dar las clases e irme (...)"* (NC02). Como señalan Rodríguez et al. (2012), la acción y función tutorial que exige este nuevo modelo, debe ser considerada *"como uno de los pilares del currículum del profesor, evaluada e incentivada de modo equiparable a la actividad investigadora"*, de lo contrario, estamos devaluando las posibilidades de aprendizaje de nuestro alumno, y por tanto, su futuro profesional, así como el nuestro como buenos profesionales docentes.

Potencialidades

Las potencialidades existentes, y en alguno de los casos nacen de las propias debilidades que se presentan. Son, de esta manera, una manera de revertir la situación, y de aprovecharla para responder a las exigencias y a las tareas encomendadas.

El elevado número de alumnas/os, es un factor que imposibilita una actuación individualizada, pero que potencia la tutoría de grupo en sus diferentes modalidades (grupo aula, grupos TIM,...). Es uno de los elementos fuertes a considerar. Sale reflejada en más de una ocasión tanto por el profesorado como en las voces del alumnado. Se sienten más seguros en ella, y se recurre con más facilidad a ésta que a la individual. También el profesorado reconoce que es más habitual y menos tensa que el

² La normativa del centro recogida en el procedimiento 2.2.4 de *orientación al alumnado*, señala al respecto de la tutoría *"(...)al fijar el horario de tutoría del alumnado, deberá atender a los intereses y necesidades de este y facilitar que por parte del alumnado pueda utilizarse este servicio con racionalidad (...) en periodo de actividad docente (...) dos días a la semana"*

encuentro individual *“yo creo que en grupo funcionan mejor que individualmente (...) ir de frente con un profesor de tú a tú, cuesta mucho, y es muy duro; en cambio, en grupo parece que uno se suelta más (...)”* (RC02).

La tutoría en grupo, indica Jiménez-Rodríguez (2010), es considerada en el decreto 1393/2007 que estableció la ordenación de los nuevos planes, como parte de la actividad presencial del alumnado. Que la tutoría en grupo se desarrolle en un ambiente menos tenso, se ha de reconocer como un factor ambiental importante que favorece el encuentro y, por tanto, facilita la generación de nuevos aprendizajes. Se realiza tanto de manera formal –en las aulas, despachos o seminarios-, como de manera informal -al finalizar las clases o por los pasillos-. Por otro lado, los ratios con los que tiene que trabajar el profesorado, obligan y facilitan el trabajo con todo el alumnado. Esto indica que la tutorización grupal sustituye a la acción individual y que es una forma habitual a la que recurre el profesorado para poder llevar a cabo la tutorización.

Las cualidades que solicita el alumnado al tutor/a son tanto formativas como comunicativas y relacionales *“si es el profesor más ogro del mundo, es que no vas a ir a contarle nada”* (GDC05). Por un lado, se pide que conozca la institución, el Grado, los organigramas y espacios a los que recurrir para cada cuestión o situación. Se pide que tenga disponibilidad, que sea accesible en tiempo y que demuestre interés por lo que hace. Empatía, que se muestre cercano, inspire confianza, sepa escuchar y motivar, que se pueda sentir su apoyo, lo que no es sinónimo de que les den las cosas hechas. Por otro lado, se hace referencia a la necesidad de que sea una persona observadora, una cualidad que permita reconocer e identificar situaciones más allá de las palabras *“Porque muchas veces hay problemas que no vas a ir tú ‘mira, tengo este problema’, igual te lo sacan ellos”* (GDC01). Lázaro (1997b) señalaba la afectividad como la cualidad que más valoraba el alumnado de Magisterio y hoy sigue siendo la que se antepone como requisito imprescindible. Se entiende una función tutorial como un encuentro que se fundamenta primeramente en un aspecto relacional positivo que posibilita una buena comunicación, sin olvidar que luego se le exige, desde ambos colectivos, conocimientos de la institución y de la materia. Esto, coincide con la gradación presentada por Gastón (2015). Como premisas para crear espacios de aprendizaje conjuntos, no son pocos ni sencillos, pero como se señala, son los primeros.

El profesorado, coincide en algunas de las características planteadas por el alumnado. Se entiende que tiene que conocer además de su asignatura, la titulación, el Grado, su estructura y la institución, para poder orientar en cada momento de manera adecuada; saber dónde está el alumna, en qué etapa, en qué momento académico, saber qué está estudiando *“cómo voy a tutorizar a alguien, en toda su carrera, en este Grado si no conozco su Grado”* (RC02). Además, se considera la empatía como un rasgo fundamental, no solo para tutorizar sino para la docencia en general. También se señala la importancia de la cercanía, pero *“siempre manteniendo la distancia profesor-alumno”* (RC02). Otras características planteadas serían: buena capacidad comunicativa, intuición, iniciativa para abordar los problemas que se ven o intuyen y ganas de querer ayudar en el proceso formativo integral de la persona. La capacidad de orientar basada en el conocimiento, en las habilidades relacionales y de comunicación.

Yo, para empezar a hablar con ella, necesito antes de nada, necesito saber cómo es la carrera que ella ha elegido (...) Aparte (...) yo tengo que ser una persona que sea capaz de escuchar (...) de preguntar, (...) de darme cuenta en esa persona hasta dónde puede avanzar y en qué punto puede avanzar. Entonces, tengo que saber escuchar (...) no solo su expresión verbal, sino su expresión corporal (...) lo que ella me dice [pero] no

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

proyectos, para que no interpretes demasiado, porque siempre interpretamos, (...) no te confundas con un terapeuta. (RC01).

El alumnado solicita algo más que alguien que sepa de una materia. Nos indica la necesidad vital de sentirse más que un número administrativo o un/a mero oyente, y reivindica su condición identitaria de alumna/o-persona. Muestra la necesidad de sentirse reconocido. Hablan de otros aspectos formativos que no son exclusivamente instrumentales. Por su parte, el profesorado señala que hay que mantener esa distancia profesorado-alumnado, aunque de una manera más cercana que la tradicional, donde la separación es clara e imposible de conciliar. En ambos casos, entendemos que hablamos de modos relacionales que se tienen que definir más por ambas partes y de manera consensuada, desde los derechos y las responsabilidades mutuas, como paso previo. Sin esa puesta en común, sin un diálogo planteado desde una perspectiva horizontal-comunicativa, en el que los lenguajes utilizados también se unifiquen, podremos utilizar los mismos conceptos y, nuevamente, no ser capaces de entendernos.

Conclusiones y claves

Este estudio exploratorio pone de manifiesto, con sus limitaciones, que las lecturas sobre la acción tutorial en el centro son diversas cuando no contrapuestas. El peso fundamental que tenía que adquirir la acción tutorial en el nuevo plan de estudios de Grado, no queda tan clara tras la interpretación de las voces recogidas. Entendemos que el actual modelo normaliza y asume el modelo tutorial administrativo pero también creemos que este no es la respuesta para los objetivos planteados con los nuevos Grados y, que en las actuales condiciones no es sostenible en el tiempo. El camino que ha de seguir para lograr ese cambio cultural debe tener en cuenta a todos los colectivos implicados y debe empezar a responder a sus diferentes necesidades.

Por un lado, el alumnado de nuevo ingreso debe contar con figuras referentes que le guíen, orienten y acompañen en esta nueva etapa. Estas figuras pueden ser estudiantes de cursos superiores o profesorado, que serán a su vez los que le introduzcan en la cultura de la tutorización, le hagan comprender su importancia y posibilidades, a la vez que minimicen los posibles abandonos. Un PAT (Plan de Acción Tutorial) podría definir mejor las acciones a llevar a cabo. Por otro lado, el alumnado a punto de finalizar, exige saber por dónde o cómo puede enfocar su futuro tras finalizar el Grado, conocer las posibilidades existentes. Algún curso se ha realizado, alguna charla desde la *Subdirección de Alumnos y Relaciones Internacionales*, pero de manera muy puntual. Prever y programar este aspecto, trabajando en colaboración con el SOU, puede generar propuestas formativas, a las que necesariamente se les tiene que dar una continuidad.

Por otro lado, la formación para el profesorado es otra de las cuestiones a las que se tiene que responder desde dos vertientes: una que permita valorar y entender la potencialidad de la acción tutorial como instrumento para mejorar los aprendizajes, y otra más práctica, que aporte metodologías y herramientas necesarias para poder llevarla a cabo adecuadamente. Lógicamente, para llevar a cabo estos pasos, previamente se debe dialogar y escuchar a las/os implicadas/os y partir de un diagnóstico más certero sin el que no será posible una actuación efectiva. A nivel institucional, se tendrán que ir realizando pequeños cambios también a nivel curricular y organizativo para dar paso a un modelo sostenible con un planteamiento de largo plazo que permita consolidar los aspectos positivos del actual modelo y mejorar lo existente.

Las limitaciones de este estudio exploratorio vienen condicionadas por el factor tiempo y la imposibilidad de dedicarle mayor espacio de este a la fundamentación y su

análisis o recoger otras voces que desde otros espacios complementen mejor el mosaico. También, la limitación del espacio, ha sido un factor importante, dejando cuestiones sobre temas o espacios como el Practicum u otras modalidades como la tutoría entre iguales o la tutorización on-line para un posterior estudio. Queda, además, por explorar el entramado institucional de la universidad y del centro más detenidamente y ampliar la bibliografía que nos permita replantear lo expuesto hasta ahora y aportar nuevas evidencias y cuestiones que lo enriquezcan. Aún con todas sus limitaciones, los primeros resultados creemos que resultan interesantes e importantes para dar inicio a una investigación más amplia. Todo esto no hubiese sido posible sin la ayuda de todas las personas que han participado en este de muy diversas maneras. A todos ellas, mis más sinceras gracias. Eskerrik asko guztioi!!!

Referencias

- Álvarez-Pérez, P. R., y González-Alfonso, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Álvarez-González, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-88.
- Arandia, M. T., y Rekalde, I. (2014). La formación de equipos de coordinación para el desarrollo curricular de los grados: El programa ehundu de la UPV/EHU. *Revista Red-U*, 12(4), 91- 114.
- Arbizu, F., Lobato, C., y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-22.
- Berciano, A., Bilbao, B., Ezkurdia, G., Gutiérrez, G., y Díaz, J. (2011) *Una nueva experiencia docente en Magisterio*. Comunicación en III Congreso Internacional. La autogestión del aprendizaje. Barcelona. España.
- Caldera, J. F, Carranza, M. R, Jiménez, A. A., y Pérez, I. (2015). Actitudes de los estudiantes universitarios ante la tutoría. Diseño de una escala de medición. *Revista de la Educación Superior*. 44(1), 173, 103-124.
- Comisión Europea (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Praga: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf (consultado el 30/06/2015).
- Comisión Europea (2003). *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Berlín. Madrid: MEC. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf
- Comisión Europea (2009). *El Proceso de Bolonia 2020-El espacio europeo de Educación Superior en la nueva década*. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina / Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009. Madrid: MEC http://www.unavarra.es/digitalAssets/103/103101_100000lovainatraduccionoficial_09.pdf (consultado el 03/06/15)
- Eisner, W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador
- García-Nieto, N. (2007). *Guía para la labor tutorial en la Universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. MECD/EA2004-0160

LA TUTORÍA UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE
MAGISTERIO DE BILBAO. UN ESTUDIO EXPLORATORIO

<http://pre.unex.es:11111/unex/organizacion/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/mec/estudioy analisis/labortutorial.pdf> (consultado el 29/07/15).

- García-Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Gastón-García, L. (2015) *La tutoría universitaria: Percepción del alumnado y del profesorado de Pedagogía de la UPV/EHU*. Trabajo de Fin de Master del Master de Investigación en contextos socioeducativos. No publicado.
- Gezuraga, M., y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la Universidad: Aportes desde el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Gómez-Alonso, J., y Elboj-Saso, C. (2001). El giro dialógico de las ciencias sociales: Hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 12, 77-94.
- González-Benito, A., y Vélaz-de-Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: Uned.
- Jiménez-Rodríguez, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 37-44.
- Lázaro-Martínez, A. J. (2008). Diferencias cualitativas entre experiencias tutoriales para opciones de aprendizaje universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 109-137.
- Lázaro-Martínez, A. (1997a). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252.
- Lázaro-Martínez, A. (1997b). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 109-127.
- Narro, J., y Arredondo, M. (2013). La tutoría, un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35(141), 132-150.
- Pérez, R., Galán, A., y Quintanal, J. (2011). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: UNED.
- Pérez-Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez-Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla
- Puelles-Benítez, M. (2012). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, M. V., Pérez, B., Arenas, M., Bilbao, A., y Antomil, J. (2012). La acción tutorial en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. XV Jornadas de ASEPUMA y III Encuentro Internacional <http://www.uv.es/asepuma/XV/comunica/606.pdf> (consultado el 04/08/15).
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Sánchez, M. F., y Guillamón, J. R. (2008). Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo. *Revista de Educación*, 345, 329-352.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill: Madrid.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Universidad del País Vasco. Vicerrectorado de Innovación Docente (2005). *Programa de asesoramiento para la introducción del crédito europeo (AICRE). Curso 2004-2005*. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial=Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitarapen Zerbitzua.
- Universidad del País Vasco. Vicerrectorado de Estudios de Grado e Innovación. Servicio de Estudios de Grado (2014). *Normativa de gestión para las enseñanzas de Grado y de Primer y Segundo Ciclo 2014/2015*. Universidad del País Vasco. Servicio Editorial=Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitarapen Zerbitzua.
- Villar, A., y García, E. (2006) *Perderse en la Universidad: ausencias en las evaluaciones de primer curso en la Universitat de València*. En *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII conferencia de sociología de la educación*. Conferencia de Sociología de la Educación. Logroño.

Adingabeen errealitate digitala ezagutzen: Erabilera-ohiturak eta egoera gatazkatsuak

Minors' digital reality: Usage habits and conflictive situations

Rakel Gamito eta Alaitz Tresserras
Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Ukaezina da azken urteetan Informazio eta Komunikazio Teknologien (IKT) aurrerapen teknologikoek eragin duten aldaketa soziologikoa. Lanerako, ezagutzarako, aisiarako eta bizitza pertsonalerako ezinbesteko tresna bilakatu dira IKTak eta, batez ere, Internet. Ondorioz, gero eta garrantzitsuagoa da gaitasun digitalaren bidez adingabeen Interneteko ardurazko erabilera kritikoa eta autonomia indartzea. Hala ere, Euskal Autonomi Erkidegoko (EAE) Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaren gaitasun digitalak ez du ikasleen burujabetza digitala bermatzen. Horregatik, ikerketa-lan honen bidez, EAEko Lehen Hezkuntzako 5. mailako ikasleen Interneteko erabilera-ohiturak aztertu dira. Emaitzak alarma-seinale dira. Adingabeen artean Interneteko erabilera orokorra da eta jakin badakite arriskuak daudela. Alabaina, heldutasun eza eta irizpide falta dute sarearen erabilera kritikoa aurrera eramateko edota egoera gatazkatsuen aurrean erantzuteko. Beraz, egiaztatzen da EAEko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumean adingabeen burujabetza digitala bermatzen duten edukiak txertatzearen beharra.

Palabras clave: IKT, Internet, gaitasun digitala, arriskuak, adingabeak.

Abstract

It is irrefutable that the improvement of Information and Communication Technologies (ICT) has produced sociologic changes. For work, knowledge, free time and personal time, ICT tools, mostly Internet, have become needed tools. Hereby, it is increasingly important to strengthen minors' critic and autonomous Internet usage with digital skills. However, in the curriculum of the Basque Autonomous Community's (BAC) Basic Education, the digital capacity of the students does not guarantee their digital independence. Thus, by this investigation, BAC's primary education's 5th grade students Internet usage has been investigated. Results are alarming. Internet usage is common for the minors and they have knowledge about the risks. Nevertheless, they are immaturity and they lack of criteria for a critic usage or respond to any problematic situation. Therefore, the need to introduce content that guarantees minors digital independence in the curriculum of BAC's Basic Education is confirmed.

Keywords: ICT, Internet, e-skill, risk, minors.

Korrespondentzia: Rakel Gamito, Didaktika eta Eskola Antolakuntza saila, Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU, Juan Ibañez de Sto. Domingo 1, 01006 Vitoria-Gasteiz. E-maila: raketgamito@gmail.com

Sarrera

Industria aroa eta gero, gaur egun informazioaren gizartean bizi gara. Azken urteetan hedapen handia eta geldiezina jasan dute informazio eta komunikazioaren teknologiek (IKT), “orain dela 25 urte ordenagailu batek egungo telefono mugikor sinpleenak baino prestazio gutxiago zituen” (Dans, 2010:191).

Teknologia berriek espazio eta denbora-mugak ezabatzen dituzte, nonahiko komunikazioa erraztuz eta gizarteak eskuragarri dituen informazio-aukerak aberastuz. Alegia, IKTak abantaila sozial eta pertsonal handien iturri dira eta horrek eragin zuzena du gure bizitzako ia alderdi guztietan: kultura, komunikazioa, ekonomia, etab. (Muñoz-Miralles eta al., 2014).

Ondorioz, IKTak eta beti online egotearen beharra ez dira oraingo moda igarokorrak, gure gizarteak bizi duen errealitatea baizik. IKTak, eta batez ere Internet, ezinbesteko tresna bilakatu dira norberaren ikaskuntza akademiko, ezagutza pertsonal eta harreman-aukerak garatu eta zabaldu ahal izateko (Rial, Gómez, Braña, eta Varela, 2014).

Ostera, IKTen garapenaren abiadura azkarra bada, horien erabilera desegokiaren ondorio gisa jasan ditzakegun esperientzia negatiboen abiadura are azkarragoa da. Sareak baditu arriskuak, Interneten ibiltzeak gatazkak sor ditzaketen egoera arriskutsuak bizitzea eragin baitezake (García, 2011).

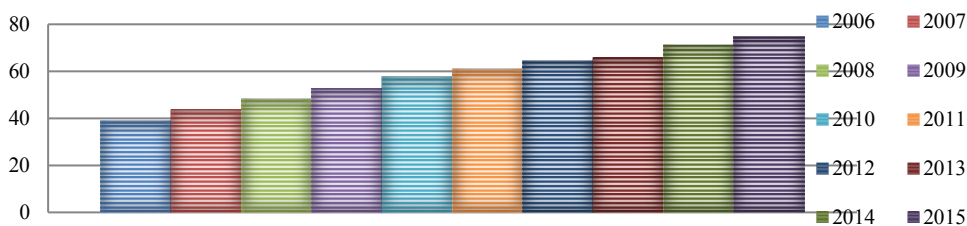
Adingabeen kasuan, Interneteko aroan jaio dira eta, biztanleri digitalaren parte direnez, eurentzat Internet erabiltzea intuitiboa eta erraza izan ohi da (INTECO, 2012; Rial et al., 2014). Edonola ere, sarean ematen diren egoera arriskutsuen aurrean erantzuteko heldutasun eta irizpide falta dute (Livingstone, 2004).

Horregatik, gero eta garrantzitsuagoa da gaitasun digitalaren bidez adingabeen Interneteko ardurazko erabilera kritikoa eta autonomia indartzea (Rial et al., 2014). Ezagutza Interneteko arriskuen prebentziorako giltzarria da (Aftab, 2005; Garmendia, Casado, Martínez, eta Garitaonandia, 2013; Tauste eta Cervantes, 2012; Unicef, 2014).

Alabaina, guzti hori ez da jasotzen Euskal Autonomi Erkidegoko (EAE) Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumean (175/2007 dekretua; 97/2010 dekretua). Beraz, lan honek nerabeen errealitate digitala aztertzea eta curriculum osatzeko beharra baieztatzea du helburu. Era berean, metodologia kualitatiboa eta kuantitatiboa uztartuz, adingabeen burujabetza digitala bermatzeko gakoak ere eskaintzen ditu.

Erabilera gora, adina behera

Urtetik urtera nabarmenki gora egin du Interneteko ohiko erabiltzaileen kopuruak (INE, 2015) (ikus 1. irudia). Gainera, konexio mugikorraren fenomenoak eta smartphone zein tableten agerpenak gizartearen hiperkonektibitate-prozesua bizkortzen ari dira.



1. irudia. Interneteko Ohiko Erabiltzaileen Kopuruaren Bilakaera (INE, 2015).

ADINGABEEN ERREALITATE DIGITALA EZAGUTZEN: ERABILERA-OHITURAK ETA EGOERA GATAZKATSUAK

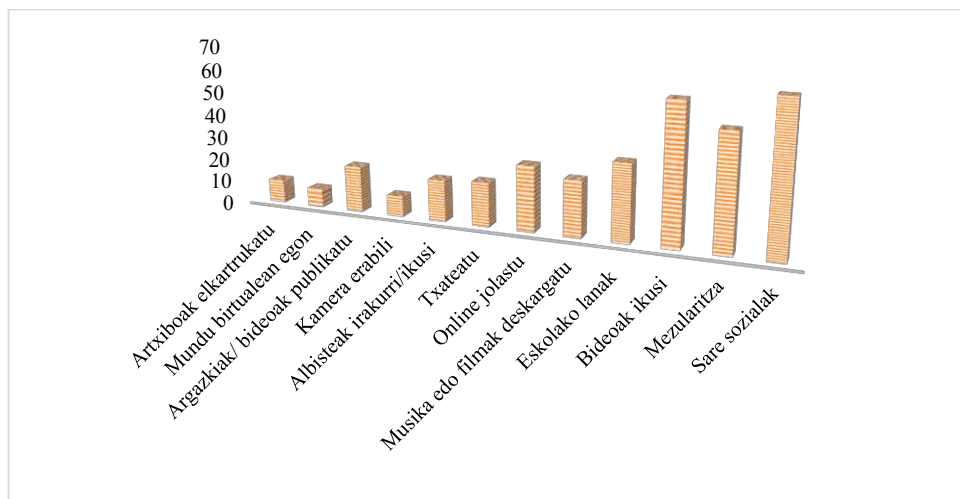
Interneteko hedapenak eragin zuzena du adingabeen bizimoduan (EU Kids Online, 2014; Holloway, Green, eta Livingstone, 2013; Mascheroni eta Cuman, 2014; Protégeles, 2014). Gaur egun, EAEko 10 eta 15 urte bitarteko biztanleriaren % 94.2 Interneteko ohiko erabiltzailea da eta telefono mugikorra du % 79.6k (INE, 2015). Beste modu batera esanda, egungo gazteak natibo digitalak dira eta, Internet erabili ezean, Interneten bizi dira (INTECO, 2012).

Gainera, Internetera sarbidea gero eta adin gazteagotan gertatzen da (Gairín et al., 2014; Holloway et al., 2013) eta oso ohikoa da Interneteko erabiltzailea izatea 9 urte izan aurretik (Rial et al., 2014). Are gehiago, azken urteetan, nerabeen Interneteko erabilera-ohiturak ikertzeko parte-hartzaileen adina 14 urtetatik 9ra jaitsi da (Smahel eta Wright, 2014) eta, kasu batzuetan, parte-hartzaileen adinaren hasierako muga desagertu da, parte-hartzaileak 0 eta 8 urte bitarteko haurrak izanik (Holloway et al., 2013).

Internet: zenbat eta zertarako

Ikerketen arabera, adingabe gehienak egunero konektatzen dira Internetera (Graner, Beranuy, Sánchez-Carbonell, Chamarro, eta Castellana, 2007; Rial et al., 2014), horretan eskaintzen duten denbora-tartea 1-2 ordu izanik (Fernández-Montalvo, Peñalva, eta Irazabal, 2015; Rial et al., 2014).

Konexioaren helburu nagusiak sare sozialak bisitatzea, bideoak ikustea eta euren arteko komunikazioa aurrera eramatea dira (EU Kids Online, 2014). Era berean, eskolako lanak egiteko informazioa bilatzea, jolastea edota argazkiak eta bideo pertsonalak partekatzearen ohitura ere nabarmentzen dira (Rial et al., 2014) (ikus 2. irudia).



2. irudia. Adingabeek Internet Zertarako Erabiltzen Duten (EU Kids Online, 2014).

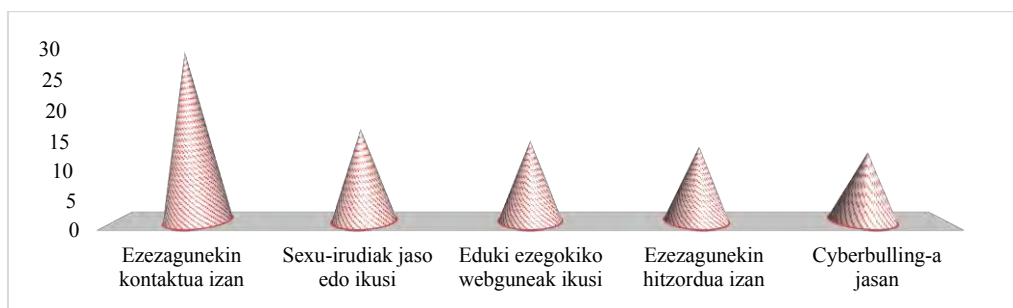
Bestalde, Internet erabiltzerakoan, gustukoek dituzten ekintzetan ezberdintasunak identifikatzen dira sexuaren arabera. Mutilek, gehienetan, jolasteko erabiltzen dute Internet eta neskek berriz, harreman sozialetarako (Fernández-Montalvo et al., 2015).

Interneteko arriskuen aurrean, adingabeak erabiltzaile ahulenak

Sareak eskaintzen dizkigun abantailak handiak badira ere, kontuan izan beharreko arrisku-maila bat ere badu Internetek (Rial et al., 2014). Adingabeen kasuan, gainera, arrisku horien ondorioak larriak izan daitezke (Echeburúa eta De Corral, 2010), euren irudia, identitatea eta osasuna kaltetu baitezakete.

Nerabeei gehien arduratzen edo molestatzen zaizkien egoerak ezezagunekin kontaktua izatea eta eduki ezegokietako (sexu, droga, elikadura-desordena, suizidioa, etab.) webguneak ikustea dira (Mascheroni eta Cuman, 2014).

Era berean, adingabeek Interneten bizi dituzten esperientzia negatiboan inguruko datuak kezkarriak dira: nerabeen % 44 noizbait online sexu-jazarpenaren biktima izan da, % 17.9k sarearen bidez ezezagunekin harremana izan du, % 13.7k sexu-irudiak jaso ditu, % 13k txantxak jasan ditu eta % 9 mehatxatua izan da (Fernández-Montalvo et al., 2015; Protégeles, 2014) (ikus 3. irudia).



3. irudia. Adingabeen Sareko Esperientzia Negatiboak (Mascheroni eta Cuman, 2014).

Egoera arriskutsu horien aurrean, adingabeek euren esperientzia eta aurre egiteko gaitasunean konfiantza dute (Garmendia et al., 2013) eta, gainera, gizarteak onartu du nerabeek egoera horiek kontrolatzeko gaitasuna dutela (Hasebrink, Livingstone, eta Haddon, 2008). Edonola ere, konfiantza eta gaitasuna ezberdintzea ezinbestekoa da.

Nerabeak ez dira sareko arriskuez kontziente eta ez dituzte arriskutsutzat ulertzen ezezagunekin kontaktua izatea eta datu pribatuak publikatzea bezalako praktikak (McCarty, Prawitz, Derscheid, eta Montgomery, 2011). Are gehiago, Internet segurua ez dela jakin arren, aitortzen dute ezezagunen gonbidapenak onartzen dituztela (Ballesta, Lozano, Cerezo, eta Soriano, 2015).

Bestalde, Internetek menpekotasun-jokabideak handitu ditzake (Viñas et al., 2002). Hots, Interneteko gehiegizko erabilerak besteengandik edota bestelako jardueretatik (eskolako lanak, ariketa fisikoa, atsedena, lagunak, etab.) isolatzea ondorioztat izan dezake

Hitz gutxitan, nerabeek heldutasun eza eta irizpide falta dute sarean gertatzen diren egoera arriskutsuen aurrean erantzuteko (Livingstone, 2004). Ondorioz, Internet gehien erabiltzen duen biztanleria izan arren, adingabeak Interneteko hedapenak ekarri duen delinkuentziaren aurrean erabiltzaile-talde babesgabeena da (Echeburúa, eta de Corral, 2010; Yang, eta Tung, 2007).

Pribatutasuna eta nortasun digitala, XXI. mendeko altxorak

Orain arte aipatutako arriskuez gain, egun kontuan izan behar dugu “bizitza pribatua eta autodeterminazioa arriskuan dauden ondasun baliagarriak direla” (Gil, 2013; 63 or.). Hau da, pribatutasuna anomalia historikoa bilakatu da.

Segundoro, eta ardura handirik gabe, bidaltzen, birbidaltzen eta argitaratzen dira mota guztietako argazki, bideo, irudi edota iritzi. Era berean, gure datu pertsonalen balioa handia izan arren (Jawathitha, 2004), sareko zerbitzuak erabiltzean ematen dugun informazioa pribatutasunaren aurkako eraso zuzena da (Albornoz, 2008).

Sarean guztiok gaude eta norberaren agerpena borondatezkoa edo nahi gabekoa, norberak kudeatutakoa edota hirugarren pertsonak kudeatutakoa izan daiteke (INTECO, 2012). Guzti horrek norberaren nortasun digitala osatzen du eta estuki lotuta dago norberak sarean duen erreputazioarekin. Gainera, norberaren inguruan jasotakoak eduki subjektiboak, erreferentzialak, dinamikoak eta testuinguruaren arabera aldakorak dira (Rundle et al., 2007).

Horregatik, gero eta garrantzitsuagoa da norberaren pribatutasun eta nortasun digitalaz jabe izatea eta hori kudeatzeko eta zaintzeko irizpideak argi izatea. Gaur egun ezinbestekoa da, sareak eskaintzen digun aisialdi-aukera zabalak gure hausnarketa kritikoa oztopatu arren, gure bizitza aldatu dezaketen ekintzen inguruko gogoeta indartzea. “Dagoeneko norberaren nortasun digitala eraikitzeari denbora eskaintzea ez da aukera bat, ardura-ekintza bat baizik” (INTECO, 2012; 12or.).

Gaitasun digitala, segurtasunaren gakoa

Internetek adingabeen bizitzetan duen protagonismo eta eraginaren ondorioz, egungo testuinguruan gaitasun digitala ezinbesteko gaitasuna da eta hezkuntza formalak ezin dio errealitate horri bizkarra eman.

Interneteko arriskuen aurrean segurtasun-tresnarik edota iragazkirik onena horien inguruko ezagutza eta hausnarketa da (Aftab, 2005; Garmendia et al., 2013, Tauste, eta Cervantes, 2012; Unicef, 2014). Horregatik, momentuko testuinguru digitalean, funtsezkoa da geletan IKTen erabilera egokia indartzea (Rial et al., 2014) eta lehenetsuna du Interneteko arriskuen prebentzioko edukiak curriculumean txertatzeak (Del Rey, Casas, eta Ortega, 2012).

Hori dela eta, 2006an, Europako Parlamentuak, 2006/962/CE dokumentuan, hezkuntza iraunkorrerako oinarrizko gaitasunen artean, gaitasun digitala jaso zuen. IKT arloko oinarrizko gaitasuna informazio eta komunikazio teknologiak lanean, aisian eta komunikazioan modu seguru eta kritikoa erabiltzean datza, IKTak erabiltzean jarrera kritiko, burutsu, arduratsu eta etikoa ezinbesteko ezaugarriak izanik (2006/962/CE).

Hala ere, ezaugarri horietako asko EAeko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumetik kanpo daude. Gaur egun, EAeko eskoletan jarraitzen den curriculumak gaitasun digitala informazioa tratatzeko eta teknologia digitala erabiltzeko gaitasuna bezala definitzen du (175/ 2007 dekretua; 97/2010 dekretua).

Laburbilduz, informazioaren gizartean bizi arren, egungo EAeko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaren gaitasun digitalak ez ditu Interneteko arriskuak, pribatutasuna edota nortasun digitala aintzat hartzen. Ondorioz, EAeko geletan ez da Interneteko erabilera kritikoa eta arduratsua lantzen eta ez da ikasleen burujabetza digitala bermatzen.

Horren aurrean, premiazkoa da EAeko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumean jasotzen den gaitasun digitala osatzeko beharra egiaztatzea eta ikasleen burujabetza

digitala bermatzeko gakoak eskaintzea. Gure eskolek modu seguru eta arduratsuan nabigatzen duen herritar etiko eta konprometituak hezteko gakoak behar dituzte.

Horretarako, funtsezkoa da EAEko adingabeen errealitate digitala ezagutzea, aztertzea eta baloratzea. Modu horretan, identifikatuko dira batetik Lehen Hezkuntzako ikasleen Interneteko erabilera-ohiturak eta esperientziak eta bestetik, adingabeek Interneteko arriskuen inguruan duten pertzepzioa, ezagutza-, interes- eta ardura-maila.

Horregatik, lan honen helburua bikoitza da: EAEko adingabeen errealitate digitala ezagutzea, aztertzea eta baloratzea (1) eta EAEko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaren gaitasun digitala osatzearen beharra baieztatzea eta adingabeen burujabetza digitala bermatzeko gakoak eskaintzea (2).

Metodoa

Parte-hartzaileak

Grabaturako eta kodifikaturako heziketa-ekintza Vitoria-Gasteizko ikastetxe publiko batean jarri da martxan. Parte-hartzaileak Lehen Hezkuntzako 3. zikloko 5. mailako ikasleak izan dira. Guztira 67 ikasle, 3 taldetan banatuta eta sexuari dagokionez oso orekatuta (ikus 1. taula):

1. taula

Parte-hartzaileen Lagina, Sexuaren eta Taldearen Arabera

	5D1 taldea	5D2 taldea	5D3 taldea	Guztira
Neskak	8	14	12	34
Mutilak	14	13	6	33
Guztira	22	27	18	67

Informazioa jasotzeko tresnak

Errealitatearen zenbait ikuspuntu lortzeko asmoz, informazioaren bilketa hainbat tresnen bidez gauzatu da:

- Interneteko erabilera-ohituren inguruko *ad hoc* prestatutako galdetegia: gaiaren marko teorikoan zein ikerketaren helburuetan oinarritutako 10 galdera, aukera bakarreko zein aukera anitzekoak.
- Heziketa-ekintzan gertatutakoak jasotzeko landa-oharrak.
- Heziketa-ekintzaren saio bakoitzaren audio-grabaketa eta horren transkribapena.
- Heziketa-ekintzaren saio bakoitzaren informazioa biltzeko behaketa-eta: gaiaren marko teorikoan zein ikerketaren helburuetan oinarritutako irizpideak jasotzen dituen behaketa-eta.

Prozedura

Lehenik eta behin, ikertzailea ikastetxeko IKT koordinatzailearekin bildu zen ikerketaren nondik norakoak azaldu eta prozedura-egutegia zehazteko. Honekin batera, audio-grabaketak egiteko baimena bete zen.

Heziketa-ekintza 45 minutuko hiru saioz osatu da eta horiek hiru astetan banatu dira. Beraz, ikasle-talde bakoitzak, hiru astetan zehar, astero heziketa-ekintzaren saio

ADINGABEEN ERREALITATE DIGITALA EZAGUTZEN: ERABILERA-OHITURAK ETA EGOERA GATAZKATSUAK

batean parte hartu du Landutako gai nagusiak Interneteko arriskuak, pribatutasuna eta nortasun digitala dira (ikus 2.taula)

2. taula

Heziketa-ekintzaren Saioen Edukiak

Saioa	Edukiak
1. saioa: Interneteko arriskuak eta pribatutasuna	<ul style="list-style-type: none"> • Interneteko erabilera-ohiturak • Pribatutasunaren kudeaketaren garrantzia • Interneteko arrisku nagusiak: grooming, sexting, cyberbullying, eduki ezegokiak eta menpekotasuna
2. saioa: Nortasun digitala	<ul style="list-style-type: none"> • Nortasun digitala: kontzeptua, eraikuntza, eragina eta garrantzia • Testuingururik gabeko iritzien eta iritzi negatiboaren eragina eta errespetuaren garrantzia
3. saioa: Erabilera segururako prebentzio-jarraibideak	<ul style="list-style-type: none"> • Erabilera segurua eta burujabetza digitala bermatzeko gakoak • Gaiaren inguruko ardura eta interesa • Gaia lantzearen beharra eta garrantzia

Lehenengo saioa baino lehen ikasleek Interneteko erabilera-ohituren inguruko galdetegia bete dute, online, indibidualki eta modu anonimoan. Lehenengo saioaren hasieran heziketa-ekintzaren nondik norakoak azaldu zaizkie eta, ondoren, hiru saioen zehar, ikasleak izan dira heziketa-ekintza protagonistak.

Ikasleak momentu oro hausnartzeko eta adierazteko prest egon dira eta modu autonomo, aktibo eta sortzailean hartu dute parte: galderak erantzun, galderak egin, iritziak eta esperientziak partekatu, etab.

Ikertzaileak aldiz, bi rol bete ditu: ikertzailearen rola eta irakasle rola. Irakasle rolaren funtzio nagusia ez da irakastea izan, ikerketaren helburuak kontuan izanda heziketa-ekintza dinamizatzea eta gidatzea baizik. Bestetik, ikertzaile rolaren funtzio nagusia erantzunak eta jarrerak behatzea eta informazioa biltzea izan da.

Datuen azterketa

Informazioa biltzeko tresna ezberdinak erabili direnez, bildutako datuen izaera ezberdina izan da. Ondorioz, kasu bakoitzean egin beharreko datu-azterketak berariazko trataera eskatu du.

Informazio kuantitatiboa aztertzeko, eragiketa estatistiko basikoak egin dira kalkulu-softwarea erabiliz. Informazio kualitatiboaren kasuan aldiz, jasotako informazioa aldeztatik sortutako kategorizazio-sistemaren (ikus 3. taula) bidez sailkatu eta aztertu da.

3. taula

Sistema Kategoriala

Kategoria	Azpikategoria
Erabilera-ohiturak eta esperientziak	<ul style="list-style-type: none"> - Tresnak, konexioak - Erabilera-maiztasuna: noiztik (hasiera adina), zenbatero (konexio kopurua), zenbat (konexioaren iraupena) - Erabilera-ohituraren helburua: zertarako - Sare-sozialak: erabilera, profilaren izaera - Esperientzia negatiboak: esperientziaren nolakotasuna
Pribatutasuna	<ul style="list-style-type: none"> - Informazio pertsonala: zer kontaktzen diote nori, informazio

	garrantzitsuena
Arriskuak	- Pribatutasuna: pribatutasunari lotutako arriskuak, pribatutasun-mailaren pertzepzioa, pribatutasuna zaintzeko ekintzak, pribatutasunaren garrantzia
	- Grooming: ezezagunekin kontaktua, erantzuna, sexu-jazarpena
	- Sexting: kontzientzia, errespetua
	- Eduki ezegokiak: sexua, drogak, elikadura-desordena
	- Ziberbullying: parte-hartzaileak, ondorioak, errespetua, laguntza
	- Menpekotasuna: zerbait alde batera utzi konektatuta jarraitzeagatik, kontrola
Nortasun digitala Prebentzio jarraibideak	- Nortasun digitala: eraikuntza, parte-hartzaileak, eragina, garrantzia
	- Testuingururik gabeko informazioa eta zurrumurruen ondorioak
	- Erabilera segururako prebentzio-jarraibideak
	- Esperientzia negatiboen aurreko erantzuna
	- Planteatutako egoeren ebazpena
	- Formakuntza
	- Ardura: garrantzia, galderak, loturak, beharrezkoa
- Interesa, gehiago jakin nahi	

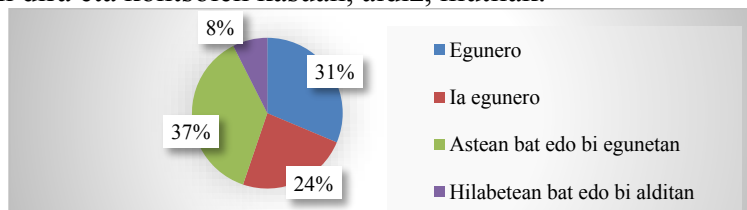
Emaitzak

Emaitzak azterketarako erabilitako kategoria nagusiak jarraituz erakutsiko dira: Interneteko erabilera-ohiturak eta esperientziak, informazio pertsonala eta pribatutasunaren kudeaketa, Interneteko arriskuak, nortasun digitala eta erabilera segururako prebentzio-jarraibideak eta jarrera.

IKTen eta Interneteko erabilera-ohiturak eta esperientziak

IKTen erabilera adingabe guztien ohiko ekintza da. Ikasleen gehiengoa (% 65) IKTak modu autonomo eta jarraian erabiltzen hasi da azkeneko bi urteetan, IKTen erabilerearen hasierako adin-muga 8.5 urtetan ezarriz. Neskak mutilak baino lehenago hasten dira: 6-9 urte bitartean nesken % 58 hasi zen IKTak erabiltzen eta mutilen % 57 beranduago, 9-11 urte bitartean.

Ikasleen % 31k IKTak egunero erabiltzen ditu eta % 24k ia egunero (ikus 4. irudia). Nerabeen artean tresnarik erabilienak ordenagailua, Internet, tablet-a eta telefono mugikorra dira, euren hitzen arabera, mugikorra “*gehien gustatzen*” zaiena izanik. Era berean, nagusienetako bat izan ez arren, deigarria da kontsola erabiltzen duten ikasle-kopuru altua (% 25). Nahiko orekatua da ordenagailua eta Interneteko erabilera neska eta mutilen artean baina tablet-a eta telefono mugikorraren kasuan neskak nagusitzen dira eta kontsolen kasuan, aldiz, mutilak.



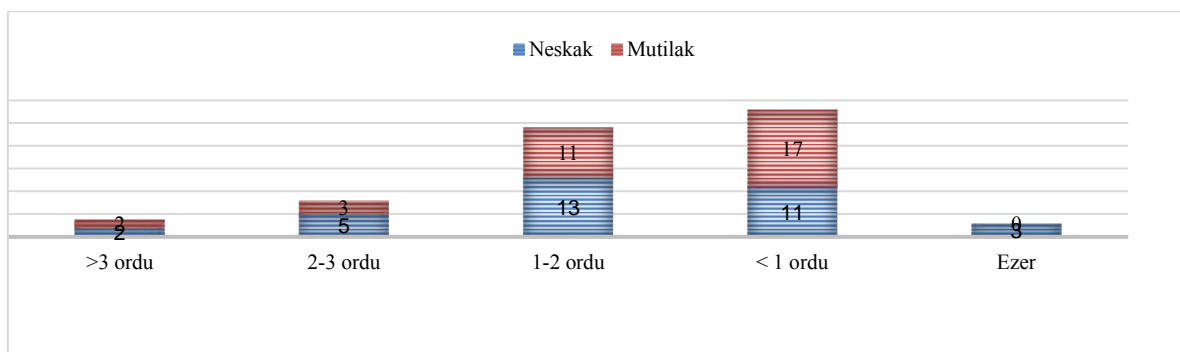
4. Irudia. IKTen Erabilera-Maiztasuna

Interneti dagokionez, esan bezala, erabilera orokorra da. Internetera konektatzeko, askok, batez ere neskek, norberaren telefono mugikorretik edota

ADINGABEEN ERREALITATE DIGITALA EZAGUTZEN: ERABILERA-OHITURAK ETA EGOERA GATAZKATSUAK

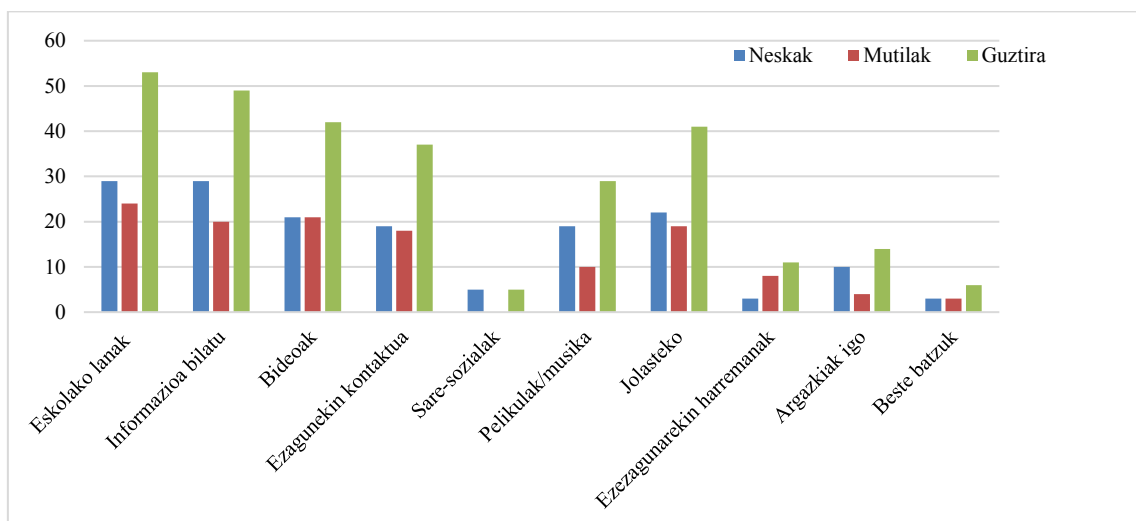
norberaren tablet-etik egiten dute. Gehiago dira norberaren tresnak erabiltzen dituztenak etxeko edota familiako tresnak erabiltzen dituztenak baino.

Interneteko konexioen maiztasunagatik galdetzerakoan, orokorrean Internet asko erabiltzen dutela erantzun dute, egunero. Parte-hartzaileen % 42 egunero ordu bat baino gutxiago konektatzen da Internetera eta % 35 ordu bat eta bi ordu artean. Gutxiengoa izan arren (% 18), parte-hartzaile batzuek bi eta hiru ordu tartean edota hiru ordu baino gehiago pasatzen dituzte konektaturik egunero. Kasu honetan ere, nesken konexio-orduen kopurua mutilena baino handiagoa da (ikus 5. irudia).



5. Irudia. Interneteko Konexio-Denbora Egunero

Parte-hartzaile gehienek Internet erabiltzen dute eskolako lanak egiteko, informazioa bilatzeko, jolasteko, bideoak ikusteko eta berdinaren arteko komunikazioa aurrera eramateko (ikus 6. irudia). Eskolako lanak egiteko eta informazioa bilatzeko arrazoietan neskek nagusitzen dira eta jolasteko arrazoiak mutilak. Kopuruak txikiagoak izan arren, deigarria, eta era berean kezagarria, da nesken argazkiak igotzeko ohitura eta mutilen ezezagunekin kontaktatzeko joera.



6. irudia. Internet Erabiltzeko Helburua.

Ostera, Internet informazioa bilatzeko erabiltzen dutela adierazi arren, askok nahiago dute bilatzen duten informazioaren inguruan ez sakondu edo zer nolako webguneak bisitatzen dituzten ez aipatu, eurentzat hori pribatua baita.

“Internet erabiltzen dut jolasteko, bideoak ikusteko eta Whatsappeko taldeak ikusteko baina ezin da kontatu ikusten ditudan orrialdeak.” (Neska, 1. saioa)

Bestalde, Whatsapp aplikazioaren erabilera azpimarratzen da berdinen arteko komunikazioa aurrera eramateko, komunikazio-mota horretan erabiltzaile-taldeak protagonista izanik. Datu hori adingabeen artean berdinek eta berdinen taldeek duten eraginaren adierazle izateaz gain, gaur egun 10-11 urterekin IKTen erabilerak talde baten partaide sentitzearekin duen lotura estuaren adibide da.

Interneten bizi izandako esperientzia gatazkatsuen inguruan, nahiz eta euren adinagatik Interneteko esperientzia laburra izan, ia parte-hartzaileen erdiak horrelakoren bat bizi izan du. Ikasleen % 43k aitortzen du Internet erabiltzerakoan deseroso sentiarazi dion egoeraren bat bizi izana. Identifikatzen dituzten egoera gehienak irudi eta mezu desatseginak ikustea edota ezezagunekin topo egitearekin dute harremana eta, orokorrean, horrelako egoeren aurrean ardura handia sentitu arren, ez dituzte horiei aurre egiteko irizpide argirik.

“Lagun baten etxean, ordenagailua erabiltzen genuen bitartean, neska bat agertu zen, biluzik, eta esan zigun <te estaba esperando>.” (Mutila, 2. saioa)

“Nire amak, Whatsapp bidez, zenbaki ezezagun batetik bidalitako mezu desatseginak eta irainak jasotzen zituen. Blokeatu zuen.” (Mutila, 3. saioa)

“Nire lagun batek ezezagun baten mezuak jasotzen ditu eta plaza batera joateko esaten diote. Nire adinekoa da. Gurasoei esan die baina uste dut ez dutela ezer egin.” (Neska, 1. saioa)

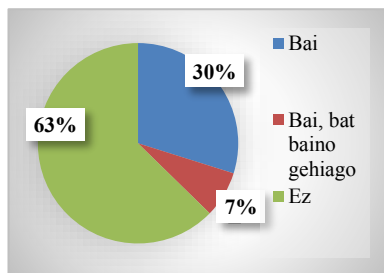
Halaber, parte-hartzaileen % 22k onartzen du noizbait Internet erabiltzeagatik zerbait egin gabe utzi duela, kasu gehienetan baztertuta uzten den ekintza eskolako lanak direlarik. Izan ere, aurrerago azaltzen den bezala, datua bera kontuan izan behar badugu ere, gure arreta eskatzen duena menpekotasun-jokabide horren inguruan duten pertzepzioa da.

Gainera, ikasleek oraindik sare sozialetan profil bat izateko adina izan ez arren, % 37k onartzen du sare sozialak erabiltzen dituela (ikus 7. irudia). Gaur egun, Espainiako legearen arabera, sare sozial batean profila sortzeko gutxieneko adina 14 urtekoa da (umeei zuzendutako sare sozialen kasuan ezik) eta hori sare sozialak erabiltzen dituzten ikasleek ezagutzen duten datua da. Ondorioz, sare-sozialak erabili ahal izateko, adingabeak jakitun dira euren adinaren inguruan gezurra esan behar dutela eta inolako arazorik gabe aitortzen dute euren profilen arabera askoz nagusiagoak direla.

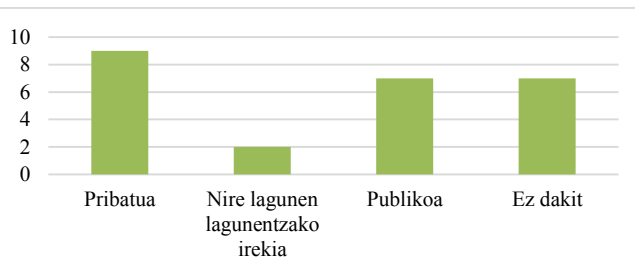
“Nire Facebooken jartzen du nik 16 urte ditudala.” (Mutila, 3. saioa)

Hala ere, ikasleen artean aurki ditzakegun sare sozialetako erabiltzaile-kopurua ez da sare sozialei lotutako daturik kezagarriena. Sare sozialak erabiltzen dituztenen % 28ren profila publikoa da eta gainontzeko % 28k ez daki sare sozialetan duen profila publikoa edo pribatua den (ikus 8. irudia). Gainera, gehienek (profil pribatua dutenek barne) ez dituzte sare sozialetako pribatutasun aukerak ezagutzen.

ADINGABEEN ERREALITATE DIGITALA EZAGUTZEN: ERABILERA-OHITURAK ETA EGOERA GATAZKATSUAK



7. Irudia. Sare-sozialen Erabilera.



8. Irudia. Sare Sozialetako Profilen Izaerak.

Sare-sozialen erabilera eta ezagutzaren arteko kontraesanak edota koherentzia faltak ondorio argi batera eramaten gaitu: sare sozialak erabiltzeko gutxieneko adina izan ez arren, sare sozialak erabiltzea baino askoz larriagoa da horien erabileraren inguruan adingabeek duten ezagutza eta kontzientzia falta.

Informazio pertsonalaren eta pribatutasunaren kudeaketa

Informazio pertsonalari lotutako datuak (izen abizenak, adina, etxeko helbidea, helbide-elektronikoa, pasahitza, telefono-zenbakia, ikastetxea, lagunak eta zaletasunak) nori kontatzen dizkieten (familiar, lagunei, ezezagunei) galdetzerakoan, oso gutxi izan dira espero den patroiarekin (familiar dena, lagunei dena pasahitza ezik eta ezezagunei ezer) bat egin dutenak. Guztira 19 ikasle soilik izan dira jokabide-patroi hori adierazi dutenak, parte-hartzaileen % 31.

Aipatutako patroia gehien apurtzen duten datuek pasahitza, telefono zenbakia eta ikastetxea dira. Adin horretan pasahitza gurasoei esateko inolako arazorik ez izatea espero arren, % 25ren familiek ez dute ezagutzen parte-hartzailearen pasahitza. Bestalde, kezkarria da batzuek ezezagunei ematen dizkieten datuak: % 9.8k ezezagunei telefono zenbakia ematen dio eta % 24.6k ez du inolako arazorik ezezagunei non ikasten duen esateko.

Ikasle guztiak bat egiten dute informazio garrantzitsuena edota hobeto gorde eta zaindu beharreko informazioa etxeko helbidea, pasahitza eta telefono zenbakia direla. Etxeko helbidea bizilekuaren lapurretarekin lotzen dute, pasahitza informazio pertsonala ikuskatu, lapurtu, argitaratu edo euren kontra erabiltzarekin eta telefono-zenbakia aldiz, iruzur, burla eta mehatxuekin lotzen dute.

“Beste pertsonak zure pasahitza ezagutzen badute, zure kontuan sartu ahal dira eta zure informazioa ikusi eta erabili.” (Neska, 1. saioa) “Edo zure kontua lapurtu, pasahitza aldatuz.” (Mutila, 1. saioa)

“Ezezagunei telefono-zenbakia ematen badiet, leku batera joateko eta dirua eramateko esango didate.” (Mutila, 1. saioa) “Gainera, burlak eta mehatxuak jaso ditzakegu.” (Neska, 2. saioa)

“Nire lagun bati hori gertatu zitzaion: mutil bati bere zenbakia eman zion eta mutil horrek beste pertsona batzuei eman zien eta gero nire lagunak mehatxu-deiak jasotzen zituen.” (Neska, 3. saioa)

Parte-hartzaile guztiak ados daude norberaren datuak eta pribatutasuna zaintzea garrantzi handikoa dela esaterakoan. Datuak zaintzeko garrantzia argudiatzeko, neurri handi batean, zeharka bada ere, ziberbullying-ari erreferentzia egin diote.

Interneteko arriskuen inguruko ezagutza: grooming, sexting, ziberbullying, eduki ezegokiak eta menpekotasuna

Ikasleen ustez, Internet erabiltzen dugunean bi dira jasan ditzakegun arrisku nagusienak: birusak eta informazio pertsonalaren lapurreta hacker baten eskutik. Oso gutxi dira, nahiz eta horiei lotutako esperientziak bizi izan, bestelako arriskuak aipatzen dituztenak, adibidez Internet erabiltzen dugun bitartean ezezagunekin topo egiteko aukera.

“Hackerrek, zure ordenagailuan sartzen direnean, baimenik gabe zure bizitzako informazioa eta argazkiak ikusi eta lapurtu dezakete.” (Neska, 1. saioa)

“Atzo, nire ordenagailua irekitzerakoan, norbait nire kontuan sartuta zegoen.” (Neska, 1. saioa)

“Facebook-en gezurra esaten duen jendea aurkitu dezakezu. Agian neska dela esaten dizu baina benetan mutil bat da.” (Neska, 3. saioa)

Birusak bezalako arrisku teknikoak alde batera utzita, erantzun anitzak jaso dira adingabeek Interneteko egoera gatazkatsu nagusienak lantzerakoan. Grooming eta sexting-aren kasuetan kontraesanak dira nagusi, zyberbullying eta eduki ezegokietan gurasoen laguntza azpimarratzen dute eta menpekotasuna ez dute arriskutzat ulertzen.

Ikasleen gehiengoak ezezagun bati informazioa eman edota argazki bat bidaltzeraketan, *“nor den edota informazioa/argazkia zertarako nahi duen ez dakigula”* adierazten dute. Hala ere, ekintza ez dute arriskutzat jotzen bidalitako informazioa/argazkiaren edukia ez bada *“pribatua”*, bertan biluzik agertzen ez badira alegia.

“Zure argazki bat bidaltzea ez dago gaizki, biluzik ez bazaude behintzat.” (Mutila, 1. saioa)

Eduki ezegokiei dagokienez, nerabeek *“Interneteko beste arriskuak bat”* bezala definitzen dituzte. Orokorrean barneratuta dute gustuko ez dituzten gauzak topatzea eta *“bilatzen ari ez garena ikustea”* oso ohikoa dela. Kasu horietan, gehienek, gurasoen kontrola edota laguntzaren garrantzia azpimarratzen dute.

“Gurasoen kontrola gure onerako da.” (Mutila, 2. saioa)

Ziberbullying-aren kontzeptua guztiek ezagutzen dute. Egoera errealekin loturak ezartzea erraza gertatzen zaie eta ondorioz, parte-hartzaileek ziberbullying-ak izan ditzaken ondorioen larritasunaz jabe dira.

“Ziberbullying-a Internet bidez egiten den bullying-a da eta oso arriskutsua da. Horren ondorioz, jendea bere buruaz beste egin du.” (Mutila, 3. saioa)

Azkenik, menpekotasuna lantzea ez da erraza izan. Gehiengoak ez du menpekotasuna arriskutzat ulertzen eta askok Internet kontrolik gabe erabiltzea ohiko ekintza bezala identifikatzen dute.

“Nik gauetan mugikorra ohera eramaten dut eta Interneten sartzen naiz jolasteko, gurasoek jakin gabe.” (Neska, 1. saioa)

ADINGABEEN ERREALITATE DIGITALA EZAGUTZEN: ERABILERA-OHITURAK ETA EGOERA GATAZKATSUAK

“Horrelako zerbait egiten badugu ez dago inolako arazorik. Arazo bakarra hurrengo eguneko logura da”. (Mutila, 1. saioa)

Nortasun digitala

Ikasleek ez dute nortasun digitalaren kontzeptua ezagutzen. Nortasun hitzarekin zalantza handiak dituzte eta, ondorioz, nortasun digitala definitzeko arazoak nagusi dira. Orokorrean, nortasun digitala honako kontzeptuekin lotzen dute: informazio pertsonala, datu pertsonalak eta erabiltzailearen profila.

Hau da, adinak eta esperientzia laburrak zalantzarria bilakatzen dute nortasun digitalean zenbaterainoko eragina duen edota gure nortasun digitala ez zaintzeak izan ditzakeen ondorioen inguruan duten kontzientzia-maila.

Dena dela, esan daiteke adingabeek barneratuta dutela, maila txiki batean bada ere, Interneten edozein pertsonari buruzko informazioa aurkitzea erraza dela eta informazio horrek pertsonaren izen eta ospean eragina duela.

“Interneten zuri buruz ez dela ezer agertzen pentsatzen baduzu, arazo bat duzu.” (Mutila, 2. saioa)

“Jartzen ditugun argazkiak jendeak guri buruz pentsatzen duenaren inguruan eragina du.” (Orokorra, 2. saioa)

Bederen, ez dituzte aurreko baieztapenak euren buruari egokitzen. Hots, adingabeek, Interneten edonori buruzko informazio ugari aurkitu dezakegula pentsatu arren, ez dute agerpen pertsonalaren inguruko kontzientziarik. Parte-hartzaileek uste dute Interneten ez dela eurei buruzko informaziorik ageri, eurak ez direla Interneten agertzen alegia. Hori dela eta, ikasleen inguruan egindako bilaketa txiki baten emaitzen aurrean (euren argazkiak), ustekabea, harridura eta ardura nagusi izan dira.

“Informazio asko da! Eta guk ez genekien ezer!” (Neska, 3. saioa)

“Orduan, bilaketa sakonago bat egiten badute gure helbidea ere aurki dezakete!” (Neska, 3. saioa)

Bestalde, Interneten askotan informazioa testuingurutik at aurkitzen dela badakite eta horren inguruko gezurrak edota zurrumurrak zabaltzeak min handia sor dezaketelaren inguruan kontziente dira.

“Besteen inguruko zurrumurrak kontatzen baditugu, pertsona horri buruzko gezurra jendearen artean zabalduko da. Oso arriskutsua, mingarria eta kaltegarria da.” (Mutila, 2. saioa)

Segurtasun-neurriak eta erabilera segururako gakoak

Arriskuen atalean aipatu den bezala, adingabeek Interneten jasan ditzaketen arrisku nagusienetako bat birusak direnez, Interneteko arriskuak ekiditeko edota erabilera segurua bermatzeko gehienek erabiltzen dituzten segurtasun-neurriak antibirusa eta zenbait arrisku-egoeren inguruan gurasoekin hitz egitea dira.

Orokorrean, Internet erabiltzearen ondorioetan gutxitan pentsatzen dutela aitortzen dute. Hots, nerabeen artean Interneten erabilera kritikoak indar gutxi du eta kasu gehienetan teoria mailan adierazten dituzten baieztapenak errealitateko erabilera-praktikekin kontraesanetan daude.

Pribatutasunari edota datuen zainketari dagokionez, adibidez, garrantzitsua dela adierazi arren, ikasleek ez dute inolako ekintza zehatzik aurrera eramaten horiek modu egokian kudeatzeko. Are gehiago, sare sozial bateko profila publiko izatea edota argazki baten bidalketa bezalako ekintzak arriskutsuak izan daitezkeela jakin arren, euren erabilera pertsonalean ez dituzte arrisku horiek hauteman. Alegia, adingabeek teoria mailako egoera gatazkatsuak eurei gerta ez dakiekeelakotan bizi dira.

“Gauza batzuk pribatuan jarri behar dira eta beste batzuk ez. Gainera, nik ez ditut gauza txarrak argitaratzen eta nire lagunengan konfiantza daukat.” (Mutila, 1. saioa)

Horren adibide garbiena euren artean oso zabalduta dagoen argazkiak bidaltzeko ohitura da. Adingabeek badakite behin argazki bat bidaltzen edo argitaratzen dugunean argazki horren kontrola betirako galtzen dugula, *“behin argazkia bat beste norbaiti bidalita, besteak argazki horrekin nahi duena egin dezakeela”* alegia. Hala ere, praktikan, argazki pila bidaltzeko edota argitaratzeko joera dute eta horrek izan ditzakeen ondorioak argazkiaren edukiaren araberakoak direla pentsatzen dute.

“Gauden bezala (arropa jantzita) argazki bat ateratzen badugu eta beste norbaiti bidaltzen badiogu ez da ezer gertatzen, ondo dago. Baina argazkian biluzik agertzen bagara arriskutsua da, zure argazkia beste norbaiti bidali ahal diote edo Interneten argitaratu.” (Neska, 3. saioa)

Bestalde, eduki ezegokien kasuan, gehienek gurasoen kontrola edota laguntzaren garrantzia azpimarratzen dute. Hala ere, parte-hartzaile batzuek, Internet erabiltzen duten bitartean eduki ezegokiren bat topatzen dutenean, ez dute inorekin komentatzen eta, are gutxiago, familiarekin. Askok uste dute, etxean Interneteko eduki ezegokien inguruan hitz eginez gero, gurasoen errieta jasoko dutela.

“Zerbait bilatzerakoan, idazterakoan, beste zerbait agertu/ikusi dezakezu eta kasu horietan hoberena gurasoei komentatzea da.” (Neska, 1. saioa)

“Gauza txarrak aurkitzen ditudanean, gurasoei esaten badiet, nahita sartu naizela pentsatuko dute eta gauza txarrak egiteagatik zigortuko naute.” (Mutila, 1. saioa)

Ziberbullying kasuen aurrean ere kontrako iritziak jasotzen dira. Ikasleen %87.5k laguntza eskatzea funtsezkoa dela argudiatzen duen bitartean, %12.5k *“gertatzen zaizuna kontatzeak burla gehiago eragin ditzake”* edo *“irakasleei kontatzen badiogu, ez da ezer aldatuko”* pentsatzen du.

Horri lotuta, maila-teorikoan bada ere, ikasleek Interneteko erabiltzaileak laguntzea, errespetatzea eta norberaren zein besteen irudia zaintzearen garrantzia goraiatzaren dute, Interneteko segurtasuna eta elkarbizitza bermatu aldera.

“Besteak ez baditugu errespetatzen, ez gaituzte errespetatuko” (Mutila, 2. saioa)

Azkenik, galdetzerakoan ea noizbait Interneteko arriskuen eta segurtasunaren inguruan azalpenik jaso duten, % 61k baietz dio, familiaren eta lagunaren eskutik. Datua txarra ez bada ere, gaiaren inguruan informaziorik jaso ez duen ikasleen ehuneko oraindik ere handia dela kontuan hartu behar da.

Gainera, Interneteko arriskuen eta segurtasunaren inguruan azalpenak jaso dituztela esan arren, ez dira gaiaren inguruan azalpen handirik emateko gai. Badakite *“Internet erabiltzerakoan ez gaudela erabat seguru”* eta *“Interneten arrisku asko*

ADINGABEEN ERREALITATE DIGITALA EZAGUTZEN: ERABILERA-OHITURAK ETA EGOERA GATAZKATSUAK

daudela” baina horiek egoera zehatz edo Interneteko arrisku jakin gutxiekin lotzen dituzte.

Azkenik, orokorrean ikasleek interes- eta ardura-maila altura erakutsi dute gaiarekiko. Askotan edukiak esperientzia pertsonalekin lotu dituzte eta euren zalantza pertsonalak adierazi dituzte. % 98.46k uste du Interneteko arrisku eta nortasun digitalari lotutako gaiak eskolan lantzea beharrezkoa eta interesgarria dela.

Eztabaida

Lan honek hurbiltzen gaitu adingabeen Interneteko erabilera-ohituren ezagutzara. Emaizak alarma-seinale dira eta egiaztatzen dute adingabeen burujabetza digitala eta erabilera segurua bermatzen duten edukiak EAEko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumeko gaitasun digitalean txertatzearen beharra

Adingabeen errealitate digitala

Azken urteetan IKTek eragin duten aldaketa soziologikoa ukaezina da. Ikerketan lan honek egiaztatzen du adingabeak egunero eta euren bizitzako esparru guztietan erabiltzen dituztela IKTak (Graner et al., 2007; INE, 2015; Rial et al., 2014). Beraz, adingabeek informazioaren gizartearen parte dira (INTECO, 2012; Rial et al., 2014) eta IKTek eragin zuzena dute euren bizitzan (EU Kids Online, 2014; Holloway et al., 2013; Mascheroni eta Cuman, 2014; Muñoz-Mirallez et al., 2014; Protégeles, 2014).

Ikerketako parte hartzaileen IKTetara sarbide-adina 8.5 urtetan ezartzen da eta neskak (6-9 urte) mutilak (9-11 urte) baino lehen hasten dira. Alegia, egungo testuinguru digitalaren ondorioz, nerabeak gero eta gazteago hasten dira IKTak erabiltzen eta baieztatzen da adingabeak 9 urte izan aurretik IKTen ohiko erabiltzaileak direla (Gairín et al., 2014; Holloway et al., 2013; Rial et al., 2014).

Interneten kasuan, erabilera ere orokorra da. Adingabeak egunero konektatzen dira, gehienak 1-2 orduz (Graner et al., 2007; Fernández-Montalvo et al., 2015, Rial et al., 2014). Hala ere, badira egunero 3 ordu baino gehiago konektaturik pasatzen dituztenak daudenak ere eta hori kontuan hartu beharreko datua da. Gainera, gero eta gehiago dira Internetera konektatzeko euren telefono mugikor edota tablet pertsonala erabiltzen dituztenak (INE, 2015).

Interneteko erabileraren helburua informazioaren bilaketa, denbora-pasa (jolastea eta bideoak ikustea) eta harreman pertsonalak aurrera eramatea dira, hurrenez hurren. Kasu honetan, EU Kids Online (2014) azterketen datuekin alderatuta, alde nabarmena dago sare-sozialen erabileran. Parte-hartzaileen artean, sare-sozialetako erabiltzaileak izan arren, horiek bisitatzea ez da konektatzearen ohiko helburuetako bat.

Baina Interneteko arriskuak egon badaude. Online esperientzia positibo eta negatiboen arteko lerroa oso lausoa da eta, horregatik, askotan, arriskuek alde positiboak eta aukerak gailentzen dituzte. Parte-hartzaileen adina txikia eta online esperientzia laburra izan arren, dagoeneko egoera arriskutsu edota deseroso ugari bizi izan dituzte. Mascheroni eta Cumanek (2014) esaten dutenarekin bat etorritik, identifikatzen dituzten egoera gehienak irudi eta mezu desatseginak ikustea edota ezezagunekin topo egitearekin dute harremana (Mascheroni eta Cuman, 2014).

Dena den, izandako esperientziak alde batera utzi eta Interneteko arriskuen inguruan galdetzerakoan, adingabeek Interneteko arriskuak orokorrean arazo teknikoekin lotzen dituzte. Izan ere, euren irudia, identitatea eta osasuna kaltetu

dezaketen arriskuen inguruan (pribatutasuna, grooming, sexting, ziberbullying, eduki ezegokiak, menpekotasuna eta nortasun digitala) erantzunak anitzak dira. Grooming, sexting, pribatutasuna eta nortasun digitalaren kasuetan kontraesanak dira nagusi, ziberbullying eta eduki ezegokietan gurasoen laguntza azpimarratzen dute eta menpekotasuna ez dute arriskutzat ulertzen.

Adingabeek barneratuta dute, maila txiki batean bada ere, Interneten ibiltzeak gatazkak sor ditzaketen egoera arriskutsuak bizitzea eragin dezakeela eta horien ondorioak larriak izan daitezkeela. Hau da, parte-hartzaileek badakite Interneten edonori buruzko informazioa aurkitzea erraza dela, informazio hori norberaren aurka erabili dezaketela eta ezezagunekin edo gustuko ez diren edukiarekin topo egitea ohikoa dela.

Hala ere, ikusi dugunaren arabera, parte-hartzaileek ez dituzte baieztapen horiek euren buruari egokitzen eta euren artean oso ohikoak dira zenbait praktika arriskutsu. Adingabeak egoera gatazkatsuak euren gerta ez dakiekelakotan bizi dira (Garmendia et al., 2013) eta ez dituzte euren erabilera pertsonalean aipatutako arriskuak hauteman.

Esate baterako, adingabeek ez dute euren agerpen pertsonalaren inguruko kontzientziarik eta, Interneten edonori buruzko informazioa aurkitzea erraza dela jakin eta adierazi arren, pentsatzen dute eurak Interneten ez direla agertzen. Horrekin batera, pribatutasuna eta nortasun digitalaren garrantzia aipatu arren, adingabeek ez dute inolako ekintza zehatzik aurrea eramaten horiek modu egokian kudeatzeko. Are gehiago, askok ez dute ezagutzen sare-sozialetan dituzten profilen izaera edota horien pribatutasun aukeren ezarpenak.

Bestetik, argazkiak bidaltzeko eta argitaratzeko ohitura oso zabalduta dago parte-hartzaileen artean, ekintza horren ondorioak argazkiaren arabera direla pentsatuz, McCarty et al.-ek, (2011) euren lanetan aurkitu zutenarekin bat etorritik. Ez hori bakarrik, batzuek onartzen dute ezezagunekin kontaktua izaten ohi dutela eta ezezagunei zenbait datu ematen dizkietela (Ballesta et al., 2015).

Beraz, agerikoak dira adingabeen teoria-mailako baieztapenen eta erabilera-ohituen arteko kontraesanak. Hots, emaitzen arabera, nerabeek heldutasun eza eta irizpide falta dute sarearen erabilera kritikoa eta arduratsua aurrera eramateko zein Interneten gertatzen diren egoera arriskutsuen aurrean erantzuteko (Livingstone, 2004).

Bestalde, ia parte-hartzaile guztiek uste dute Interneteko arriskuen gaia garrantzitsua dela eta, horregatik, gaia eskolan landu beharko lukete. Gehienek aitortzen dute gutxitan pentsatzen dutela Internet erabiltzearen ondorioetan baina gaiarekiko interesa eta ardura adierazten dute.

EAEko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaren gaitasun digitala

Sarean aurki ditzakegun egoera gatazkatsuak bizitzako arriskuen bertsio digitala dira eta horiek ezabatzea, bizitzako edozein esparrutan bezala, ezinezkoa da. Saihestezina da adingabeek Interneteko arazoekin topo egitea. Horregatik, funtsezkoa da nerabeak globaltasunak dituen desabantaila, arrisku eta arazoak ezagutu eta horiei aurre egiteko gaitasun eta baliabideak izatea.

Emaitzek egiaztatzen dute adingabeen IKTen erabilera egokia indartzea beharrezkoa dela, Rial et al.-ek (2014) esandakoaren ildotik. Esanak esan, lehentasuna du Interneteko arriskuen prebentzioko edukiak curriculumean txertatzeak (Del Rey et al., 2012).

Bizi garen testuinguru digitalean, eskolaren helburu nagusia XXI. mendeko herritar digitalak hezte da, ikasleei arduraz eta autonomiaz bizitzen irakatsiz eta

ADINGABEEN ERREALITATE DIGITALA EZAGUTZEN: ERABILERA-OHITURAK ETA EGOERA GATAZKATSUAK

gatazka egoerei aurre egiteko erremintak eskainiz. Hori lortzeko, ikasleen prestakuntza integrala izan behar da eta, horren baitan, ikasleek gaitasun digitalaren dimentsio guztiak garatzen dituztela bermatu behar da.

Behar-beharrezkoa da IKTei buruzko hezkuntzan inbertitzea eta adingabeak sareko elkarbizitzarako prestatzen hastea. Horretan, eskolaren papera azpimarratu behar da. IKTen erabilera guztiontzako alderdi onuragarri eta aberasgarri izan dadin, Interneteko bizipen negatiboei, pribatutasunaren kudeaketari eta nortasun digitalaren kontzientziari buruzko eduki zehatzak EAEko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculumaren parte izan beharko lirateke.

Ikerketa-lanaren mugak eta etorkizunerako lan-proposamenak

Bi izan dira lan honen muga nagusiak: denbora eta txostenaren luzera. Egokia litzateke parte-hartzaile kopurua handitzea eta horien adin-tartea zabaltzea, emaitzak aberasgarriagoak eta orokorragoak izateko, baina horretarako denbora nahikorik ez da egon.

Era berean, geletan sarean norberak duen ardura eta erantzukizunaren inguruko ezagutza eta hausnarketa indartzeko, ezinbestekoa da adingabeen hezkuntza-agente nagusienek Interneteko arrisku eta nortasun digitalarekiko adierazten duten interesa eta ardura ere jasotzea. Beraz, etorkizuneko lan-proposamenetan garrantzitsua litzateke irakasle eta gurasoen ikuspuntua kontuan hartzea eta jasotzea.

Halaber, badirudi zabaldu dela gizartean adingabeen gaitasun digitalaren inguruko kezka, Eusko Jaurlaritzako Hizkuntza, Politika eta Kultura Sailak EAEko hezkuntza-sistema hobetzeko Heziberri 2020 Planean gaitasun digitalaren definizioa hemen aipatutako kontzeptu batzuekin osatzen baita. Funtsean, hurrengo ikerketan marko legal berria aintzat hartu eta bertan jasotakoak adingabeen burujabetza digitala bermatzeko nahiko diren aztertu eta baloratu beharko da.

Erreferentziak

- 175/2007 Dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomi Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculuma sortu eta ezartzekoa. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*, 218, 2007ko azaroak 13koa.
- 2006/962/CE, de 18 de diciembre de 2006, Recomendación del parlamento europeo y del consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea*, L394, 2006ko abenduak 30ekoa.
- 97/2010 Dekretua, martxoaren 30ekoa, Euskal Autonomi Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntza curriculuma sortu eta ezartzeko den dekretua aldatzen duena. *Euskal Herriko Agintaritzaren Aldizkaria*, 72, 2010eko apirilak 20ekoa.
- Aftab, P. (2005). *Internet con los menores riesgos*. Bilbo: Edex.
- Albornoz, M. B. (2008). Cibercultura y las nuevas nociones de privacidad. *Nómadas*, 28, 44-50.
- Ballesta, J., Lozano, J., Cerezo, M., eta Soriano, E. (2015). Internet, redes sociales y adolescencia: un estudio en centros de educación secundaria de la región de Murcia. *Revista Fuentes*, 16, 109-130.
- Dans, E. (2010). *Todo va a cambiar*. Bartzelona: Centro Libros PAPF.
- Del Rey, R., Casas, J., eta Ortega, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar*, 39, 129-138.

- Denzin, N.K. (2000). The practices and politics of interpretation. In N. K. Denzin eta Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications.
- Echeburúa, E., eta de Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: Un nuevo reto. *Addicciones*, 22, 91-96.
- EU Kids Online (2014). *Eu Kids Online: findings, methos, recommendations*. http://eprints.lse.ac.uk/60512/-tik_berreskuratua.
- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., eta Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44, 113-120.
- Gairín, J., Castro, D., Díaz-Vicario, A., Rodríguez-Gómez, D., Mercader, C., Bartrina, M. J., Mozo, M., eta Sabaté, B. (2014). Estudio sobre los usos y abusos de las tecnologías de la información y la comunicación en adolescentes. *Seguridad y medio ambiente*, 135, 18-29.
- García, A. (2011). Una perspectiva sobre los riesgos y usos de internet en la adolescencia. *Icono* 14, 396-411.
- Garmendia, M., Casado, M., Martínez, G., eta Garitaonandia, C. (2013). Las madres y padres, los menores e Internet. Estrategias de mediación parental en España. *Doxa.comunicación*, 17, 99-117.
- Gil, A. (2013). La privacidad del menor en Internet. *Revista de Derecho, Empresa y y Sociedad*, 3, 61-96.
- Graner, C., Beranuy, M., Sánchez-Carbonell, X., Chamarro, A., eta Castellana, M. (2007). ¿Qué uso hacen los jóvenes y adolescentes de internet y del móvil? In L. Álvarez, J. Evans, eta O. Crespo (Ed. Lit.), *Foro internacional sobre comunicación e xuventude. Comunicación e Xuventude: Actas do Foro Internacional* (pp. 71-90). Compostelako Donejakue: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia.
- Guasch, O. (1997). *Observación participante*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., eta Haddon, L. (2008). *Comparing children's online opportunities and risks across Europe: Cross-national comparisons for EU Kids Online*. Londres: EU Kids Online.
- Holloway, D., Green, L., eta Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use*. Londres: EU Kids Online.
- INE; Instituto Nacional de Estadística (2015). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares. Resultados año 2006-2015*. http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft09%2Fe02&file=inebas e&L=0-tik_berreskuratua.
- INTECO (2012). *Guía para usuarios: identidad digital y reputación online*. https://www.incibe.es/file/QeTWH8vXM1MtSH7Apl5n5Q-tik_berreskuratua.
- Jawathitha, S. (2004). Consumer protection in e-commerce: analyzing the statues in Malasya. *Journal of American Academy of Business*, 4(1), 55-63.
- Livingstone, S. (2004). What is Media Literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Mascheroni, G., eta Cuman, A. (2014). *Net children go mobile: Final report. Deliverables D6.4 & D5.2*. Milan: Educatt.
- McCarty, C., Prawitz, A., Derscheid, L.E., eta Montgomery, B. (2011). Perceived safety and teen risk taking in online chat sites. *Cyberspsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 174-184.

ADINGABEEN ERREALITATE DIGITALA EZAGUTZEN: ERABILERA-
OHITURAK ETA EGOERA GATAZKATSUAK

- Muñoz-Miralles, R., Ortega-González, R., Batalla-Martínez, C., López-Morón, M., Manresa, J.M., eta Torán-Monserrat, P. (2014). Acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria, implicaciones en salud. Estudio JOITIC. *Atención Primaria*, 46, 77-88.
- Protégeles (2014). *Menores de Edad y Conectividad Móvil en España: Tablets y Smartphones*.
http://www.diainternetsegura.es/descargas/estudio_movil_smartphones_tablets_v2c.pdf -tik berreskuratua.
- Rial, A., Gómez, P., Braña, T., eta Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de Internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega (España). *Anales de psicología*, 30, 642-655.
- Rundle, M., Blakley, B., Broberg J., Nadalin, T., Olds, D., Ruddy, M., Thompson, M., eta Trevithick, P. (2007). *At a crossroads: 'Personhood' and digital identity in the information society*. Paris: OECD.
- Smahel, D., eta Wright, M. F. (eds) (2014). *Meaning of online problematic situations for children. Results of qualitative cross-cultural investigation in nine European countries*. Londres: EU Kids Online.
- Tauste, O., eta Cervantes, P. (2012). *Tranki pap@s. Cómo evitar que tus hijos corran riesgos en Internet*. Barcelona: Espasa Libros.
- Unicef (2014). *Grooming. Guía práctica para adultos*.
www.unicef.org/argentina/spanish/guiagrooming_2014.pdf -tik berreskuratua.
- Viñas, F., Juan, J., Villar, E., Caparros, B., Perez, I., eta Cornella, M. (2002). Internet y psicopatología: las nuevas formas de comunicación y su relación con diferentes índices de psicopatología. *Clinica y Salud*, 13(3), 235-256.
- Yang, S., eta Tung, C. (2007). Comparison of Internet addicts and non-addicts in Taiwanese high school. *Computers in Human Behavior*, 23, 79-96.

Arte en educación: Deshaciendo los roles de género, construyendo identidades

Art in education: Undoing gender roles, building identities

Leire Aranburu Etxegoien

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco

Resumen

La investigación que se va a llevar a cabo surge del proyecto colaborativo-artístico Ikastolatik Auzora, Auzotik Ikastolara (del colegio al barrio, del barrio al colegio) en el que han trabajado Jakintza Ikastola y Tabakalera Centro Internacional de Cultura Contemporánea de Donostia (San Sebastián). Uno de los objetivos principales era crear redes y convertir la escuela en barrio y el barrio en escuela. En este sentido, en la segunda fase del proyecto sucedió un incidente crítico que marcó mi investigación y decidí investigar desde la perspectiva de género. De esta manera, voy a hacer un Estudio de Caso utilizando varias herramientas y técnicas. Por un lado, la observación será clave y para recoger información utilizaré las notas de campo, el diario, entrevista semi-estructurada e imágenes. Después de la recogida de información, me centraré en los incidentes críticos e intentaré escribir la narración del caso para tratar temas como las identidades complejas, la figura del profesorado y la cultura visual.

Palabras clave: género, identidad, proyecto artístico-colaborativo, cultura visual, profesorado, poder.

Abstract

The investigation developed on the following lines arises from the collaborative-artistic project Ikastolatik Auzora, Auzotik Ikastolara (from school to the neighbourhood, from the neighbourhood to the school) in which the public school Jakintza Ikastola and Tabakalera: International Centre for Contemporary Culture of Donostia (San Sebastián) has been working on for one year. One of the main targets was to create networks and to turn the school into quarter and the quarter in school. In this sense, in the second phase of the project there happened a critical incident that marked my investigation and I decided to investigate from the genre perspective. Hence, I am going to do a case study using several tools and strategies. On the one hand, the observation will be key and to gather information I will use the field notes, the diary will be useful as well as the semi-structured interview and the images. After the data collection, I will focus on the research on the critical incidents and will try to create a narrative of the case to deal with topics like complex identities, the figure of the teacher and the visual culture.

Key words: gender, identity, artistic and collaborative projects, visual culture, teachers and power.

Correspondencia: Leire Aranburu Etxegoien, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad del País Vasco, Donostia. E-mail: leireleirelei@gmail.com

ARTE EN EDUCACIÓN: DESHACIENDO LOS ROLES DE GÉNERO, CONSTRUYENDO IDENTIDADES

Introducción

Para empezar, es necesario señalar el contexto en el que he desarrollado la investigación. El proyecto entre Jakintza Ikastola y Tabakalera surge de una de las iniciativas del grupo de Mediación de Tabakalera, concretamente del proyecto “ciudad, educación y prácticas colaborativas”. Tabakalera abrió una convocatoria para los centros públicos de Guipúzcoa con el objetivo de desarrollar proyectos de arte y educación en los espacios de centros educativos, el barrio, la ciudad o el pueblo. En esta primera convocatoria se ha seleccionado el proyecto presentado por Jakintza Ikastola en Antiguo (Donostia).

En este sentido, la propuesta de Jakintza Ikastola surge de la necesidad y las ganas de transformar el pasadizo que uno dos calles del barrio, la calle Heriz y Escolta real. Se puede pasar por éste pasadizo cuando la escuela está abierta. Así, lo utilizan tanto la comunidad educativa como los y las vecinos y vecinas del barrio. Con el objetivo de transformar este espacio, el alumnado del colegio ha explorado varias zonas del barrio y se han recogido las propuestas y las ideas. Después se han diseñado y desarrollado las intervenciones, transformando el pasadizo.

La propuesta surge del deseo de transformar el pasadizo que une las calles Heriz y Escolta real. Es un lugar singular, porque lo utilizan tanto la comunidad educativa como los y las vecinas del barrio. Con el objetivo de convertirlo en un lugar más acogedor, se están explorando diferentes lugares del barrio, y así rescatar ideas que se puedan materializar en el pasadizo.

Asimismo, se ha reflexionado sobre cómo transformar el espacio público y cómo entretejer relaciones entre la escuela y el barrio. De esta manera, uno de los objetivos que se ha planteado al principio de la investigación ha sido la de convertir la escuela en barrio y el barrio en escuela.

En referencia a mi rol en este proyecto, quisiera aclarar que para llevar adelante el proyecto he participado en las reuniones del Grupo Motor (Lantalde Motorea). Este grupo lo conformábamos las siguientes personas:



Figura 1: Grupo Motor.

Con lo cual, asistiendo a las reuniones he podido hacer un seguimiento del mismo, observando y participando cuando he tenido algo que proponer. De esta manera, he podido analizar cómo se emergen los roles de género mediante el proyecto artístico colaborativo.

Para comenzar con la investigación he reflexionado sobre la relación entre el poder y el espacio y cómo esto influye en la construcción de las identidades y en el imaginario de cada uno y una. Así, me interesa analizar cómo emergen estos aspectos en el proyecto artístico colaborativo.

El objetivo principal de la investigación es analizar cómo emergen los roles de género mediante un proyecto artístico-colaborativo, y al mismo tiempo, enfatizar lo significativo que pueden ser las experiencias vividas en este contexto para sacar a la luz las discriminaciones que existen en la sociedad. En este sentido, se quiere analizar los aspectos relacionados con los roles de género, así como la cultura visual, la figura del profesorado y el pensamiento de la escuela.

Teniendo en cuenta que el género es una construcción social, que la educación tiene un discurso político y que de esa forma crea pensamientos, quisiera plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿la dinámica de la escuela crea ocasiones para poner en duda éstos roles?

Metodología

La metodología que voy a utilizar para encontrar las respuestas posibles va a ser artística. Tal y como menciona Hernández (2008), la Investigación Basada en Artes (IBA) tiene una orientación post-cualitativa y los aspectos que se emergen mediante las experiencias prácticas de los sujetos y de la interpretación que hacen los sujetos de la experiencia misma no se afloran en otro tipo de investigación. En este sentido, el objetivo de IBA es entender el arte como medio de investigación.

Instrumentos

Para llevar a cabo la investigación es necesaria la recogida de datos, por ello, utilizando la observación como estrategia voy a tomar notas de campo. Pero estas notas de campo, más que un registro pasivo de los sucesos, se entienden como una construcción activa (Connelly, y Clandinin 1995), el diario también me va a ser útil, así como la entrevista semi-estructurada y las imágenes. En lo que se refiere a éstas últimas, los métodos visuales, las imágenes, se entienden como fuente de información, y se subraya su importancia porque los aspectos sociológicos que se emergen mediante las imágenes difícilmente se afloraran de otra forma (Banks, 2010).

Participantes

Los participantes de esta investigación son el alumnado de 5º y 6º de Jakintza Ikastola, las que conformamos el Grupo Motor, las mediadoras de Tabakalera y Elso, estudiante de la UPV.

Con lo cual, utilizando las estrategias y herramientas mencionadas anteriormente, voy a hacer un estudio de caso, para analizar el contexto de las instancias individuales (Stake, 1985, citado en Martínez, 1988). En esta línea, después de clasificar y analizar la información recogida, voy a crear una narrativa con los incidentes que me

ARTE EN EDUCACIÓN: DESHACIENDO LOS ROLES DE GÉNERO, CONSTRUYENDO IDENTIDADES

han parecido los más significativos. Así, teniendo en cuenta que la investigación narrativa es un proceso continuo, me va a ayudar a darme cuenta de los aspectos que reúne mi investigación (Connelly, y Clandinin, 1995).

Además de esto, quisiera mencionar que mi investigación se basa en la teoría fundamentada. Es decir, en la parte de la discusión las propuestas teóricas que aparecen surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos. Así, se intentan buscar nuevas formas de entender los aspectos sociales que se analizan dejando que los datos hablen. Se le da la vuelta al proceso de análisis, y en vez de realizar la discusión contrastando los datos obtenidos con el marco teórico establecido, se trata de buscar nuevas teorías basándose en los datos (Glaser, y Strauss, 1967).

Para terminar, quisiera mostrar el cronograma que muestra mi proceso en el proyecto y mediante el cual he desarrollado mi investigación. Las fases que aparecen en colores, hacen referencia a las fases del proyecto: la primera fase es la fase de reflexión, la segunda se caracteriza por ser la fase del esbozo, diseño e intervención y la última fase es la de difusión. La línea negra representa los momentos en los que he tomado parte: las reuniones del Grupo Motor, los talleres que hicieron las mediadoras de Tabakalera con los niños y niñas y por último, la entrevista que tuve el placer de tener con Idoia Elso, que estaba haciendo un diagnóstico de la escuela desde la perspectiva de género e investigando sobre la coeducación (ver figura 1).

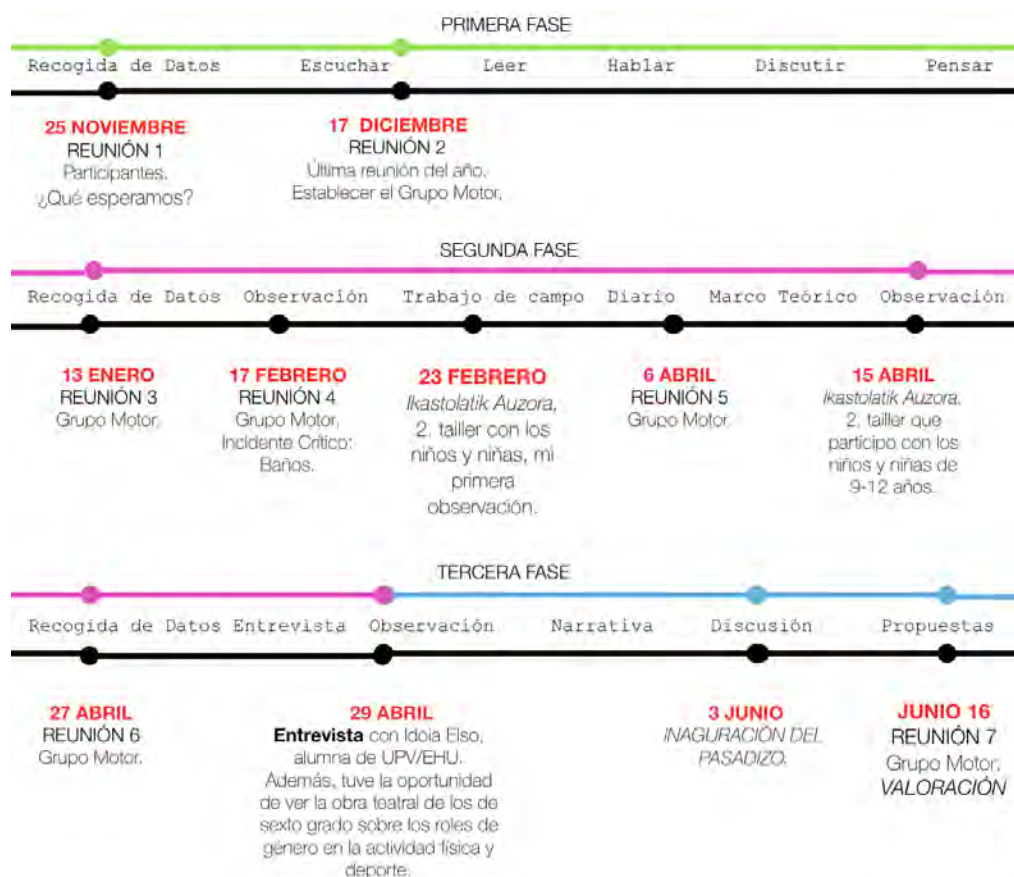


Figura 2. Fases de la Investigación

Resultados - Narrativa

Para empezar, quisiera mencionar que al principio iba a enfocar mi investigación desde otra perspectiva, pero en la quinta reunión del Grupo Motor, una de las mediadoras, Ana, comentó que en el segundo taller, a la hora de preguntar a los niños y niñas cuál era su espacio favorito del colegio la mayoría de las niñas contestó el baño. No es casualidad que las niñas hayan contestado eso y no lo niños. Puede que sea porque en el baño te sientes tranquila, sin presiones, segura, entre tus iguales. Entonces, ¿el baño es el único espacio seguro? El espacio privado, el territorio, en ella no pueden entrar los niños. El género construye la arquitectura, aunque nos digan que los baños se encargan solo de nuestros desechos orgánicos.

Los diferentes espacios del colegio no son tan agradables como los baños, pero si miro al patio me doy cuenta que la forma en la que está organizada el espacio da a entender qué y quién es el importante en esta sociedad. Lo que es público tiene más valor, y el espacio está jerarquizado, estando el espacio público por encima del privado. Al mismo tiempo, el espacio privado es de la mujer y el público del hombre, en el patio sólo veo a niños.

La arquitectura, la ciudad, el sistema está construida de forma que no nos damos cuenta, y muchas veces no nos damos cuenta de lo que pasa hasta que nos lo dicen. Por eso, me alegré al saber que la profesora de la clase donde surgió el incidente crítico se preocupó al escuchar la respuesta de las niñas, y como le pareció significativo, vio la necesidad de trabajarlo. Al mismo tiempo, la escuela es el reflejo de la sociedad, y quisiera subrayar que este tema es de vital importancia y que deberíamos de darle la importancia que tiene.

Debido a este incidente, decidí ir a esa clase a observar al taller que iban a hacer con Ana el 15 de abril. Al ser responsabilidad de los de tercer ciclo crear un video comunicativo sobre el proyecto y colgarlo en su blog, lo primero que hicimos al llegar a clase fue verlo. Me he encontrado con la Figura 3. La Figura 4 es un indicador de nuestra cultura visual:



Figura 3. Foto Tomada en la Fase de Exploración del Proyecto



Figura 4. La Representación de la Mujer en una Revista de Nuestra Cotidianidad

De repente, me he puesto nerviosa y entre tantas preguntas no sabía qué apuntar en mi cuaderno: ¿Por qué Leire?, ¿Por qué guapa-guapa?, ¿Por qué los niños están atentos y Leire guapa?, ¿Leire no ha estado atenta? Leire solo esta guapa, eso es lo que está pensado para ella por lo menos. Este incidente refleja lo que ocurre en nuestra sociedad, la mujer se entiende como objeto, y parece que ha nacido para la contemplación de los otros. Al ver esta imagen (ver Figura 4), con ese texto me asuste, ya que no sé hasta qué punto la escuela es consciente de los roles y las características que le asigna el sistema patriarcal a la mujer.



Figura 5. Foto tomada durante el Momento de la Exploración, en el Proyecto.

Centrándome en las características de los niños y niñas, el 8 de marzo, la alumna de un Master de la UPV/EHU, Elso, diseñó una intervención para tratar el tema de género. Lo que sintió ella al llevar a cabo el taller, fue que los niños y niñas se saben el “discurso de la igualdad”. Al preguntarle por las actitudes y pensamientos del alumnado, me rebeló que los niños y niñas son políticamente correctos. Es decir, el tema o pensamiento que se genera en clase queda en una anécdota, y no repercute en las actitudes. Pero, se aprenden el discurso, ¿y no lo llevan a la práctica?, ¿Entonces, qué actitudes tiene el alumnado? Otra de las imágenes que me pareció significativa fue la siguiente:



Figura 6. Representación del Hombre en un Periódico de Nuestra Cotidianidad

Las actitudes se aprenden, y para eso necesitamos referentes. En esta era postmoderna, la cultura visual crea referentes mediante imágenes y objetos. Iñaki y Markel no están jugando (jolasean), están construyendo y expresando su identidad. Como Leire. En las figuras 3 y 5 se puede ver qué tipo de conocimiento y significados han interiorizado los niños y niñas mediante la cultura visual. Así, Leire aparece sola en la foto, y Markel e Iñaki juntos expresando su masculinidad. Es significativo también que estas fotos las tomaron ellos y ellas.

Tal y como he mencionado anteriormente, están construyendo su identidad dentro de los límites o las condiciones que el sistema impone, como si todo fuera natural. En esta línea, me gustaría comentar otro de los incidentes que ocurrió el 15 de abril en un taller que llevó a cabo Ana. Al entrar a la clase con ella, todavía los niños y niñas no habían llegado, pero entre todos los movimientos que había tuve la oportunidad de presenciar una conversación entre dos de ellos y ellas:

Ander¹: ¡Mari Juanaa, Mari Juanaa!

Joana: Yo no soy Mari Juana, ¡soy JOANA!

Ander: Ah vale, ¡Mari Juanaa!

Joana: ¡Que no! ¡Que soy JOANA!

Entonces, como no me quedó claro cuál era su nombre, me acerqué y discretamente le dije que yo era Leire, y a ver cuál era su nombre. Ella me contestó que se llamaba Jon. Pienso que este suceso tiene mucha importancia, por un lado porque Ander no respeta la identidad de Joana y utiliza el NOMBRE como burla. Por otro lado, la fuerza y el convencimiento con la que le contestaba a su compañero me hizo sentir que esa persona está muy segura de lo que dice.

Estaba segura delante de sus compañeros, aunque éstos no lo entiendan o no lo respeten, pero, ¿qué pasa con el profesor? Cuando éste entró a clase, lo primero que hizo fue llamarle la atención a Joana, llamándole JON. Además, quisiera resaltar que la actitud del profesor era autoritaria y menospreciaba al alumnado. Así, llegué a escuchar

¹ Los nombres utilizados son ficticios.

ARTE EN EDUCACIÓN: DESHACIENDO LOS ROLES DE GÉNERO, CONSTRUYENDO IDENTIDADES

que Joana “estaba de sobra”, y el profesor la echó del grupo donde estaban llevando a cabo una dinámica.

Además de esto, cuando Ana les preguntó a los niños y niñas cómo se querían agrupar, éstos contestaron que no querían estar con los que compartían la mesa, con lo cual, era momento de hablar y llegar a un acuerdo entre todos y todas, pero antes de eso, el profesor dijo: “Pues sí, os vais a poner como estáis, y además con una sonrisa ¿vale?”. Con lo cual, no es sólo una cuestión de identidad de género, estamos hablando de injusticia social. Es triste que el alumnado sienta miedo hacia su profesor y que se encuentren con dificultades o baches que superar en la escuela en el momento de construir su identidad, más triste aún si el profesor desprecia los intereses, necesidades y poderes del alumnado. Si el profesor o profesora establece su discurso en el pensamiento hegemónico no se pueden plantear nuevas pedagogías, porque tenemos que ser capaces de imaginar lo que no existe.

En esta línea, quisiera mencionar otro suceso que ocurrió en la clase de sexto grado. Al entrar a clase, los niños y niñas se encontraron con que en ése taller íbamos a estar tres adultos. Así, escuché la siguiente conversación entre una alumna y la profesora:

Irati: Uff, tres profesoras...

Prof.: Sí, mejor, ¿no?

Irati: No... más vigilancia...

Prof.: ¿Más vigilancia? Nosotras no somos policías, aunque nos gustaría serlo.

A mí no me gustaría ser policía, por eso no he estudiado para eso. Aún así, lo más relevante de esta conversación es que la alumna piensa que la única relación que puede tener con los adultos, por lo menos en la escuela, es una relación basada en el control.

Con lo cual, después de éstos incidentes críticos me he dado cuenta de que no somos muy conscientes de la influencia que tiene el sistema patriarcal en nosotros y nosotras. Además de esto, quisiera resaltar que en las reuniones que Ana, la mediadora de Tabakalera, hizo con el profesorado de segundo y tercer ciclo la preocupación sobre el aspecto de género e identidad no es muy extensa. Aunque algunos profesores y profesoras resaltaron que las niñas tomaban parte en el proyecto de manera pasiva y los niños más activamente, sólo preocupa al profesorado de tercer ciclo ya que los aspectos relacionados con los roles de género y los conflictos se visibilizan más en éstas edades. Los demás docentes no resaltaron ningún aspecto relacionado con el tema.

Discusión

Para empezar, quisiera resaltar que antes el conocimiento tenía valor porque tenía la característica de ser duradero y estático, y por eso se valoraba la educación, porque se entendía como fuente de conocimiento para toda la vida. En la sociedad líquida el ciclo del conocimiento es más corto que el ciclo de una vida, y por eso, deberíamos de poner en duda el pensamiento hegemónico que relaciona el conocimiento y el aprendizaje con la escuela y así replantear radicalmente el sistema educativo. Por eso, deberíamos posicionarnos e ir más allá del conocimiento que nos ofrece la escuela, investigando sobre nuevas maneras de analizar, entender e interpretar la realidad (Bauman, 2005; Hernández, 2007).

El Cuerpo y la Cultura Visual

En esta línea, sería interesante trabajar la cultura visual desde una perspectiva auto-reflexiva, es decir, promoviendo discusiones relacionadas con el análisis y el posicionamiento podríamos ayudar a desarrollar el pensamiento crítico, y de esa manera, se facilitarían las experiencias subjetivas (Hernández, 2007).

Tal y como se puede apreciar en la narrativa, la escuela sigue discriminando mediante los espacios, se puede ver sólo mirando en los baños y saliendo al patio. Al mismo tiempo, como se puede ver en las figuras 3 y 5, mediante el movimiento y la posición de los cuerpos se aprecia qué rol toma cada persona.

Me he dado cuenta que reproducimos los mensajes que nos llegan mediante la cultura visual, y que éstos mensajes crean actitudes. Que los niños y niñas aparezcan de una forma u otra en las imágenes, nos puede ayudar a pensar en cuál es la realidad para estas personas. Al mismo tiempo, los *significados* que se crean para construir la realidad, dependerán de la cultura en la que estén inmersos estos niños y niñas. Los significados se crean mediante la interacción, pero el hecho de *entender* un concepto dependerá de lo que esté socialmente aceptado en el dominio público, y desusé lo representamos (Hernández, 2007).

En este sentido, es interesante resaltar que la masculinidad y la feminidad son ficciones políticas, y si analizáramos históricamente cómo han surgido esas ficciones políticas y qué tipo de técnicas políticas se han utilizado para entender el cuerpo y las subjetividades, deberíamos de rebelarnos en contra de esas ficciones políticas que nos constituyen e intentar pensar en formas de relacionarnos que no sean violentas ni discriminatorias (Preciado, 2014).

Por eso, es importante tal y como he mencionado anteriormente, replantear radicalmente el sistema educativo, y al mismo tiempo conocer las técnicas que utiliza el sistema androcéntrico para influenciarnos, es decir, analizar la cultura visual (Hernández, 2007). De esta manera, promoviendo el pensamiento crítico podríamos posibilitar que los niños y niñas puedan tomar decisiones sobre construir y representar su identidad de una forma u otra.

Desde la perspectiva pedagógica, es necesario entender la importancia de la representación, ya que nos puede ayudar a comprender mejor el proceso de aprendizaje de cada uno y una, enriqueciendo las experiencias del alumnado y facilitando las experiencias subjetivas (Freedman, 2006; Hernández, 2007). Promover y vivir experiencias subjetivas es necesario a la hora de respetar las identidades y para garantizar la justicia social, así, comenzando por el cuerpo podríamos trabajar las identidades (Cornejo, 2009).

Identidades

Además del cuerpo, el nombre constituye una marca y nos une a valores sociales y culturales (Giménez, 2005). En el caso de Joana, ella se ha cambiado el nombre y ha elegido uno que en nuestra sociedad se considera como nombre de mujer, porque para ella (y todos y todas) el nombre es una parte importante de nuestra identidad de género.

Tomar decisiones sobre nuestro cuerpo es decidir sobre nuestros sueños, es luchar por la libertad, la diversidad y la autonomía. También es poner en duda el poder (Pañuelos en Rebeldía, 2007). Ahora que estoy hablando sobre la identidad, me gustaría subrayar que la identidad se establece en un espacio y tiempo determinado y que

ARTE EN EDUCACIÓN: DESHACIENDO LOS ROLES DE GÉNERO, CONSTRUYENDO IDENTIDADES

necesita la cultura como referente para su construcción, ya que la identidad es parte de una sociedad, y ésta no se puede entender sin la cultura (González-García, 2011).

De esta forma, quisiera resaltar que ser mujer no se basa sólo en el hecho biológico, ya que ser mujer significa tener un sitio determinado en una red de códigos simbólicos, prácticas y relaciones de poder que se basan a su vez, en ciertas formas de comprender el cuerpo (Deepwell, 1998, citado en Rifa, 1999). En el caso de Leire, se puede apreciar cómo quiere utilizar su cuerpo para representarse, pero esa forma de utilizar el cuerpo o representarlo dependerá de las interacciones que ha tenido con personas de su entorno y los mensajes que ha percibido mediante la cultura visual, ya que éstos tienen una influencia directa en sobre lo que piensa Leire de lo que significa “ser mujer”.

A parte de esto, quisiera recordar que el profesorado no cree que haya conflictos desde la perspectiva de género hasta el tercer ciclo. Eso quiere decir, que todo el alumnado o la mayoría, están construyendo su imaginario de lo que significa ser hombre o mujer basándose en el pensamiento hegemónico, pero que no surjan “conflictos” no significa que no esté pasando algo, ya que eso significa que todos y todas están cumpliendo con los roles establecidos por el sistema patriarcal y que el colegio no pone en duda estos roles.

Palabra y poder - discursos y prácticas

La actitud autoritaria del profesor y que la relación entre el alumnado y el profesor se base en relaciones de poder, suponen que las prácticas educativas están lejos de ser democráticas. Además, por ejemplo en la clase de Joana, el profesor mandaba y los demás obedecían: pues sí, os vais a poner como estáis, y además con una sonrisa, ¿vale? Tal y como dice Foucault (1975) el poder no se posee, se ejerce. Por eso, el profesorado debería de tener en cuenta la dimensión política de la educación y darle la vuelta a las dinámicas de poder si buscamos garantizar la participación del alumnado (Acaso, 2013).

Para corporeizar otro tipo de relaciones será necesaria replantear el rol de los diferentes agentes que toman parte en el aprendizaje. Pasar de entender el profesor como única fuente de información a entenderlo como guía (Acaso, 2013). Asimismo, deberíamos de destruir la idea de que el aprendizaje es unidireccional y plantear la clase como una reunión. De esta manera, utilizaremos el espacio de diferente manera y podríamos evitar que la relación alumnado-profesorado no se base en el control, repensando el rol del docente desde una perspectiva participativa (Hernández, 2007).

Al fin y al cabo, el colegio no es un espacio neutro y juega un papel esencial en la construcción de la identidad de género, ya que es el primer sitio donde los niños y niñas tienen las primeras relaciones sociales fuera del hogar. Al mismo tiempo, el colegio reproduce los esquemas sociales, y los niños y niñas van a estructurar su perspectiva sobre el mundo, sobre ellos mismos y sobre las relaciones interpersonales en este espacio. Con lo cual, es necesario que el profesorado construya su discurso desde la pedagogía feminista, entendiéndolo como herramienta para el empoderamiento personal y social, deberíamos de centrarnos en ello para que se del cambio social. Por otro lado, nos puede ayudar para poner en duda el autoritarismo del profesorado y nos puede abrir nuevos caminos para relacionarnos y aprender.

Tal y como he mencionado en la narrativa, en el proyecto *Ikastolatik Auzora*, uno de los objetivos era tener en cuenta las aportaciones y experiencias de los diferentes

participantes, con lo cual experiencias basadas en el arte podrían ser de gran ayuda en esta transformación.

En este sentido, quisiera proponer los Proyectos de Trabajo (PdT) como estrategia para acercarnos al curriculum transdisciplinar, y también como herramienta en la construcción del pensamiento complejo. Esta propuesta se basa en la interpretación y análisis de la información y tiene como objetivo promover el entendimiento entre unos y otros (Hernández, 2000). Mediante los Proyectos de Trabajo podríamos trabajar las subjetividades acercándonos a diferentes realidades, y nos ayudaría a entender o interpretar el mundo en el que vivimos (Hernandez, 1999, citado en Hernandez, 2000). Además, podría ser una herramienta para la coeducación.

Conclusiones

Para terminar, quisiera resaltar que el hecho de llevar a cabo el proyecto Ikastolatik Auzora desde una perspectiva artística ha generado nuevas y diferentes maneras de participar. Además, el proyecto ha subrayado el poder de los participantes y la metodología utilizada impulsaba a los participantes a investigar e interpretar. Además de esto, los proyectos artísticos revelan aspectos que de otra forma no aflorarían, así como las diferencias de género, las identidades complejas y la sensibilización del profesorado.

En referencia a la pregunta de investigación que he planteado al principio, la dinámica de la escuela no da pie a poner en duda los roles de género que el sistema patriarcal nos impone. Como muestra de ello son por un lado, la falta de sensibilización del profesorado (ya que solo se ve la necesidad de trabajar en ello en el tercer ciclo, y los baños están divididos por sexo) y por otro, el modo en el que se representan los niños y niñas (Leire guapa-guapa).

Con lo cual, la escuela refleja la naturaleza patriarcal de la perspectiva moderna, y si queremos poner en duda los significados que predominan las pedagogías feministas nos pueden ayudar a repensar los conceptos (Kincheloe, 1993). Por eso, se ve necesario que el profesorado construya su discurso desde la perspectiva que pone la vida en el centro, y no los intereses económicos.

Hay que cambiar las maneras de HACER, y deberíamos de reconocer las identidades complejas e incorporar la subjetividad al proceso de aprendizaje. Pero para cambiar las formas de hacer, hay que cambiar las formas de PENSAR, con lo cual deberíamos de pensar que la escuela es maravillosa y ensalzar la heterogeneización para tener en cuenta las aportaciones que cada uno y una puede hacerle a la comunidad. Por ello, necesitamos analizar nuevas formas de conocer y relacionarnos.

Referencias

- Acaso, M. (2013). *Reduvolution: Hacer la Revolución en la Educación*. Barcelona: Paidós
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus i Morral, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin y M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 18-31). Barcelona: Laertes.

ARTE EN EDUCACIÓN: DESHACIENDO LOS ROLES DE GÉNERO,
CONSTRUYENDO IDENTIDADES

- Cornejo, J. (2009). La construcción de la diferencia sexual. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 4(19), 127-149.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro
- Glaser, B. G., y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Londres: Transaction Publishers.
- González-García, E. (2011). *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadanía y los derechos humanos*. (Tesis Doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: La necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educación*, 26, 39-51.
- Hernández, F. (2007). *Espigadoras de la cultura visual: Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hernandez, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educativo Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Kbeza Rodante. [Kbeza Rodante]. (2014, febrero 14). Beatriz Preciado, las subjetividades como ficciones políticas [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=R4GnRZ7_w4
- Kincheloe, J. L. (1993). La política del pensamiento. En J. L. Kincheloe (Ed.), *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente* (pp. 59-81). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Pañuelos en Rebeldía. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular*. Buenos Aire: El Colectivo y América Libre.
- Rifa, M. (1999). Identidad y diferencia en la cultura estética contemporánea. En R. Juanola y J. M. Barragán (Eds.), *Educación artística: Plástica y visual. Contenidos, actividades y recursos* (pp. 323-372). Barcelona: Praxis.

Arrazoibide aljebraikoaren mailak: Ebaluazio paradigma berri baterako urratsak

The algebraic reasoning level: Steps for new evaluation paradigm

Irati Murua Salsamendi eta Joxemari Sarasua Fernández
Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan eta Batxilergoan arrazoibide aljebraikoa neurtzeko item batera bat osatu da. Zeretik seira bitarteko perfekzio mailen arabera neurtu da arrazoibide aljebraikoa (Godino et al., 2015), eta besteak beste, Oinarritzko Arrazoibide Aljebraikoa karakterizatzen duten objektuen (egiturak, funtzioak eta modeloak) inguruko ezagutzak hartu dira kontuan (Godino, Castro, Aké eta Wilhelmi, 2012). Aljebrizazio mailen gaur egungo formulazioa osatzeko beharra dagoela uste da, eta hala, lan honetan mailak atxikitzeko paradigma osatzeko bektoreen erabilera proposatzen da. Bektoreen bidez mailen eskuratzeko graduatzea izan da planteamendua. Galdetegia Gipuzkoako Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publiko batean pasatu da, DBH 1., 3. eta batxilergoko lehen eta bigarren mailetan. Guztira 85 ikaslek bete dituzte galdetegiak (DBH eta Batxilergokoak) eta lortutako emaitzak aztertzeaz gain, tresna modura galdera bateriaren nahiz mailen formulazioaren indargune eta ahulguneak identifikatzea izan da helburua, gerora hobekuntzak egiten joateko asmoz. Emaitzei dagokienez, lan honetan planteatu den aljebrizazio mailen formulazioa egokia dela ikusi da eta bektoreen erabilerak trantsizioaldiak aztertzea ere ahalbidetzen duela.

Hitz Gakoak: arrazoibide aljebraikoa. Aljebrizazio mailak. Ikaskuntza eredua. DBH eta Batxilergoko matematika.

Abstract

In this research it has been designed a question set in order to measure the algebraic reasoning level Secondary School students. The algebraic reasoning has been leveled (Godino et al., 2015) and among other feature, it has been in consider the knowledge of Basic Algebraic Reasonings' elements, such as, structures, functions and models (Godino, Castro, Aké eta Wilhelmi, 2012). In the current aljebrization level system there are lacks and the goal of this reserch has been to make some contribution. We propose the use of vectors to make a sever measure of the students aljebrization and we also propose graduating the gaining of the levels. The surveys designed have been carried out in a public Secondary school of Gipuzkoa in which students of DBH 1, 3 and High school students have been taken part. Apart from the analysis the results, the main aim has been to test the questionares and the proposed procedure itself. As far as the results is concerned, it has been verified the good practice of the vectors.

Keywords: algebraic reasoning, algebraic levels, Instruction styles, DBH and High School.

Korrespondentzia: Irati Murua Salsamendi. Matematikaren eta Zientzia Esperimentalen Didaktika. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. irati_murua@hotmail.com

ARRAZOIBIDE ALJEBRAIKOAREN MAILAK: EBALUAZIO PARADIGMA BERRI BATERAKO URRATSAK

Sarrera

Matematika irakasgaiko ikasgeletan arrazoibidearekin erlazionatutako zailtasunak nabariak dira eta ikasleek propietate matematikoak arrazoitzen ez jakiteaz gain, maiz ez dute propietate horiek justifikatu beharra ere ulertzen (Hanna, eta Villiers, 2008). Ikasle askorentzat matematika hasiera batean zenbakiekin eragiketak egitean oinarritzen da (aritmetika) eta gerora sinboloen bidezko orokorpen, egitura eta prozeduretara (algebra) igarotzen da. Batetik besterako bidean erlaziorik ez egiteak pentsamendu matematikoan hutsuneak eragiten ditu (Smith, eta Thompson, 2008; Mason, 2008). Orokorpen eta frogapenatarako idazkera matematikoaren ezagutza eta notazio sinbolikoen erabilera ezinbestekoa da eta horietan ere ikasleek zailtasunak dituzte (Alcock, eta Weber, 2005; Godino, Castro, Aké, eta Wilhelmi, 2012).

Ikasle askoren begietara ez ezik, zenbait irakasleren begietara ere frogapen matematikoak ez dira beharrezkoak eta honenbestez, irakasleek klasean zalantza eta gatazka kongnitiboko egoerak sortu ezean ez da harritzekoa ikasleek frogapenen beharrik ez sentitzea (Zaslavsky, Nickerson, Stylianides, Kidron, eta Winiki-Landman, 2012). Aitzitik, frogapenek berebiziko garrantzia dute matematikan, biologia edota beste zenbait zientzietan ez bezala hipotesiak frogatuta ziurtatzen baitira. Biologia, geologia nahiz fisikako hainbat arlotan, errealitateko probetan bilatzen da balioztatzea; aldiz, matematikan demostrazioetan.

Frogapenak zaharkituta, estatiko eta funtziorik gabe geratu izanaren ideia okerraren inguruan Gila Hannak (2000, 5 or.) dioen moduan, “Let me start, then, by stating categorically that proof is alive and well in mathematical practice, and that it continues to deserve a prominent place in the mathematics curriculum”. Hain zuzen, frogapenei eta arrazoibideari garrantzia emate aldera, National Council of Teachers of Mathematics erakundeak 2000. urtean Principle and Standards dokumentua aldatu izanak europar curriculum ugaritara ere hedatu zuen arrazoibide eta frogapenen aldeko joera. Besteak beste, Euskal Autonomi Erkidegoko Curriculumean 2010an egindako aldaketetan izan zuen isla erakunde estatubatuarraren ekarpenak. NCTMen beste joera bat, bestalde, aljebrari garrantzia gaineratzekoa izan da. Principle and Standardsen 2000. urteko azken bertsioan algebra Bigarren Hezkuntzan ez ezik, Lehen Hezkuntzan ere garatu behar dela zehazten da (Early Algebra). Honako hau berrikuntza hagitz garrantzitsua izan da, aritmetikara mugatu izan den Lehen Hezkuntzako algebra errotik aldatzea inpliketzen baitu eta pentsamendu aljebraikoa Derrigorrezko Hezkuntzaren lehen urteetatik lantzea. Euskal Curriculumetan aldaketak ugari izan dira azken hamarkadetan. Dena dela, 175/2007 Dekretuan, gero 2010ean moldatua izan zenean, nahiz indarrean jarri berria den 236/2015 Dekretuan berebiziko garrantzia du ikasitakoa ikuspegi kritikoz eguneroko bizitzan aplikatzeko gai izateak. Azken dekretu honetan, gai izateaz beharrean konpetente izateaz hitz egiten da, eta diziplina baitako konpetentziei dagokienez, eta matematikarako konpetentziari zehazki esatearren, ildo berekoa da joera. Hala, batetik, arrazoibidearen garrantzia azpimarratzen da, eta bestetik, eguneroko problemak interpretatu eta konpontzeko ezagutza matematikoaren erabilera. Azken puntu horretarako, orokorpenetik egoera zehatzetarako urratsa ematera ohitu behar dira ikasleak, eta alderantziz, kasu zehatzetatik orokorpenak formulatzera.

Orokorpen matematikoen arrazoibideari maiz arrazoibide aljebraikoa deitzen zaio. Algebra da patroi eta errepikapenen adierazpenarekin, orokorpenarekin eta formalizazioarekin guztiz lotuta dagoen matematikaren alorra, eta hain zuzen, orokorpenak eta formalizazioak matematikaren oinarri direlako, algebra eta arrazoibide

algebraikoa matematikaren muin-muinean daude (Godino, Aké, Gonzato, eta Wilhelmi, 2014). Arrazoibide algebraikoaren bi zutarrak hauek dira: 1) Sistematikoki sinbolizatzea prozedura errepikakoren orokorpena eta horien mugak 2) Sintaktikoki ordenatutako arrazoibide urratsak eta orokorpen urratsak adieraztea hitzartutako sistema sinbolikoan (Kaput, 2008).

Geometria arloan, aljebran orain gutxira arte ez bezala, bada aspaldidanik geometriaren ikaskuntza-irakaskuntza prozesuak deskribatu eta kategorizatzen dituen eredu teoriko bat, Van Hiele Teoria. Horren arabera, hainbat perfekzio maila (arrazoibide mailak deritzenak) bereizten dira ikasle batek geometria bloke jakin bat ikasten hasten denetik eta bloke horretan ezagutza maila gorena eskuratzen duen arte. Teoria horretan arrazoibide geometrikoa mailetan neurtzen da eta maila horiek, besteak beste, honako ezaugarriak dituzte (Sarasua, 2010):

- 1-Mailek sekuentzia hierarkizatu eta errekursiboa osatzen dute.
- 2-Lengoiaren eta mailen artean erlazio estua dago.
- 3-Lokalak dira eta ez globalak (geometriako gaiaren arabekoak).
- 3-Aurrerapen faltsuak daude.
- 4- Jarraituak dira.

Teoria horretan oinarrituz eratu diren galdetegiak ugari dira eta ikasleek geometrian duten arrazoitze maila ezagutzea ahalbidetzen dute. Van Hiele eredueta galdetegi ireki nahiz itxiak badaude ere, Adela Jaimek 1993an argitara eramandako tesian irudi lauekin konprobatu zuen eran, arrazoibidea neurtzeko galdetegi irekien erabilera egokiagoa da. Arrazoibidea neurtzeko ez da guztiz zuzena erantzun itxiko galderak erabiltzea; alegia, erantzun posible batzuen artean ikasleei ustezkoa hautatzeko ematea. Honek ikaslearen pentsatzeko moduaren informazio murrizta biltzen du, ez baita berak azaldutako erantzuna izango.

Geometriako Van Hiele eredia sona handiko teoria da matematikaren didaktikan, baina geometria arloko arrazoibidea baino ez du neurtzen, eta eguneroko eskola jardunean, berriz, geometria ez da modu isolatuan lantzen. Aitzitik, geometria matematikako beste zenbait adarrekin erlazionatuta erakutsi ohi da, hala nola algebra nahiz analisia. Ohikoa da, esaterako, Bigarren Hezkuntzako problema geometrikoetan hainbat elementu algebraiko erabiltzea: ezezagunak, aldagaiak, koordinatuak, elementu horien arteko manipulazio algebraikoak, orokorpenen formulazioa, etab. Hori dela eta, badira bi arloen uztarketa eta azterketa komuna defendatzen duten ikerketak (Dindyal, 2004).

Pentsamendu eta arrazoibide algebraikoa neurtzeko eredu eta teoria bat Granadakako Unibertsitateko ikerketa talde batek proposatu berri du (Godino, Aké, Gonzato, eta Wilhelmi, 2014). Hasiara bateko ikerketak Oinarrizko Aljebrara (Lehen Hezkuntzako algebra) mugatu ziren eta aljebrizazioa Van Hiele eredueta bezala mailakatu egin zen. Oinarrizko Algebra hiru mailetan zehaztu zuten 0 aljebrizazio mailari (maila guztiz aritmetikoa) progresiboki gailentzen zaizkion hiru maila definituz. Jarraian teoria horri hiru maila gehiago gehituta lortu zen orokorpena eta Bigarren Hezkuntzarako ere (DBH eta Batxilergoa) balioko zuen aljebrizazio mailen sailkapena (Godino, Neto, Wilhelmi, Aké, Etchegaray, eta Lasa, 2015). Mailaketa hori matematikaren didaktikaren ezagutza-ikuspegi ontosemiotikoan oinarritua dago (Godino, Batanero, eta Font, 2007) eta Oinarrizko Arrazoibide Algebraikoa karakterizatzen duten objektuen (estrukturak, funtzioak eta ereduak) inguruko gaitasunak maila bakoitzeko zein izan beharko ziren definitu zen (Godino, Castro, Aké, eta Wilhelmi, 2012). Ikerketa horietan Van Hiele geometria mailei erreferentziarik egin

ARRAZOIBIDE ALJEBRAIKOAREN MAILAK: EBALUAZIO PARADIGMA BERRI BATERAKO URRATSAK

ez arren, bi teorien arteko antzekotasunak ugariak dira: a) mailak deskriptoreen arabera karakterizatzen dira; b) maila bakoitzak perfektzio gradu bat adierazten du arrazoibide aljebraikori dagokionez; c) ikasle batek problema aljebraiko batzuen aurrean nolako erantzunak ematen dituen, hala atxikitzen zaio arrazoibide aljebraikoaren maila bat edo bestea. Granadako Unibertsitateko ikerketa taldeak orain artean argitaratu duena aljebrizazio maila neurtzeko galdetegi baten diseinuak bete behar lituzkeen ezaugarrien zehaztapena izan da, baina azpimarratu nahi da oraindik Bigarren Hezkuntzan teoria praktikara ez dela eraman. Lan honen bidez maila aljebraikoen inguruko usteak argitze bidean urratsak eman nahi dira; mailak jarraituak direla eta hierarkizatuta daudela aztertzearen inguruan, kasu.

Metodologia

Ikerketaren planteamendua eta helburuak

Ikasleek automatikoki eta zergatietan pentsatu gabe ikasten duten usteari helduta eman zaio hasiera arrazoibidearen inguruko lan honi. Egun irekita dauden ikerketa lerroak ikusita, lan honen helburu orokorra pentsamendu geometriko eta aljebraikoaren arteko lotura nahiz eraginak hobeto ulertzeko bidean urratsak ematea da Bigarren Hezkuntzan (Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eta Batxilergoa). Arrazoibide aljebraikoaren inguruko ereduak oraindik eraikitzen ari dira da eta ikasleen arrazoibide aljebraikoaren mailak neurtzeko tresnen beharra dago. Hori dela eta, lan hau aljebra arlora mugatzea erabaki da, azken helburua bi arloen uztarketa bada ere. Lau helburu zehatz hauek ditu ikerketa honek:

HEL1. Bigarren Hezkuntzako ikasleen arrazoibide aljebraikoaren maila zehazteko instrumentuak sortzea. Granadako Unibertsitateko ikerketa taldearen proposamenak oinarri hartuko dira.

HEL2. Galdetegiak Gipuzkoako institutu bateko zenbait mailako ikasleri (DBH 1, DBH 3, Batxilergo 1 eta Batxilergo 2) pasatzea eta emaitzak aztertzea.

HEL3. Galdetegiaren indargune eta ahulguneak identifikatzea, gerora hobetzen joateko.

Hipotesiak

Ikerketa honetan helburua Bigarren Hezkuntzarako galdetegiatarako bi bariazio sortzea izan da eta tresna horien baliagarritasuna aztertzeko asmoz pasatu dira galdetegiak ikastetxe batean. Bildutako datuen inguruan honakoak dira hipotesiak edota espero diren emaitzak:

HIP 1. Arrazoibide mailak progresiboki eskuratzen dira.

HIP 2. Mailen gaur egungo formulazioa ez da nahikoa hainbat egoera azaltzeko; hala nola, mailen artean trantsizioan dauden ikasleena. Mailak atxikitzeo paradigma osatu behar dela uste da: ikasle bati maila bat atxiki beharrean, mailen bektore bat atxikiz, alegia.

HIP 3. Orokorrean arrazoibide maila ertain eta baxuak lortzea espero da, ikasleek orokorpen eta bereziki justifikazioetara ohituak ez daudelako.

Metodoa

Ikerketa honetan erabili den metodologia mixtoa izan da. Van Hiele galdetegietan ikusi zen moduan arrazoibidea ez da posible erantzun itxiko galderen bidez zuzen neurtzea, eta galdetegi irekiena da elkarrizketei gehien hurbiltzeko eta aldi berean lagin tamaina handiko datuak aztertzeko modua (Jaime, 1993). Ikerketa honetan Bigarren Hezkuntzarako galdera sorta bat sortu da eta hortik zenbat galdera hautatuta bi galdetegi edota bariazio (DBH eta Batxilergoa) erabili dira datuak biltzeko. Galdetegietatik informazioa erartzeko urratsak hauek izan dira:

- 1- Erantzunen bektorea. Datu horiek kuantifikatu egin dira ikasleen erantzunei aljebriazio mailak (0 eta 6 artean) esleitu zaizkien unean.
- 2- Mailen bektorea. Ikasle bati maila bat eta bakarra atxikitu beharrean, mailen bektore bat atxikitu zaio. Bektore horretako osagai/koordinatu bakoitzak dagokion mailaren eskuratze gradu bat adierazten du. Horrela egiterakoan bi helburu ditugu: a) trantsizioaldian dauden ikasleen egoera hobeki ulertzea; b) mailen izakera progresiboa egiaztatzea.
- 3- Maila nagusia. Ikasleak guztiz eskuratuta duen mailarik gorena aldagai modura definitu da. Ikerketa honetan aldagai honek interes instrumentala baino ez du, bektoretatik erator daitekeen informazioa osoagoa da, baina maila nagusiak gainerako aldagaiekiko konparaketak egitea ahalbidetzen du, bektoreek ez bezala.

Azkenik, zenbakizko datuekin analisi estatistikoaren bidez emaitzak aztertzea izan da planteamendua.

Parte hartzaileak

Lagina Gipuzkoako ikastetxe bateko 85 ikaslek osatu dute. Lau kurtsoetako ikasleak dira: DBH1 (%25.9), BH3 (%21.1) eta Batxilergo 1 (%21.1), eta 2 (%31.7). Batxilergoko ikasleak zientzietako klaseetako ikasleak izan dira. Sexuari dagokionez, neskek 44 dira (%51.8) eta mutilak 40 (%47). Ikasle batek ez du sexua zehaztu.

Taula 1

Kurtso Bakoitzeko Neska eta Mutilen Kopuru eta Portzentajeak

	DBH 1		DBH 3		BATXILERGOA 1		BATXILERGOA 2		Guztira	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
MUTIL	7	%31.8	11	%61.1	6	%33.3	16	%59.3	40	% 47
NESKA	14	%63.6	7	%38.9	12	%66.7	11	%40.7	44	% 51.8
NA	1	%4.5	0	%0	0	%0.0	0	%0	1	% 1.2
Guztira	22	%100	18	%100	18	%100	27	%100	85	% 100

Galdetegiaren diseinua

Galdetegiak anonimoak dira eta bi zati dituzte; batetik, zenbait datu pertsonal idazteko eskatzen zaie ikasleei (sexua, jaiotze data, kurtsoa, klasea eta urte horretako matematikako batezbesteko nota) eta bestetik, galdetegiaren osatzen duten zortzi galderak

ARRAZOIBIDE ALJEBRAIKOAREN MAILAK: EBALUAZIO PARADIGMA
BERRI BATERAKO URRATSAK

daude. Galderen hautaketa egiteko, lehenik eta behin, hiru jatorritatik bildutako galdera bateria bat osatu da eta galderak jatorriaren arabera izendatu ziren: 1-Godinoren artikulua (G) , 2-Lilia P. Akéren tesia (Aké, 2013) (A), 3- PISA ariketak (P), 4-ikerketa honetarako ikerlariak berak sortuak (M).

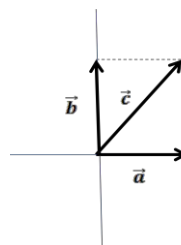
Galderen hautaketa ezaugarri hauek kontuan izanez egin da: 1-lor daitezkeen erantzunen aljebrizazio maila-tarteen aurreikuspena etaparen arabera (ikusita taula 2 eta taula 3), 2- Oinarrizko Arrazoibide Aljebraikoa karakterizatzen duten objektuak (egiturak, funtzioak, modeloak), 3- galdera formulatzeko modua (problema bat sortu, interpretatu, frogatu, orokortu, ebatzi, dedukzioak egin, formula bat lortu...), 4-enuntziatuko idazkera matematikoa, 5-denbora (45-50 minutuan egiteko moduko galdetegiak). Bigarren Hezkuntzarako aljebrizazio mailen kategorizazio taula da hurrengoa eta lehen lau mailen (0tik 3ra) zatia hitzez hitz euskaratua izan da (Godino et al., 2015, 121 or.) eta taula horren arabera galdera bakoitzaren ezaugarriengatik erantzun zitezkeen aljebrizazio mailen tartekak definitu dira, maila maximo eta minimoak (minimoa beti 0 dela onartu da). Maila bakoitzaren deskriptoreak ematen ditu lerro bakoitzak eta deskriptore horiek ematen dira ikasle batek jarduera aljebraiko bat egiterakoan ematen dituen erantzun moduetan.

MAILAK	OBJETUAK	TRANSFORMAZIOAK	LENGUAIA
0	Lehen graduko objektu intentsiboak agertzen dira.	Lehen graduko objektu intentsiboekin operatzen da (zenbaki jakinak).	Naturala, zenbakizkoa, ikonikoa, keinu bidez; objektu estentsiboei erreferentzi egiten dieten sinboloak edota datu ezezagunak tartean egon daitezke.
	<p>Adibidea: Ikastetxera joateko ikasleek bi modu dituzte. Ikastetxera kotxez doan ikasle bakoitzeko 3 oinez doaz. Ikastetxean 212 ikasle badaude, zenbat ikasle erabiltzen du garraio modu bakoitza?</p> <p>Ebazpen bat: Ikastetxera oinez doazen 3 ikasle multzo bakoitzeko ikasle 1 kotxez doa, beraz, guztira 4 (3+1) ikasletik 1 autoz doa (laurdena). Honenbestez, 200 ikasletik 50 (laurdena) autoz joango litzateke; 12 ikasletik 3... Hau dela eta., 53 ikasle joango lirateke kotxez. Soluzioa autoz 53 ikasle joango direla da, 53ren hirukoitza; hau da, 159, oinez joango liratekeen bitartean.</p>		
1	Inplizituki 2 graduko objektu intentsiboak tartekatzen dira; hau da, gradu leko intentsibo motak.	Lehen graduko intentsiboekin eragiketen erlazio eta propietate orokorrak aplikatzen dira, egitura nahiz funtzio ariketetan.	Naturala, zenbakizkoa, ikonikoa, keinu bidezkoa; tartekatzen diren intentsiboei erreferentzi egiten dieten sinboloak ager daitezke.
	<p>Adibidea (aurreko ariketaren beste ebazpen bat): 4 ikasleko 3 oinez datoz. Honako proportzionaltasuna planteatu dezakegu: 4 (ikasle) → 3 oinez doaz 212 (ikasle) → x oinez doaz</p> $\frac{4}{3} = \frac{212}{x}; x = 3 \times 212/4$ <p>Behin oinezko ikasle kopurua kalkulatu ondoren, honakoa ikasle kopuru totalari kentzea baino ez da geratzen ikastetxera autoz doazen ikasle kopurua kalkulatzeko. 212-159=53 ikasle doaz kotxez.</p>		
2	Elementu indeterminatuak edota aldagaiak tartekatzen dira 2 graduko intentsibo	Egitura ariketetan ekuazioek honako itxura dute: $Ax + B = C$	Sinbolikoa- literala, onartutako intentsiboei erreferentzi egiteko, baina

	modura.	Funtzio ariketetan orokorpena onartzen da, baina espresioen forma kanonikoak lortzeko ez da aldagaiekin eragiketarik egiten.	testuinguruko espazio eta denboraren informazioari lotua.			
	Adibidea (aurreko ariketaren beste ebazpen bat): $212 = x + 3x$ $212 = 4x: x = \frac{212}{4}; x = 53$ 53 ikasle doaz kotxez eta $212-53=159$ doaz oinez.					
3	Tartekatzen dira elementu indeterminatuak, ezezagunak, ekuazioak, aldagaiak eta funtzio jakinak.	Egitura ariketetan ekuazioen itxura honakoa da: $Ax + B = Cx + D$ Elementu indeterminatu edota aldagaiekin eragiketarik egiten dira.	Sinbolikoa- literala; sinboloak analitikoki erabiltzen dira, testuinguruari erreferentziarik egin gabe.			
	Adibidea (aurreko ariketaren beste ebazpen bat): $x = \text{Autoz doazen ikasleak}; y = \text{Oinez doazen ikasleak}$ $x + y = 212; x + 3x = 212;$ $y = 3x; 4x = 212; x = 212/4 = 53$					
4	Parametroak tartekatzen dira zenbaki ezezagun eran ("placeholder"), ekuazio nahiz funtzio familiak adierazteko.	Egitura ariketetan ekuazioen itxura, ekuazio familiena da. Ekuazio linealaren kasuan: $y = ax \text{ non } a \in \mathbb{R}$ Ekuazio koadratikoaren kasuan: $ax^2 + bx + c = 0 \text{ non } a \neq 0$	Sinbolikoa- literala; sinboloak prozedura bati jarraituz erabiltzen dira, algoritmo eran.			
	Adibidea: Hurrengo polinomioaren erroak kalkulatu; hau da, x -en zein baliotarako betetzen da hurrengo ekuazioa (R zero ez den konstante erreal bat da)? $R x^2 - x - \frac{1}{4R} = 0$ Laguntza: $ax^2 + bx + c$ polinomioaren erroak kalkulatzeko formula hau da: $x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$					
5	Parametro bat edota bat baino gehiago tartekatzen dira aldagaiekin batera. Ekuazio nahiz funtzio familiak adierazten dira.	Parametroekin eragiketarik egiten eta parametroen arteko erlazioak aztertzen dira.	Sinbolikoa- Analitikoa (sintaktikoa); sinboloak analitikoki erabiltzen dira, prozedura jakin bati jarraitu gabe.			
	Ariketa: Demagun k luzera eta $5k$ zabalera duen kontzertu-lokal laukizuzen batera joan zarela lagun batekin rock-kontzertu batera. <table border="1" style="margin: 10px auto;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">$5k$</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">k</td> <td style="border: 2px solid black;"></td> </tr> </table> Sarrera guztiak saldu direla jakinda, zenbat pertsona uste duzu zaudetela une horretan zutik ikusteko kontzertua hasteko zain? Nola egingo zenuke kalkulua? Erantzuna: Lokalaren azalera $5k^2$ unitate karratukoa da. Kotsideratu pertsona bakoitzak hartzen duen azalera m dela (bistakoa denez $m < 5k^2$ izango da). Beraz, lokaleko pertsona kopurua $\frac{5k^2}{m}$ izango da.				$5k$	k
	$5k$					
k						
6	Zenbait egitura aljebraiko sartzen dira (espazio	Zenbait egitura aljebraiko definitu, aztertu eta beren	Sinbolikoa. Analitikoa.			

ARRAZOIBIDE ALJEBRAIKOAREN MAILAK: EBALUAZIO PARADIGMA
 BERRI BATERAKO URRATSAK

	bektorialak, taldea...) eta funtzioen aljebraaren azterketa (batuketa, biderketa, konposizioa).	propietateak aztertzen dira.	
<p>Adibidea: Izan bitez \vec{a} eta \vec{b} bi bektore ortogonal. Frogatu Pitagorasen teorema bektoreak erabiliz (kontuan izan, $\vec{c} = \vec{a} + \vec{b}$ dela):</p> $\ \vec{c}\ ^2 = \ \vec{a}\ ^2 + \ \vec{b}\ ^2$ <p>Frogatu alegia, $\ \vec{a} + \vec{b}\ ^2$ adierazpena $\ \vec{a}\ ^2 + \ \vec{b}\ ^2$ dela, \vec{a} eta \vec{b} bektoreak ortogonalak direnean.</p> <p>Idazkera oharra: $\ \ \ \$ idazkerak bektoreen norma adierazten du.</p> <p>Ebazpen bat:</p> $\ \vec{a} + \vec{b}\ ^2 = (\vec{a} + \vec{b})(\vec{a} + \vec{b}) = \vec{a}\vec{a} + 2\vec{b}\vec{a} + \vec{b}\vec{b}$ <p>\vec{a} eta \vec{b} bektore ortonormalak direnez, bien arteko biderketa eskalarra zero da. Beraz,</p> $\ \vec{a} + \vec{b}\ ^2 = \vec{a}\vec{a} + 2\vec{b}\vec{a} + \vec{b}\vec{b} = \vec{a}\vec{a} + \vec{b}\vec{b} = \ \vec{a}\ ^2 + \ \vec{b}\ ^2$			



Koadroa 1. Bigarren Hezkuntzako Aljebritzazio Mailen Kategorizazioa

Galderen hautaketarako lehen puntuari lotuta, azpimarratu nahi da Godinoren ikerketa taldearen lanetan galderei maila bat egokitzen zaiela (0tik 6ra) eta ikasleek gaizki, nahiko ongi ala ongi erantzun duten zehazten dela. Ongi erantzutea betiere galderari “dagokion” mailan erantzutea da. Hala ere, aljebritzazio mailez hitz egiterakoan erantzunen *zuzentasunaz* hitz egitea zalantzarria da. Horren aldean, bere horretan erantzunaren aljebritzazio maila zehaztea erabaki da ikerketa honetan. Beraz, lehen puntuak aipatu den eran, galdera bakoitzeko egon zitezkeen erantzun posibleen maila-tarteak finkatu ziren Bigarren Hezkuntzako aljebritzazio mailen karakterizazioaren (ikus TAULA 2) arabera. Esaterako, G1 galderaren erantzunak 0 eta 3 arteko aljebritzazio mailak izan ahalko dituzte eta M8 galderen 0 eta 6 bitartekoak.

Taula 2

Galdera Bakoitzeko Erantzunen Maila-Tarteak (dbh)

GALDERA	MAILA TARTEA
A3	[0, 1]
G1	[0, 3]
M1	[0, 4]
G2	[0, 3]
M2	[0, 4]
M3	[0, 3]
P3	[0, 2]
P4	[0, 4]

Taula 3

Galdera Bakoitzeko Erantzunen Maila-Tarteak (Batxilergoa)

GALDERA	MAILA TARTEA
A3	[0, 1]
M2	[0, 4]
A4	[0, 2]
M7	[0, 6]
M3	[0, 3]
M8	[0, 6]
P2	[0, 5]
P4	[0, 4]

Erantzunen aljebritzazio mailak aldagai eran definitu dira. Honenbestez, bi galdetegiak zortzina galdera zituztenenez, datu base bakoitzean zortzi aldagai definitu ziren, galdera bakoitzeko bat. Honenbestez, DBHko i . ikaslearen erantzunen lerro bektoreak honako itxura du:

$$(A3_i, G1_i, M1_i, G2_i, M2_i, M3_i, P3_i, P4_i)$$

DBHko lagina 40 tamainakoa izan denez, i indizeak 1etik 40rako balioak hartuko ditu eta 6×40 tamainadun matrize bat da. Batxilergoko galdetegi galderak ezberdinak izateagatik, i . ikaslearen erantzunen lerro bektorea era honetakoa litzateke:

$$(A3_i, M2_i, A4_i, M7_i, M3_i, M8_i, P2_i, P4_i)$$

Batxilergoan 45 ikasleri pasatu zaie galdetegia, eta beraz, i indizeak 1etik 45rako balioak hartuko ditu eta batxilergoko datu baseari 6×45 tamainako matrizea gehitu zaio. TAULA 3ri erreferentzia eginez, $A3_i$ -k izan dezakeen balio maximoa 1 da, $M2_i$ -k izan lezakeena 4 eta esaterako, $P2_i$ -k 5. Erantzunen bektoreak galdetegi batean zein bestean adierazteko forma orokor hau erabiliko dugu hurrengo ataletan:

$$ERANTZUNAK_i = (E_{1i}, E_{2i}, E_{3i}, E_{4i}, E_{5i}, E_{6i}, E_{7i}, E_{8i})$$

Ikasleen aljebritzazio maila zehaztea da helburua (HEL 1) eta beraz, erantzunen bektoretik mailen bektorea definitu da. Hala, zazpi aldagai berri sortu dira (aljebritzazio mailak zazpi dira) eta ikasle bakoitzeko honako lerro bektorea sortu da:

$$MAILAK_i = (M_{0i}, M_{1i}, M_{2i}, M_{3i}, M_{4i}, M_{5i}, M_{6i})$$

Bektore hauen koordenatuak dagokion mailaren eskuratze graduak izango dira eta 0, 0.5 edota 1 balioak dituzte. Maila guztiz eskuratua, erdi eskuratua ala eskuratu gabe duten adieraziko dute. Kontuan izan behar da 0.maila ikasle denek eskuratu daukatela ontzat hartu dela, honakoa zenbaki arruntekin eragiketak egitean oinarritzen delako eta gaitasun hori ikasle orok DBHrako jada izan behar lukeelako. Beraz, bektore honen lehen gaia (M_{0i}) Bigarren Hezkuntzako ikasle ororentzat 1 izango da eta j azpindizeak 1tik 6rako balioak hartuz, lagineko i . Ikaslearen j . aljebritzazio maila:

$$M_{ji} = \begin{cases} 0 & j. \text{ maila ez badu eskuratu} \\ 0.5 & j. \text{ maila erdizka eskuratu badu} \\ 1 & j. \text{ maila eskuratu badu} \end{cases}$$

Mailen eskurapena progresiboa dela uste da, geometrian hala delako (Jaime, 1993), eta maila gero eta altuagoetako eskurapena apurka gertatzen den prozesua dela, eskuratuta ez izatetik guztiz eskuratuta izaterako prozesua. Galdetegi egoki eta mailak definitzeko erregela egokiak, salbuespenak salbuespen, orokorrean (1, 1, 1, 1, 1, 0, 0), (1, 1, 1, 1, 1, 0.5, 0) edota (1, 1, 1, 1, 1, 0.5, 0.5) erako bektoreak eman behar litzuzkeela

ARRAZOIBIDE ALJEBRAIKOAREN MAILAK: EBALUAZIO PARADIGMA
BERRI BATERAKO URRATSAK

uste da, “saltorik” gabeko bektoreak. Honek adieraziko luke, eskuratze mailetan jarraipena dagoela eta esanahi sinbolikotik haratago, ikaslearen inguruko informazio zehatzagoa lortzen da mailen eskurapena graduatuta. Adibide gisara jarri berri diren lehen bi bektoreetan maila nagusia (guztiz eskuratutako maila maximoa) 4 bada ere, bigarren bektoreko ikaslea bosgarren mailarako urratsean dagoela ezagutzen da. Hirugarren bektorearen kasuan 4. maila guztiz eskuratua du eta 5. eta 6. mailak erdi eskuratuak. Ikasle hau 5 eta 6. mailak aldi antzekoan eskuratzen ari da. Ikaslez ikasle mailen bektore horiek zehazteko erregela bat definitu da. Behin ikerlariak galdera bakoitzaren erantzunari dagokion aljebrizazio maila eman ostean ikaslearen aljebrizazio maila orokorra zein den jakiterako prozedura automatizatzea izan da asmoa. Ikerlaria edota irakaslea galdera zehatzei mailak esleitzeaz arduratu behar da eta ez ikasleari berari mailak esleitzean. Era honetara, subjektibotasuna hein batean gutxitu daitekeela uste da eta prozesua erraztu. Jarraian prozesua automatizatzeko erabili den erregela edota algoritmo hau azalduko da; hots, j . mailaren eskurapena (totala, partziala ala nulua) zehazteko erregela.

Horretarako hasiera batean idazkera zehaztaperen batzuk egingo dira. Galdetegiaren kontsidera dezagun $[0, j]$ erantzunen mailen tartea duten galdera kopurua $k > 1$ dela. Galdera horiek $ERANTZUNAK_i = (E_{1i}, E_{2i}, E_{3i}, E_{4i}, E_{5i}, E_{6i}, E_{7i}, E_{8i})$ bektoretik atera eta ordenatuta ($ERANTZUNAK_i$ bektorean bertan dauden ordenan adibidez) honako segida kontsideratu: $G_j^1, G_j^2, \dots, G_j^k$. Beraz, idazkera hau erabiliz, G_j^n -k 0 tik j -rako balioak hartuko ditu (hau da, $\forall n \in [1, k] G_j^n \in [0, j]$). Adibidez, DBHko galdetegiaren kasuan beren erantzunak 0 tik 4 rako balioak har ditzaketan (beren erantzunen aljebrizazio tartea $[0, 4]$ duten) hiru galdera daude: $M1, M2$ eta $P4$. Galdera horien erantzunei ei diezaiegun eran honetara: $M1 = G_4^1, M2 = G_4^2$ eta $P4 = G_4^3$. Idazkera errazteko, $n = 1$ kasuan (galdetegiaren erantzuten maila tartea $[0, j]$ duen galdera bakarra badago), G_j^1 adierazpena erabili beharrean G_j erabiliko da. Logika berberaz, erantzunen maila tartea $[0, j + 1]$ duten galderak G_{j+1}^m eran adieraziko dira (p bada galdera horien kopurua, $m \in [2, p]$) eta bakarra badago G_{j+1} .

Maila bakoitzeko, gehienera maila hori eta maila hori baino bat gehiago izan dezaketan galderak hartu dira kontuan (egotekotan, neurtu nahi den maila maximoaren zehaztapena kasu berezia da). Maila guztiz eskuratua izateko ($M_j = 1$) gutxienez maila horretan bi galdera erantzun izana eskatu da, galdera bi beharrean bakarra edukiz gero, maila hori erdi eskuratua ($M_j = 0,5$) egongo da eta gainerako kasuetan, maila ez dago eskuratuta ($M_j = 0$). Erregela honek, ordea, galdetegiak neurtzen duen galdetegi maximoa baino maila bat baxuagokoaren eskurapena definitzeko baino ez du balio; alegia, DBHko galdetegiaren 3. mailara arte (4. mailaren eskurapena zehazteko ez) eta Batxilergoko galdetegiaren 5. mailara arte (6. mailaren eskurapena zehazteko ez). Maila maximo horietan, maila bat baxuagoko galderak zehazki dagokien maila horretan erantzunda edukitzea eskatu da. Bestalde, j . maila zehazteko bi kasu bereizi behar dira: 1- erantzunen mailen tartea $[0, j]$ duen galdera bakarra egotea (dagokion erantzuna G_j izendatu dugu) eta 2- bat baino gehiago egotea. Erregelaren adierazpen orokorra honako hau da:

1.KASUA. Gehienera j maila izan dezakeen galdera bakarra dago, eta beraz, aztertuko den bere erantzuna $G_j \in [0, j]$. Baldin eta:

- $G_j = j$ eta $\exists m \in [2, p]$ non $G_{j+1}^m \geq j$ bada, orduan $M_j = 1$

- $\exists m_1, m_2 \in [2, p]$ desberdinak, non $G_{j+1}^{m_1} \geq j$ eta $G_{j+1}^{m_2} \geq j$ badira, orduan $M_j = 1$
- $G_j < j$ eta $\exists! m \in [2, p]$ non $G_{j+1}^m \geq j$, orduan $M_j = 0,5$
- $G_j = j$ eta $\forall m \in [2, p]$ $G_{j+1}^m < j$, orduan $M_j = 0,5$
- Bestela (hau da, $G_j < j$ eta $\forall m \in [2, p]$ $G_{j+1}^m < j$ bada), $M_j = 0$

2.KASUA. Gehienera j maila izan dezakeen galdera bat baino gehiago dago. Baldin eta:

- $\exists n_1, n_2 \in [2, k]$ desberdinak, non $G_j^{n_1} = j$ eta $G_j^{n_2} = j$, orduan $M_j = 1$
- $\exists n \in [2, p]$ non $G_{j+1}^n = j$ eta $\exists m \in [2, k]$ $G_{j+1}^m \geq j$, orduan $M_j = 1$
- $\exists m_1, m_2 \in [2, k]$ desberdinak, non $G_{j+1}^{m_1} \geq j$ eta $G_{j+1}^{m_2} \geq j$, orduan $M_j = 1$
- $\forall n \in [2, k]$ $G_j^n < j$ eta $\exists! m \in [2, p]$ non $G_{j+1}^m \geq j$, orduan $M_j = 0,5$
- $\exists! n \in [2, k]$ $G_j^n = j$ eta $\forall m \in [2, p]$ non $G_{j+1}^m < j$, orduan $M_j = 0,5$
- Bestela (hau da, $\forall n \in [2, k]$ $G_j^n < j$ eta $\forall m \in [2, p]$ non $G_{j+1}^m < j$), $M_j = 0$

Galdetegiak neurtuko duen maila maximoari dagokionez (DBHko galdetegian esaterako, 4.maila eta Batxilergokoan 6.na), kontuan hartu diren galderak maila maximoko galdera eta maila bat baxuagoko galdera edota galderak izan dira; izan ere, galdetegian maila altuagoko galderarik ez dagoenez, beheragokoetara jotzea erabaki da. Kasu honetan ere automatikoki egin da prozesua, baina aurreko kasuen aldean berezia izateagatik, ezin izan da beste mailen zehaztapenerako erabili den idazkera berberaz idatzi. Kasu honetan ere hirunaka aztertu dira erantzunak, eta eskurapen total nahiz partzialerako maila maximoko galdera maila maximoan edukitzea eskatu da. Beraz, hirurak mailarik altuenean izateak ekarriko luke eskurapen totala (1) maila maximoan, maila maximoko galdera maila maximoan eta beheragokoren bat erantzun baxuagoz edukitzeak eskurapen partziala (0,5) eta bi galdera edota gehiotan maila baxuagoz erantzuteak eskurapen nulua (0).

Azkenik, mailen bektoreekin lanean jardutea analisisetarako nekeza izateagatik, ikasleak guztiz eskuratuta duen maila maximoa definitu da aldagai modura, maila nagusia (Sarasua, 2010). Mailen bektoreak informazio gehiago ematen duela azpimarratu nahi da eta irakasle baten ikuspuntutik interesgarriagoa dela bektorea aztertzea maila nagusiarekin bakarrik geratzea baino. Dena den, aljebraitze maila aldagai modura izateak abantaila ugari ditu, gainerako aldagaiekiko erlazioak aztertzea kasu.

Prozedura eta datuen analisisia

Galdetegia ikastetxean pasa aurretik Lehen Hezkuntzako irakasle bati galdetegia (DBHko galdetegia) pasatuz proba bat egin zen. Asmoa bereziki denbora neurtzea zen eta galdetegien luzera egokia zela ondorioztatzeaz gain, proba haren honen ondoren enuntziatuetan aldaketaren batzuk egin ziren ulerterrazagoak egite aldera. Jarraian galdetegiak Goierriko ikastetxe batean pasatu ziren eta ikerlaria bertan zegoela. Orokorrean ikasleek galdetegia irakurtze hutsarekin ulertzeko gai izan eta azalpenen

ARRAZOIBIDE ALJEBRAIKOAREN MAILAK: EBALUAZIO PARADIGMA BERRI BATERAKO URRATSAK

beharrrik ez izatea zen asmoa, baina bereziki mailarik baxueneko klasean ikasleei argibideak eman zitzaizkien.

Galdetegiak ezberdinak izateagatik, Batxilergoa eta DBH bereizirik aztertu dira. Lehenik eta behin balio galduak behatu dira, hau da, ikasleek hutsik utzitako galderak. Proporzio handietan bete gabe geratu diren galderak zeintzuk izan diren jakin nahi da, gero hutsik geratu izanaren zergatian pentsatu eta agian aldaketak egiteko aukeraren inguruan ere pentsatzeko. Jarraian galdera bakoitzari zein arrazoitze mailaz erantzuteko joera egon den behatuko da. Puntu honetan, ikerlariak mailen kategorizazioari zorrotz jarraitu izanagatik, hein baten subjektibotasun puntu bat ere baduela gaineratu behar da. Behin jada galdera bakoitzaren aljebritzazio maila zehaztuta, mailen eskuratzeko gradua automatikoki definitu da. Azken kalkulu horietarako eta gainerako analisi estatistiko guztietarako ere R 3.3. pakete estatistikoa erabili da.

Emaitzak eta emaitzen eztabaida

Lehenik eta behin ikasleen erantzunak aztertu dira eta item bakoitzari aljebritzazio maila bat esleitu zaio. Hurrengo irudiko (ikusi IRUDIA 1) G2 galderaren erantzuna, esaterako, 3. mailakoa da. Formula orokor batera heldu da ikaslea, zeinetan x ezezaguna edozein zenbaki natural gisara adierazi duen.

"Jarraian dauden hiru zenbaki natural (edota arrunt) batzen ditut. Batura 3 zenbakiaz zatituz gero, beti bigarren zenbakia lortzen dut (tartekoa)."

Zenbaki natural guztietarako egia al da? Zergatik? Froga ezazu.

$$\frac{x+(x+1)+(x+2)}{3} = x+1$$

$x=2$ $\frac{2+(2+1)+(2+2)}{3} = 2+1 = \frac{9}{3} = 3 ; a=9$

Beti betetzen da.

2

Irudia 1. DBH3ko Ikasle Baten G2 Galderaren Erantzuna

Galdera berari hurrengo pertsonak (ikusi IRUDIA 1) aldiz, 0. mailako balioz erantzun du. Gainera, adierazgarria da ikasleak "magia da" idatzi izana. Ikasle honek ez du uste ariketa horretako enuntziatua matematikoki froga daitekeen. Geometriara joaz, Van Hiele teoriako lehen mailako arrazoibide aljebraikoa duen ikasle batentzako *frogatu* hitzak ez du esanahirik, bigarren mailan dagoenarentzat kasu kopuru handi batean *konprobatzea* da eta jada hirugarren mailan hasten dira ikasleak frogapenaren zentzua ulertzen (Sarasua, 2010). Aljebbran honakoa oraindik aztertu ez den zerbait izanagatik, posible da antzekoa gertatzea.

Ikasle berak M1 galdera 0. aljebritzazio mailaz erantzun du (ikusi IRUDIA 3). Kasu honetan ikasleak laukizuzenaren aldean kx eta $kx + m$ luzerei kasurik egin ez, eta erregelaz neurtu ditu laukizuzenaren aldeak orrian. Hala, 4.5cm eta 1.7cm erabili ditu azalera eta perimetroa neurtzeko. Kontuan izan behar da azalera (bi aldeen biderkadura) eta perimetroa (alde guztien batura) kalkulatzeko modua ez duela ongi aplikatu. Dena den, erantzun honen esanguratsuen ez da hori, baizik eta aldean luzerak ikaslearentzat nahitaez zenbaki itxura izan behar duela ikustea.

1.M Hona hemen hurrengo laukizuzena, dagokien aldeen adierazpenekin:

Handwritten calculations:

$$\begin{array}{r} 4,5 \\ \times 2,8 \\ \hline 12,4 \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 4,5 \\ + 1,7 \\ \hline 6,2 \\ 0,2 \\ \hline 3,1 \end{array}$$

A) Idatzi perimetroaren adierazpena: 12,4

B) Idatzi azaleraren adierazpena: 3,1

Irudia 2. DBH1eko Ikasle Baten M1 Galderaren Erantzuna

Ikaslearen aljebritzazio mailaren inguruko datu eta zehaztapen horiek, hein batean, galdu egiten dira ikasleari zenbaki bat esleitzen zaion unean. Dena den, galdetegiak aztertzen ari den pertsona ikerlaria bera dela kontuan izanda, metodo honek gerora atera behar liratekeen datu eta ondorioen aurreikuspena egitea ahalbidetzen du eta ez da hutsetik datuak jasotzea bezala. Erantzunak banan-banan modu honetara aztertuta dagokien aljebraitze maila esleitu zaie. Kontuan izan behar da, aljebraitze maila erantzunei esleitu zaiela, ez ikasleari; hori hurrengo urratsa baita eta erregela baten bitartez automatikoki egin da.

Galdetegiaren egokitasuna neurtzeko (HEL3) aldagai bat hutsune kopurua da. Lehenik eta behin ikasleek gehien bat hutsik utzi dituzten galdetegiak zein diren aztertu da. Batxilergoan galdetegia guztiz bete duten ikasle kopurua 26 da 45etik (%58), eta DBHn 11 ikasleek erantzun dituzte galdera guztiak 40tik (%28). DBH 1eko ikasleek ez dute galdetegia betetzen asmatu, ekuazioekin erlazionatutako 4 galdera inguru (ekuazioak erabiltzeko 3) eta ikasleak kurtso horretan hasten dira ekuazioak zer diren eta ekuaziorik sinpleenak ikasten. Galdetegia pasatu zen ikastetxeko irakasleen bitartez, jakin da ikastetxe honetan hirugarren hiru hilabeterako antolatua zutela ekuazioen gaia, eta honenbestez, ikasleek aldagai nahiz ezezagun bat zer den ere ez jakitea ulergarria dela. Horrez gain, ikasleak 12-13 urterekin 50 minutuko idatzizko azterketa eta galdetegiak egitera oraindik oso ohituak ez daudela gaineratu behar da eta ikerlariaren arreta eta baieztapena ere bilatu behar izaten zutela maiz. Guzti honek galdetegia pasatutako unean lanerako giro egokirik ez sortzea eragin zuen eta emaitzetan bistan geratu da, hutsune kopuruan esaterako.

Taula 4
Galdetegietako Hutsuneko Kopurua Kurtsoa

Hutsune kop/ Kurtsoak	DBH1		DBH3		B1		B2	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0	0	% 0	11	%58	13	%72	13	%48
1	2	% 9	6	%32	3	%17	9	%33
2	8	% 36	1	%5	2	%11	4	%15
3	8	% 36	1	%5	0	%0	1	%4
4	3	% 14	0	%0	0	%0	0	%0
5	0	% 0	0	%0	0	%0	0	%0
6	1	%5	0	%0	0	%0	0	%0
Guztira	22	%100	19	%100	18	%100	27	%100

ARRAZOIBIDE ALJEBRAIKOAREN MAILAK: EBALUAZIO PARADIGMA
BERRI BATERAKO URRATSAK

DBHn hutsune kopuru altuak M1, G2, M2 eta M3 galderek dituzte, bereziki lehen biek (%83 eta %93ko hutsune kopurua). Batxilergoan M7 eta 18 galderek izan dituzte hutsune kopuru altuenak (%22 eta %31) eta hain zuzen, erantzuten arrazoitze mailen tartea (0,6) den bi galderak dira honako hauek. Hein batean, emaitza egokia izan daitekeela pentsa daiteke. Gainerakoan, galderen erantzunak arrazoibide maila maximo eta minimo ingurukoetakoak izan dira. Hau da, [0,6] arrazoibide mailen tarteko galderetan, adibidez, erantzunak 0-1 ingurukoak edota 5-6 ingurukoak izan dira.

Taula 5
Galdera Bakoitzeko Erantzunen Banaketa (DBH)

Galdera/ Erantzunak	NA		0		1		2		3		4	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A3	2	%5	8	%20	30	%75						
G1	0	%0	36	%90	0	%0	3	%8	1	%3		
M1	33	%83	11	%28	3	%8	3	%8	16	%40	1	%3
G2	37	%93	30	%75	0	%0	2	%5	5	%13		
M2	15	%38	4	%10	5	%13	0	%0	3	%8	3	%8
M3	18	%45	3	%8	3	%8	0	%0	12	%30		
P3	6	%15	11	%28	23	%58	0	%0				
P4	4	%10	21	%53	4	%10	3	%8	4	%10	4	%10

Taula 6
Galdera Bakoitzeko Erantzunen Banaketa (Batxilergoa)

Galdera/ Erantzuna	NA		0		1		2		3		4		5		6	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
A3	0	%0	2	%4	43	%96										
M2	0	%0	1	%2	1	%2	0	%0	21	%47	22	%49				
A4	0	%0	15	%33	1	%2	29	%64								
M7	10	%22	20	%44	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	3	%7	12	%27
M3	1	%2	11	%24	1	%2	4	%9	28	%62						
M8	14	%31	17	%38	3	%7	2	%4	0	%0	7	%16	2	%4	0	%0
P2	2	%4	9	%20	2	%4	1	%2	7	%16	7	%16	17	%38		
P4	0	%0	11	%24	1	%2	0	%0	7	%16	26	%58				

Espero moduan arrazoibide mailen eskurapen totalaren eta kurtsoaren artean erlazio alderantziz proportzionala dago; hau da, maila handitu heinean ikasle gero eta gutxiagok du aljebraitze maila hori guztiz eskuratua eta, eskurapen ezaren kasuan joera kontrakoa da, maila handitu heinean gero eta ikasle gehiago dira maila hori eskuratzea lortzen ez dutenak. Eskurapen partzialari dagokionez, joera nahasiagoa da.

Taula 7

Maila Bakoitzeko Eskuratze Gradua (DBH)

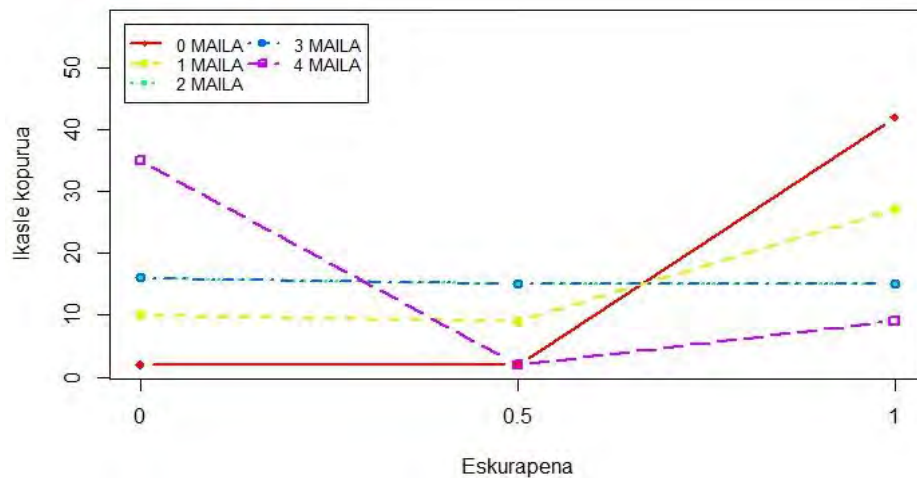
Maila/ Eskuratze gradua	NULUA (0)		PARTZIALA (0,5)		TOTALA (1)	
	n	%	n	%	n	%
MAILA0	0	%0	0	%0	40	%100
MAILA1	8	%20	7	%18	25	%63
MAILA2	14	%35	13	%33	13	%33
MAILA3	14	%35	13	%33	13	%33
MAILA4	33	%83	0	%0	7	%18

Taula 8

Maila Bakoitzeko Eskuratze Gradua (Batxilergoa)

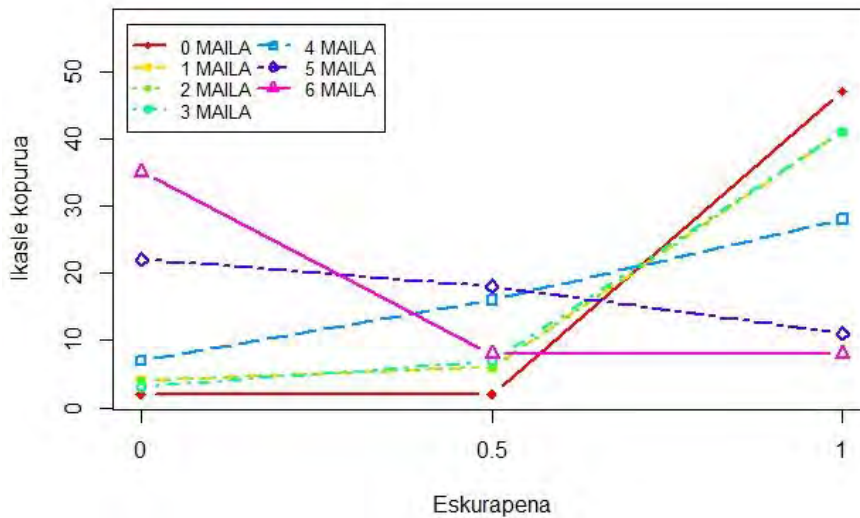
Maila/ Eskuratze gradua	NULUA (0)		PARTZIALA(0,5)		TOTALA(1)	
	n	%	n	%	n	%
MAILA0	0	%0	0	%0	45	%100
MAILA1	2	%4,44	4	%8,89	39	%86,67
MAILA2	2	%4,44	4	%8,89	39	%86,67
MAILA3	1	%2,22	5	%11,11	39	%86,67
MAILA4	5	%11,11	14	%31,11	26	%57,78
MAILA5	20	%44,44	16	%35,56	9	%20,00
MAILA6	33	%73,33	6	%13,33	6	%13,33

Tauletako emaitzak honako grafiko hauetan irudikatu dira, eta orokorrean zuzena ezkerrean beheran eta eskuinean goran egotetik, alderantziz egotera pasatzen da apurka. Aldaketa hau pixkanakakoa da eta progresiboa. Horrez gain, DBHn ikasleen %18ak baino ez du 4. maila guztiz eskuratu eta Batxilergoan %13,33k 6.maila, galdetegi bakoitzean neurtu diren maila maximoak alegia.



Irudia 3. Eskurapen Graduetan Ikasle Kopuruen Aldaketa Aljebrizazio Mailaka

ARRAZOIBIDE ALJEBRAIKOAREN MAILAK: EBALUAZIO PARADIGMA
BERRI BATERAKO URRATSAK



Irudia 4. Eskurapen Graduetan Ikasle Kopuruen Aldaketa Aljebrizazio Mailaka

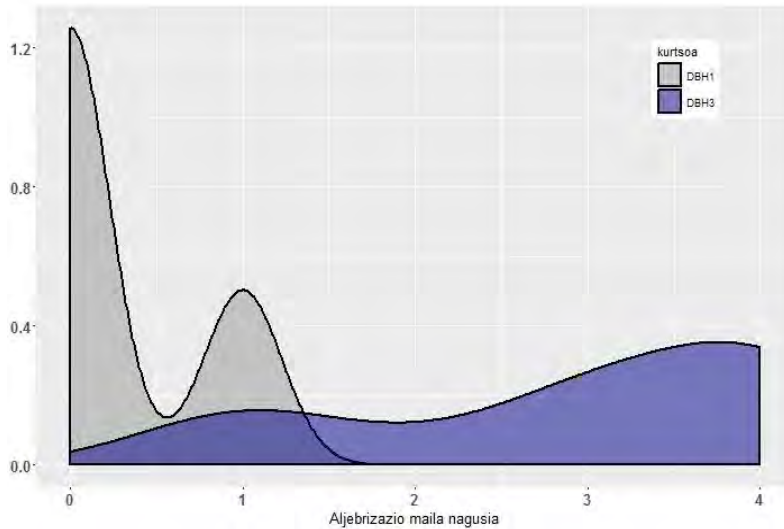
Maila nagusia definitu da jarraian guztiz eskuratutako maila altuenaren gisan. Aldagai hau kontuan izan behar da saltorik ez dagoen bektoreetan definitu dela. Saltodun 4 bektore daude: DBH1en 1, Batxilergo 1. mailan 2 eta Batxilergo 2an 1. Kasu hauetan ez da zehaztu maila nagusia ikasle hauek trantsizio aldi egon litezke eta ez da argia trantsizio aldi hau, edota posible da beste arrazoiren bat tarteko sortu izana kasu hauek. Dena den, kasu bakanak dira eta ez da uste arrazoibide mailen izaera progresiboari eragiten diotenik.

Taula 9

Maila Nagusiaren Banaketak Kurtsoko

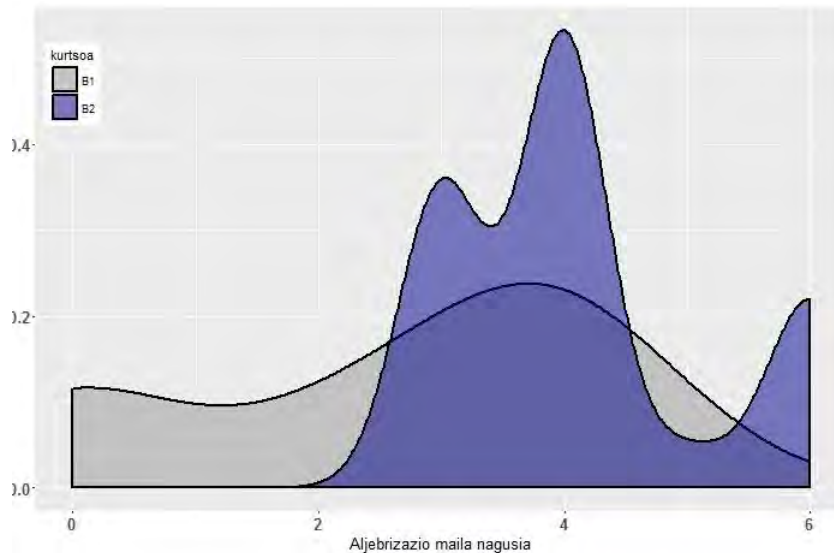
Maila nagusia	N	Me	sd
DBH1	21	0.28	0.46
DBH2	18	2.94	1.21
BATXILERGOA 1	16	2.62	1.74
BATXILERGOA 2	26	4.11	1.07

DBH 1eko kasuan maila nagusia ia beti definitu ahal izan bada ere, 22tik 15 kasutan 0.maila izan da maila nagusia eta aldagai honen banaketan agerian geratzen da irregulartasun hau (ikus IRUDIA 6). Beste behin ere, DBH 1eko ikasleei galdetegia oso zaila suertatu zitzaizela baieztatzen dute emaitza hauek.



Irudia 5. Aljebrizazio Maila Nagusiaren Banaketa DBH 1 eta DBH3 Mailetan

Batxilergoko lehen mailatik birako tartean antzeman da batezbestekoetan alderik nabarmenena. Batxilergo 1ean 18 ikaslekoa da lagina eta Batxilergo 2an 27koa, biak 30 baino txikiagoak, beraz bere horretan banaketa normaltzat ezin dira kontsideratu. Shapiro Wilk testa aplikatu da eta bi kasuetan normaltasuna errefusatu da (0,008 eta 0,0001eko p-balioak lortu dira). Mann-Whitney edota Wilcoxonon heinen baturaren test ez parametrikotaz medianak konparatu dira eta uste bezala, bi banaketan medianak %95eko ziurtasun mailaz ezberdinak direla ondorioztatu da (p-balioa=0,01). Batxilergo 1etik 2ra aljebrizazio mailan 1,49ko gorakada egon da batezbestekoan, gorakada esanguratsua.



Irudia 6. Aljebrizazio Maila Nagusiaren Banaketa Batxilergoko Lehen(B1) eta Bigarren (B2) Mailetan

Ondorioak

Lan honen bidez zenbait ekarpen egin dira arrazoibide aljebraikoaren mailen ulermenean sakonduz eta beren identifikazioa zehazten argitzeko. Batetik, paradigma

ARRAZOIBIDE ALJEBRAIKOAREN MAILAK: EBALUAZIO PARADIGMA BERRI BATERAKO URRATSAK

zehatzago bat definitzeko lehenengo urratsak eman dira. Eta bestetik, Bigarren Hezkuntzarako galdetegi baten bi bariazio sortu eta praktikan jarri dira. Ikasleen aljebritzazio maila identifikatzeko planteatzen den metodo hau hiru zentzutan da berritzailea:

1. Granadako Unibertsitateko ikerketetan erantzunak “zuzen”, “nahiko zuzen” ala “oker” dauden esatea planteatzen da. Erantzun bat matematikoki “okerra” izan daiteke, baina “zuzena” ere bai ikaslearen arrazoibide mailaren arabera baldin bada. Zuzentasuna kontzeptu nahasia da arrazoibidearen gaian. Horregatik Godinoren bereizketa kontuan izan beharrez, ítem bakoitzeko erantzunei zuzenean aljebritzazio maila bat esleitzea planteatu da lan honetan.
2. Maila bakoitzaren eskurapena graduatu egin da. Ikasle bakoitzari mailen bektore bat atxiki zaio, maila bakar bat atxiki ordez, eta bektore horretako osagai/koordinatu bakoitzak dagokion mailaren eskuratze gradu bat adierazten du.
3. Azken urrats hori automatizatu egin da algoritmo bat proposatuz. Automatizatu izanak lagin handiko kasuetan emaitzak erraz eskuratzea ahalbidetzen du. Lan honetan algoritmoa R pakete estatistikoaren bidez garatu da.

Orokorrean planteamendua egokia dela ikusi da. Batetik, lortutako aljebritzazio mailen bektoreak (85etik 4 kasutan ezik) saltorik gabekoak izan direla ikusi da eta progresiboak (HIP 1), eta bestetik, aurrekoarekin lotuta, trantsizio aldiak ongi adierazi dira (4 kasu solteetan kenduta). Horrez gain, ikasleak zenbat eta kurtso altuagoan egon, orduan eta aljebritzazio maila altuagoa dutela ondorioztatu da. Igoerarik handiena Batxilergo 1etik 2ra egon da. Era guztietara ere, DBHko galdera multzoa DBHko lehen mailako ikasleentzat zailegia izan da, eta hutsik utzitako galdera kopurua horregatik handia izan da. Honenbestez, DBHko galdetegian aldaketak egitea pentsatu behar litzatekeela uste da.

Erreferentziak

- Aké, L. P. (2013). *Evaluación y desarrollo del razonamiento algebraico elemental en maestros en formación*. Doktoradutza tesia, Granadako Unibertsitatea.
- Alcock, L., eta Weber, K. (2005). Referential and syntactica pproaches to proof: case studies from transition course. In F. Hitt, D. Holton eta P. Thompson (Eds). *Research in Collegiate Mathematics Education, VII*, (93-114 or.). Editorial Policy.
- Dindyal, J. (2004). Algebraic thinking in geometry at High School Level: Students' use of variables and unknowns. 183-190.
- Godino, J. D., Batanero, C., eta Font, V. (2007). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática. *ZMD. The International Journal on Mathematics Education*, 39(1-2), 127-135.
- Godino, J. D., Castro, W., Aké, L., eta Wilhelmi, M. D. (2012). Naturaleza del razonamiento algebraico elemental. *Boletim de Educação Matemática-BOLEMA*, 26(42B).
- Godino, J. D., Aké, L. P., eta Gonzato, M. (2014). Niveles de algebrización de la actividad matemática escolar. Implicaciones para la formación de maestros, *Enseñanza de las Ciencias*, 32(1), 199-219.
- Godino, J. D., Neto, T., Wilhelmi, M. R., Aké, L., Etchegaray, S., eta Lasa, A. (2015). Niveles de algebrización de las prácticas matemáticas escolares. Articulación de

- las perspectivas ontosemiótica y antropológica. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 8, 117-142.
- Godino, J. D., Aké, L. P., Contreras, Á., Díaz, C., Estepa, A., Blanco, TF; Lacasta, ...
Wilhelmi, M. R. (2015). Diseño de un cuestionario para evaluar conocimientos didáctico-matemáticos sobre razonamiento algebraico elemental, *Enseñanza de las Ciencias*, 33(1), 127-150.
- Hanna, G., eta Villiers, M. (2008). *The 19th ICMI study: Proof and proving in mathematics education*. New York: Springer,.
- Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics*. 44, 5–23
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (2007). *175/2007 dekretua, urriaren 16koa, Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum sortu eta ezartzekoa*. EHHA, 2007ko azaroak 13. Martxoaren 30eko 97/2010 Dekretuak aldatua. EHAA, 2010eko apirilak 20.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (2015). *236/2015 Dekretua, abenduaren 22koa, Oinarrizko Hezkuntzaren curriculum zehaztu eta Euskal Autonomia Erkidegoan ezartzekoa*. EHAA, 2016ko urtarrilak 15.
- Jaime, A. (1993). *Aportaciones a la interpretación y aplicación del modelo de Van Hiele: La enseñanza de las isometrías del plano. La evaluación del nivel de razonamiento*. Doktoradutza tesia, Valentiako Unibertsitatea.
- Kaput, J. J. (2008). What is algebra? What is algebraic reasoning? In J. J. Kaput, D. W. Carragher eta M. L. Blanton (Edk.), *Algebra in the Early Grades (5-18 or.)*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Mason, J. (2008). Making use of children's powers to produce algebraic thinking. In J. J. Kaput, D. W. Carragher eta M. L. Blanton (Edk.), *Algebra in the Early Grades (57-94 or.)*. New York: Lawrence Erlbaum.
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*, Commission on Standards for School Mathematics, Reston, VA.
- Preguntas liberadas de PISA como recursos didácticos de Matemáticas. Eskuratua otsailaren 8an. <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/preguntas-liberadas-pisa-piaac/preguntas-pisa-matematicas>
- PISA 2012 released mathematics items. Eskuratua otsailaren 8an. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2012-2006-rel-items-maths-ENG.pdf>
- PISA 2012, Mathematics, problem solving and financial literacy test questions. Eskuratua otsailaren 8an. <http://www.oecd.org/pisa/test/>
- Sarasua, J. M. (2010). *Hacia una categorización de los objetivos geométricos: Propuesta de nuevos descriptores de los niveles de Van Hiele para la representación externa de figuras planas*. Doktoradutza tesia, Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Smith, J. P., eta Thompson, P. W. (2008). Quantitative reasoning and the development of algebraic reasoning. In J. J. Kaput, D. W. Carragher eta M. L. Blanton (Edk.), *Algebra in the Early Grades (95-132or)*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Zaslavsky, O. , Nickerson, S. D., Stylianides, A. J., Kidron, I., eta Winiki-Landman, G. (2012). The need for proof and proving: Mathematical and pedagogical perspectives. In G. Hanna eta M. deVilliers (Edk.), *Proof and proving in mathematics education (215-230 or)*. New York: Springer.

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

Apoyo social percibido y autoconcepto académico

Perceived social support and academic self-concept

Iratxe Antonio-Agirre, Oihane Fernández-Lasarte, y Estibaliz Ramos-Díaz
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

El principal objetivo de este estudio es analizar la relación entre el apoyo social percibido y el autoconcepto académico, así como la influencia del sexo y la edad en las variables objeto de estudio. Se trata de un estudio ex post facto transversal en el que participan 298 estudiantes (42.6% hombres y 57.4% mujeres; $M_{edad} = 14.72$ años, $DT = 1.83$) de Educación Secundaria de la provincia de Álava, seleccionados mediante muestreo probabilístico. Se ha empleado el programa estadístico SPSS v. 22 para los análisis descriptivos, correlacionales y de comparación de medias. Los resultados de este estudio ponen de manifiesto la relación significativa entre el apoyo de la familia y el profesorado y el autoconcepto académico. Asimismo, los datos evidencian la ausencia de diferencias significativas en el apoyo social percibido y el autoconcepto académico entre ambos sexos. En cuanto a las diferencias en función de la edad, los datos señalan desigualdades significativas en todas las variables estudiadas. Estos resultados, además de proporcionar nuevas evidencias en torno a la relación entre el apoyo social percibido y el autoconcepto académico, señalan la necesidad de esclarecer la influencia que tienen el sexo y la edad sobre estas variables sociopersonales.

Palabras clave: apoyo social percibido, autoconcepto académico, diferencias individuales.

Abstract

The main objective of this study is to analyze the relationship between perceived social support and academic self-concept, as well as the effect of sex and age on the variables object of study. It is a cross-sectional ex post facto study in which have participated 298 Secondary Education students (42.6% men and 57.4% women; $M_{age} = 14.72$ years, $SD = 1.83$) from the province of Alava, selected by random sampling. It has applied the SPSS v. 22 statistical software to analyze descriptive, correlational, and comparison of means. The results of this study point out the significant relationship between family and teacher support and academic self-concept. Additionally, data show the absent of significant differences between both sexes in perceived social support and academic self-concept. Regarding differences related to age, data exhibit significant inequalities in all studied variables. These results, besides of provide new evidence about the relationship between perceived social support and academic self-concept, point out the need of clarify the influence of sex and age in these social and personal variables.

Keywords: perceived social support, academic self-concept, individual differences.

Nota: Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT701-13 y de los resultados del proyecto de investigación EHUA15/15 de la Universidad del País Vasco.

Correspondencia: Iratxe Antonio-Agirre, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación y Deporte (Sección Magisterio). Juan Ibañez de Sto. Domingo, 1, 01006, Vitoria-Gasteiz, Álava. E-mail: iratxe.antonio@ehu.eus

Introducción

La investigación psicoeducativa se ha ocupado durante largo tiempo del estudio de las variables psicológicas, tales como el *autoconcepto*, con la finalidad de comprender el *rendimiento académico* y los aprendizajes escolares. En la actualidad, se manifiesta un creciente interés por investigar variables intrapersonales y ambientales de forma conjunta, con el objetivo de verificar empíricamente la relevancia de las variables socioafectivas, entre ellas el *apoyo social percibido*, y su relación con factores psicológicos y adaptativos.

El apoyo social percibido hace referencia a la valoración subjetiva sobre la calidad y la disponibilidad del soporte de los vínculos interpersonales con la familia, las amistades y otras personas del entorno (Ramírez, y Hernández, 2014). A su vez, el autoconcepto es definido como el conjunto de percepciones que una persona mantiene sobre sí misma a partir de la valoración personal y de la evaluación de los otros significativos (Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976). La revisión de la literatura científica permite comprobar que actualmente se acepta un modelo tetradimensional del autoconcepto (Goñi, Madariaga, Axpe, y Goñi, 2011), por lo que el autoconcepto general se compondría de los dominios *académico*, *personal*, *social* y *físico*. En cuanto a la relación entre ambas variables, investigaciones recientes demuestran la influencia del apoyo social percibido sobre el autoconcepto, destacando el apoyo de la familia (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga, y Galende, 2016).

La educación tiene como meta el desarrollo psicosocial de las personas, o, dicho de otro modo, lograr su *ajuste personal y escolar*. La adolescencia es una etapa evolutiva que se caracteriza por cambios rápidos e intensos a nivel biológico, psicológico y social que afectan al ajuste personal y escolar del adolescente (Eryilmaz, 2012). Es así como la psicología escolar defiende la necesidad de atender a las variables sociopersonales y a los indicadores de adaptación para promover un buen funcionamiento del alumnado. Entre los indicadores del ajuste escolar y personal destacan la *implicación escolar* y la *satisfacción con la vida*. El ajuste escolar hace referencia a la adaptación a las demandas y características del sistema escolar y el grado de sentirse cómodo, comprometido y aceptado en el ámbito escolar, mientras que la implicación escolar es el grado en el que el alumnado se compromete con la escuela y está motivado para aprender (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala, y Revuelta, 2016b). Por otro lado, la satisfacción con la vida es el juicio global positivo que elaboran las personas respecto a su trayectoria vital (Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2011).

En lo referente a la relación entre el apoyo social percibido y el autoconcepto académico, existen investigaciones que muestran correlaciones significativas entre el apoyo familiar, el autoconcepto académico y el ajuste escolar en la adolescencia (Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012). Asimismo, se han encontrado estudios que corroboran las asociaciones entre el autoconcepto, la implicación escolar y las variables contextuales escuela, familia y amigos (Veiga, Burden, Appleton, Taveira, y Galvao, 2014). Por otra parte, un alto nivel de autoconcepto y apoyo familiar y de amistades predeciría la satisfacción con la vida (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala, y Revuelta, 2016a). Por último, el trabajo de Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al. (2016) evidencia la influencia del

profesorado en el ajuste psicosocial, y junto con Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia (2016) aportan evidencias a favor de la influencia del *apoyo de la familia*, el *apoyo del profesorado* y el *apoyo de los iguales* sobre el autoconcepto y la implicación escolar.

No obstante, el apoyo de familiares parece ejercer un mayor impacto que el apoyo de los iguales sobre el *autoconcepto general* (Ramos-Díaz et al., 2016). Asimismo, Fernández-Rodríguez et al. (2012) defienden la importancia del apoyo familiar sobre el autoconcepto académico, mientras que el apoyo de amigos no incidiría sobre esta variable. Es así como dada la ausencia de resultados concluyentes en cuanto al papel que juega el apoyo social por parte de los amigos en el autoconcepto, resulta necesario profundizar en esta línea de investigación. Del mismo modo, se constata la necesidad de mayor investigación centrada en el apoyo del profesorado y en la dimensión académica del autoconcepto.

Hasta el momento actual la investigación científica sobre las diferencias de sexo y edad en relación al apoyo social percibido y al autoconcepto académico en la adolescencia ha sido o bien limitada, o bien no concluyente. Concretamente, se encuentran insuficientes estudios que abordan las diferencias de sexo en el apoyo social percibido. Existen algunas investigaciones llevadas a cabo en poblaciones universitarias, en las que las mujeres obtienen promedios más altos en apoyo social percibido (Rosa-Rodríguez, Negrón, Maldonado, Quiñones, y Toledo, 2015). Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros et al. (2016a) constatan que las chicas adolescentes presentan puntuaciones más elevadas en apoyo familiar, mientras que los chicos adolescentes puntúan más alto en apoyo de las amistades y en autoconcepto general. Por otra parte, Malo, Bataller, Casas, Gras y González (2011) señalan la existencia de un mayor nivel de autoconcepto académico en las chicas. Asimismo, Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015) hallan puntuaciones más altas por parte de mujeres universitarias en el autoconcepto académico verbal. Del mismo modo, Vicent et al. (2015) destacan que las chicas puntúan más alto en el autoconcepto académico verbal en una muestra de adolescentes, mientras que los chicos obtienen mayores puntuaciones en el autoconcepto académico matemático; sin embargo, estos autores no consiguen diferencias significativas de sexo en el autoconcepto académico general. En la misma línea, Costa y Taberner (2012) en su estudio obtienen diferencias no significativas en cuanto al sexo en el autoconcepto académico durante la Educación Secundaria Obligatoria. Por lo tanto, respecto a las diferencias de sexo en relación al autoconcepto académico, la investigación previa refleja evidencias contradictorias, lo cual en parte podría deberse al manejo de diferentes instrumentos.

En cuanto a la edad y su relación con las variables objeto de este estudio, las investigaciones centradas en estudiantes universitarios concluyen que a mayor edad mejor autoconcepto académico manifiestan (Veliz-Burgos, y Apodaca, 2012). Asimismo, Vicent et al. (2015) corroboran la tendencia a que el alumnado de mayor edad puntúe más alto en el autoconcepto académico general, en esta ocasión valiéndose de una muestra de adolescentes. En lo que respecta al apoyo social percibido, se constata la necesidad de una mayor investigación que arroje luz sobre las diferencias de edad respecto a dicha variable.

Teniendo en cuenta las investigaciones precedentes, este estudio tiene como finalidad analizar la relación entre el apoyo social percibido, de la familia, de los pares y del profesorado, y el autoconcepto académico en una muestra de adolescentes. Se

proponen varias hipótesis: (a) existen relaciones significativas entre el apoyo social percibido de la familia, de las amistades y del profesorado, y el autoconcepto académico; (b) hay diferencias significativas en el apoyo social percibido y en el autoconcepto académico en función del sexo a favor de las mujeres; y (c) a mayor edad los niveles de autoconcepto académico y apoyo social percibido son mayores.

Método

Participantes

La muestra está formada por 298 estudiantes, 127 chicos (42.6%) y 171 chicas (57.4%) entre los 12 y los 18 años ($M_{edad} = 14.72$ años, $DT = 1.83$), de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato.

Para este estudio se seleccionaron mediante muestreo probabilístico cinco centros educativos de la provincia de Álava, tres de titularidad pública y dos concertados, pertenecientes a la Comunidad Autónoma Vasca. En dos de estos colegios se emplea el modelo lingüístico A, en el que la lengua vehicular es el castellano; en uno de los centros se hace uso de un modelo mixto en el que se emplea el castellano y el euskera (modelo B); en otro de los centros se emplea el euskera como lengua vehicular de la enseñanza (modelo D); y finalmente, en uno de los centro el modelo lingüístico predominante es el trilingüe (castellano, euskera e inglés).

VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Para evaluar el apoyo social percibido por el alumnado participante en este estudio, se han seleccionado 11 ítems de los 24 ítems de los que dispone el *Relational Support Inventory* (Scholte, van Lieshout, y van Aken, 2001; van Lieshout, Cillessen, y Haselager, 1999), atendiendo a sus propiedades psicométricas. Este cuestionario evalúa la calidad de la información, el respeto por la autonomía, el apoyo emocional y la convergencia hacia la meta que perciben los individuos de su red social de apoyo. Para este estudio, precisamente, se han empleado cuatro fuentes de apoyo social: el padre, la madre, el grupo de pares y el profesorado. En cuanto a la consistencia interna de los ítems seleccionados, se obtuvieron valores adecuados para la muestra empleada ($\alpha = .91$ para el apoyo percibido del padre; $\alpha = .88$ para el apoyo percibido de la madre; $\alpha = .86$ para el apoyo percibido de los pares; y $\alpha = .86$ para el apoyo percibido del profesorado).

Respecto al autoconcepto académico, se ha empleado la subescala *Autoconcepto Académico* del *Cuestionario de Autoconcepto Dimensional* (AUDIM; Fernández-Zabala et al., 2015), instrumento de medida que se enmarca dentro del modelo de Shavelson et al. (1976) y que consta de 8 ítems. La consistencia interna de esta subescala es $\alpha = .77$ para la muestra de participantes empleada en este estudio.

Procedimiento y análisis de datos

Tras obtener los permisos necesarios por parte de los centros escolares y de los tutores legales de los menores, se recogieron los datos en horario lectivo, bajo la supervisión del personal investigador de este estudio. Se garantizó la participación

anónima y voluntaria del alumnado para disminuir el efecto de la deseabilidad social en sus respuestas.

Se examinaron los supuestos relativos al Modelo Lineal General para garantizar el empleo de pruebas paramétricas en los análisis de comparación de medias. La prueba de normalidad de Smirnov-Kolmogorov realizada pone de manifiesto que los datos de las escalas analizadas no se distribuyen normalmente. En cambio, el estadístico de Levene y las correlaciones dos a dos de Pearson confirmaron los supuestos de homocedasticidad y linealidad. Pese a que los datos obtenidos no se ajustan a la distribución normal, se utilizan pruebas paramétricas para analizar las diferencias entre medias, dado que la prueba t de Fisher-Student y el análisis de varianza (ANOVA) son métodos robustos a las violaciones de normalidad (Edgell, y Noon, 1984; Schmider, Ziegler, Danay, Beyer, y Bühner, 2010).

Finalmente, para analizar las asociaciones entre el apoyo social percibido y el autoconcepto académico se aplicaron correlaciones Pearson.

Resultados

Los resultados se exponen a continuación en función de las hipótesis planteadas previamente. De este modo, la tabla 1 recoge los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre el apoyo social percibido y el autoconcepto académico.

Los datos ponen de manifiesto la existencia de correlaciones significativas entre el apoyo percibido del padre, el apoyo percibido de la madre, el apoyo percibido del profesorado y el autoconcepto académico. Así, entre las diversas fuentes de apoyo social estudiadas en esta investigación, es el apoyo de los profesores y profesoras la variable que mayor relación presenta con el autoconcepto académico ($r = .30$; $p < .01$), seguida, respectivamente, por el apoyo que los estudiantes perciben de su madre ($r = .28$; $p < .01$) y de su padre ($r = .22$; $p < .01$). Sin embargo, los resultados obtenidos señalan la ausencia de relaciones significativas entre el apoyo percibido de los pares y el autoconcepto académico, por lo que el amparo que perciben los y las estudiantes del grupo de iguales en la escuela no contribuiría de manera directa a la valoración personal que hacen de su desempeño académico.

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos y Matriz de Intercorrelaciones entre el Apoyo Social Percibido y el Autoconcepto Académico

	APOYO_M	APOYO_P	APOYO_A	APOYO_PR	AACAD
APOYO_M	-				
APOYO_P	.51**	-			
APOYO_A	.38**	.41**	-		
APOYO_PR	.38**	.39**	.41**	-	
AACAD	.28**	.22**	.07	.30**	-
M	46.04	43.51	40.11	35.08	26.28
DT	8.44	10.77	8.45	9.85	6.18
(Rango)	(11 – 55)	(11 – 55)	(11 – 55)	(11 – 55)	(8 – 40)

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$. AACAD = Autoconcepto Académico; APOYO_A = Apoyo Percibido de los Pares; APOYO_M = Apoyo Percibido de la Madre; APOYO_P = Apoyo Percibido del Padre; APOYO PR = Apoyo Percibido de los Profesores.

APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

Seguidamente, se examinan las diferencias en el apoyo social percibido y el autoconcepto académico en relación al sexo y a la edad (tablas 2 y 3).

Tabla 2
Diferencias en el Apoyo Social Percibido y el Autoconcepto Académico en Función del Sexo

		N	M	DT	t	p
APOYO_M	hombre	127	46.08	8.22	0.08	.93
	mujer	171	46.00	8.62		
APOYO_P	hombre	127	43.77	9.77	0.34	.74
	mujer	171	43.32	11.49		
APOYO_A	hombre	127	39.79	8.14	-0.54	.59
	mujer	171	40.34	8.68		
APOYO_PR	hombre	127	35.05	10.08	-0.04	.96
	mujer	171	35.10	9.70		
AACAD	hombre	127	26.73	6.15	1.09	.28
	mujer	171	25.94	6.20		

Nota. AACAD = Autoconcepto Académico; APOYO_A = Apoyo Percibido de los Pares; APOYO_M = Apoyo Percibido de la Madre; APOYO_P = Apoyo Percibido del Padre; APOYO_PR = Apoyo Percibido de los Profesores.

Los datos muestran que no hay diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en relación a las diferentes fuentes de apoyo percibido y el autoconcepto académico. Es decir, tanto el grupo de las chicas como el grupo de los chicos, han alcanzado puntuaciones similares en las variables objeto de estudio. En ambos sexos se observa que el alumnado de secundaria percibe que es la madre la persona más cercana a su entorno que mayor apoyo les otorga, seguido del apoyo que perciben del padre. En ambos casos los niveles de apoyo percibido son altos. Respecto al apoyo percibido por parte de los iguales y el profesorado, el uno y el otro manifiestan niveles medio-altos, siendo mayores las puntuaciones obtenidas por la escala de Apoyo Percibido de los Pares. Por último, los resultados señalan que los valores alcanzados en el autoconcepto académico corresponden a niveles medios adecuados, tanto en las chicas como en los chicos.

En lo referente a las diferencias en el apoyo social percibido y el autoconcepto académico en función de la edad, se han hallado diferencias significativas en todas las variables estudiadas, es decir, en el apoyo percibido de la madre, del padre, del grupo de pares, del profesorado, así como en el autoconcepto académico. A este respecto, en la tabla 3 se observa que los niveles más altos de apoyo percibido de la madre corresponden al alumnado de entre 12 y 14 años, al inicio de la Educación Secundaria Obligatoria, para posteriormente ir disminuyendo dichos niveles hasta alcanzar los valores más bajos al final de la Educación Secundaria Post-Obligatoria, en el alumnado de 18 años. Este patrón es comparable al que se observa en el apoyo percibido del padre. Sin embargo, se aprecia un patrón diferente en el caso del apoyo percibido de los pares y en el de los profesores. En el primero, los niveles más bajos de apoyo se corresponden al inicio y al final de la Educación Secundaria, por lo que el alumnado de

IRATXE ANTONIO-AGIRRE, OIHANE FERNÁNDEZ-LASARTE, ESTIBALIZ RAMOS-DÍAZ

Tabla 3
Diferencias en el Apoyo Social Percibido y el Autoconcepto Académico en Función de la Edad

	Edad	N	M	DT	F	p
APOYO_M	12	41	47.79	7.40	2.92	.01
	13	42	46.59	9.22		
	14	58	48.16	6.59		
	15	66	46.13	7.69		
	16	30	45.50	9.66		
	17	31	44.27	9.49		
	18	30	41.07	9.28		
APOYO_P	12	41	44.20	12.72	2.30	.04
	13	42	45.86	8.85		
	14	58	46.20	8.93		
	15	66	43.61	10.04		
	16	30	42.85	11.81		
	17	31	39.83	12.23		
	18	30	39.07	10.84		
APOYO_A	12	41	38.26	9.87	2.30	.04
	13	42	40.62	7.46		
	14	58	43.02	7.92		
	15	66	39.83	7.36		
	16	30	38.17	10.50		
	17	31	41.29	6.74		
	18	30	37.59	9.02		
APOYO_PR	12	41	37.71	8.72	4.48	.01
	13	42	37.15	8.59		
	14	58	38.34	9.89		
	15	66	31.89	10.83		
	16	30	30.07	10.72		
	17	31	34.65	7.05		
	18	30	35.14	8.69		
AACAD	12	41	29.46	5.97	4.35	.01
	13	42	27.40	6.72		
	14	58	27.30	5.91		
	15	66	25.31	5.21		
	16	30	24.33	6.33		
	17	31	23.87	6.58		
	18	30	24.97	5.59		

Nota. AACAD = Autoconcepto Académico; APOYO_A = Apoyo Percibido de los Pares; APOYO_M = Apoyo Percibido de la Madre; APOYO_P = Apoyo Percibido del Padre; APOYO_PR = Apoyo Percibido de los Profesores.

12 o 13 años percibiría menor apoyo por parte del grupo de pares y, a medida que continúan ascendiendo a lo largo de los distintos niveles educativos, esa percepción de

apoyo aumentaría, alcanzando su máximo en torno a los 17 años. En cuanto a la percepción de apoyo de los profesores y profesoras, el patrón que se observa parece opuesto al presentado por el apoyo percibido de los pares. Así, pues, el apoyo que percibe el alumnado de secundaria por parte del profesorado muestra los niveles más altos los primeros años, al inicio de la Educación Secundaria Obligatoria, cota que desciende de manera brusca en los alumnos y las alumnas de 15 y 16 años, para subir, nuevamente en los años correspondientes al Bachillerato.

Finalmente, las puntuaciones más elevadas de autoconcepto académico se hallan en el alumnado de 12 años, valores que van descendiendo para mantenerse relativamente estables entre los 16 y los 18 años.

Discusión

Los datos obtenidos en esta investigación han aportado información sobre las relaciones entre el autoconcepto académico y las dimensiones del apoyo social percibido (apoyo social percibido de la madre, apoyo social percibido del padre, apoyo social percibido de los iguales y apoyo social percibido del profesorado) del alumnado de ESO, contribuyendo al conocimiento actual de dicha relación dada la escasa investigación previa existente al respecto. En este sentido, cabe señalar que se constata la presencia de una correlación positiva entre el autoconcepto académico y el soporte percibido de los padres y del profesorado, siendo el apoyo de la figura docente la variable que mantiene la relación de mayor magnitud con el autoconcepto académico de los adolescentes. Sin embargo, parece que no existe conexión entre el apoyo percibido de los iguales y la dimensión académica del autoconcepto durante la etapa educativa de ESO. Dicho de otro modo, la autopercepción académica de escolares adolescentes se corresponde con el apoyo familiar y del profesorado, mientras que el soporte proporcionado por parte del grupo de iguales no parece estar relacionado con la percepción positiva de uno mismo como estudiante. Estos datos se ubican en la misma dirección que estudios anteriores que defienden, por un lado, la relevancia del apoyo familiar sobre el autoconcepto académico (Rodríguez-Fernández et al., 2012) y, por otro lado, la relación entre el apoyo del profesorado y la dimensión general del autoconcepto (Ramos-Díaz et al., 2016).

El presente trabajo no sólo confirma el estrecho vínculo entre el autoconcepto académico y las variables apoyo familiar y apoyo del profesorado, sino que además apunta en la misma dirección que estudios que indican la no existencia de diferencias significativas en el autoconcepto académico en función del sexo (Costa y Tabernero, 2012). Asimismo, los datos contradicen investigaciones que sugieren una mejora progresiva del autoconcepto académico durante los años de la adolescencia (Vicent et al., 2015) al observarse una tendencia de disminución del nivel de autoconcepto académico a medida que los estudiantes ascienden a través de los niveles educativos de la etapa de secundaria. Por otro lado, los resultados obtenidos corroboran uno de los cambios más característicos del comportamiento social adolescente relacionado con el movimiento hacia la independencia del núcleo familiar cercano en combinación con una creciente dependencia de las amistades (Collins y Laursen, 2004). En este sentido, los datos indican que a medida que los adolescentes dependen menos de sus padres y madres y otras figuras adultas como el profesorado, sus amistades se vuelven cada vez más importantes. De esta manera, se arroja algo de luz a un panorama de investigación previa poco concluyente al respecto.

Entre las limitaciones de este estudio, se ha de tener en cuenta que los resultados de este trabajo son exploratorios y se ajustan a una muestra de estudiantes de secundaria con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años de edad, por lo que no son generalizables a estudiantes de otras edades o etapas educativas. Además, considerando las variaciones significativas halladas en función de la edad tanto en el autoconcepto académico como en el apoyo social percibido, futuras investigaciones deberían tratar de analizar la relación entre ambas variables en diferentes grupos de edad o niveles educativos. Igualmente, resultan necesarios estudios de carácter longitudinal con el objetivo de especificar la direccionalidad de las relaciones estudiadas entre las variables del estudio. Finalmente, debido a la naturaleza transversal del estudio, no es posible extraer conclusiones relativas a la relación causal entre las dimensiones del apoyo social percibido y el autoconcepto académico.

Este estudio ofrece implicaciones educativas de gran relevancia para promover el ajuste escolar adolescente. Una de las más relevantes hace referencia a la relación entre el apoyo social percibido y el autoconcepto académico. El hecho de que la variable psicológica esté conectada con los sistemas de soporte familiar y del profesorado, apunta a la necesidad de proporcionar desde la familia y la escuela una red de apoyo de calidad para asegurar una percepción positiva de nuestros y nuestras jóvenes como estudiantes y en su desempeño de aprendizaje. Además, ha de destacarse la importancia de fomentar la autopercepción positiva y la aceptación de uno mismo en el ámbito escolar para lograr un adecuado rendimiento académico (Marsh y Seaton, 2013). Con el objetivo de asegurar que todo el alumnado alcance su máximo potencial, no debería pasarse por alto la aplicación de estrategias psicoeducativas desde los contextos familiar y escolar para la mejora del autoconcepto académico del alumnado de secundaria.

Referencias

- Collins, W. A., y Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331–361). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Costa, S., y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2), 175-193.
- Edgell, S. E., y Noon (1984). Effect of violation of normality on the t test of the correlation coefficient. *Psychological Bulletin*, 95(3), 576-583.
- Eryilmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research*, 107(3), 561–574. doi: 10.1007/s11205-011-9863-0
- 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.
- Goñi, E., Madariaga, J. M., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Structure of the Personal Self-Concept (PSC) Questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 509-522.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E., y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.

- Marsh, H. W., y Seaton, M. (2013). Academic self-concept. En J. Hattie, E. M. Anderman, J. Hattie y E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 62-63). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ramírez, M. T. G., y Hernández, R. L. (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), 1469-1480.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14848
- Rodríguez-Fernández, A., Drogue, L., y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-415. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología*, 27(2), 327-332. doi: 10.6018/analesps.27.2.122931.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., y 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. doi: 10.1016/j.ijchp.2016.01.003
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A., y Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.11.002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016a). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016b). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula Abierta*, 44(2), 77-82. doi:10.1016/j.aula.2015.09.001
- Rosa-Rodríguez, Y., Negrón, N., Maldonado, Y., Quiñones, A., y Toledo, N. (2015). Dimensiones de bienestar psicológico y apoyo social percibido con relación al sexo y nivel de estudio en universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(1), 33-43. doi: 10.12804/apl33.01.2015.03
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., y Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violation of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6(4), 147-151. doi: 10.1027/1614-2241/a000016
- Scholte, R. H. J., van Lieshout, C. F. M., y van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 71-94.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi: 10.2307/1170010

- Van Lieshout, C. F. M., Cillessen, A. H. N., y Haselager, G. J. T. (1999). Interpersonal support and individual development. En W. A. Collins y B. Laursen (Eds.), *Relationships as developmental contexts*. Minnesota Symposia on Child Psychology, 30 (pp. 37-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Veiga, F., Burden, R., Appleton, J., Taveira, M. C., y Galvao, D. (2014). Student's engagement in school: conceptualization and relations with personal variables and academic performance. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47.
- Veliz-Burgos, A., y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150.
- Vicent, M., Lagos-San Martín, N., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., y Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1).
doi: 10.5354/0719-0581.2015.36752

Estado de ánimo y su relación con la percepción de competencia de jóvenes deportistas en formación

Mood state and its relation to perceived competence in young athletes in their initial training stage

Oihane Otaegi*, Gurutze Luis-de Cos* y Oscar González**

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, **Programa *online* Teskal, S.L.

Resumen

Este estudio analiza la relación entre el estado de ánimo y la percepción de competencia entre los jóvenes deportistas en proceso de formación. La muestra estaba compuesta por 74 deportistas de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 14 y los 21 años ($M = 17.63$; $DT = 1.90$). Todos los deportistas de la muestra estaban considerados deportistas promesa en sus diferentes deportes. A todos ellos se les administró de forma *online* el cuestionario Perfil del Estado de Forma del Entrenamiento. Los resultados obtenidos muestran que los deportistas del estudio se perciben con elevados niveles de competencia y además se constata la existencia del “Perfil Iceberg”, característico de los deportistas de alto rendimiento.

Palabras clave: estado de ánimo, percepción de competencia, jóvenes deportistas, formación.

Abstract

The purpose of this study was to test the relation between mood estate and perceived competence of young athletes during their training stage. The sample was composed of 74 athletes of both sexes, aged between 14 and 21 years ($M = 17.63$; $SD = 1.90$). All athletes of the sample were considered promising athletes in their respective sports. All of them were presented with the profile of training condition (Perfil de Estado de Forma de Entrenamiento) online questionnaire. The results show that the athletes in this study perceived themselves as having a high level of competence. The results also denote the existence of an Iceberg Profile, characteristic of high performance athletes.

Keywords: mood estate, perceived comptence, Young athletes, inicital training stage.

Correspondencia: Oihane Otaegi, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Dirección: plaza Oñati 3, 20018, San Sebastián-Donostia. E-mail: oihane.otaegi@ehu.eus

Introducción

En los últimos años una de las cuestiones que más se plantean los profesionales del deporte, es por qué unos deportistas llegan a la excelencia y otros no. Esta pregunta se plantea tras observar que no siempre son los que aparentemente tienen unas mejores cualidades los que llegan a alcanzar la excelencia deportiva.

Una de las definiciones más reconocida para definir la competencia es la formulada por White (1959) que define la competencia como “la capacidad de un organismo para interactuar con su medio de manera eficaz”. Otra definición más reciente es la de Zabalza (2003), que explica la competencia como “el conjunto de conocimiento y habilidades que las personas necesitan para desarrollar cualquier tipo de actividades”.

Varios estudios (Bandura, 1977; Bandura 1986; Hellín, Moreno y Rodríguez, 2006; Ruiz, 2014; White, 1959) señalan como la percepción que cada individuo tiene de su propia competencia, va a ser detonante de las capacidades que puedan alcanzar. Estos autores consideran que la competencia en sí misma es un elemento motivacional, la necesidad de querer mostrar y sentirse competente en un ámbito específico, no se deriva de impulsos o instintos, sino de sentimientos y emociones (Urrutia, 2014).

Uno de los ámbitos en el que mayores evidencias hay de la relación existente entre la percepción de competencia y la consecución de altas capacidades, es el alto rendimiento deportivo. Las personas que poseen una alta competencia percibida se sienten capaces de acometer cualquier situación, por muy difícil que sea y en este sentido, las creencias de eficacia influyen sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar en diferentes contextos (Bandura, 1977, 1986). De este modo se puede entender que la competencia percibida que tienen las personas sobre su nivel de habilidad, será detonante del éxito en diferentes tareas, en este caso motrices (Arruza y cols., 2011).

Según Villamarín, Maurí y Sanz (1998), la competencia percibida puede evaluarse con diferentes niveles de especificidad y globalidad relacionados con la situación. El constructo es semejante a la autoeficacia, y el ámbito referenciado puede ser general, social, físico y académico, fundamentalmente (Lintunen, 1978; Harter, 1982; Puig y Villamarín, 1995; Ruiz y Graupera, 2005, Moreno y Ruiz, 2008).

Diversos autores, (Griffin y Keogh, 1982; Ruiz, 1994a y 1994b) entienden que la competencia motriz percibida se relaciona con la creencia sobre la capacidad de los sujetos, para aplicar sus recursos de manera eficiente en la consecución de un logro motor en un entorno en continuo cambio. Matizan que este concepto supone la puesta en escena de conocimientos y procedimientos, de actitudes, sentimientos y valores que refuerzan la autonomía de las personas, y es considerado como una dimensión motivacional y afectiva que hace que las personas tomen decisiones relacionadas con las actividades que quieren realizar y con el nivel de implicación de las mismas.

Arruza y cols., (2011) ven necesario reflexionar sobre la forma en la que los deportistas utilizan sus fuentes de información para percibir su competencia, al considerar que existen tres referentes evaluativos: normativo (fuente comparativa los demás), ipsativo (fuente de comparación uno mismo, antes y ahora) y modelado (modelo optimo de ejecución).

No se puede obviar que una mejor percepción de la competencia se traduce en un mayor disfrute de la actividad física y así se refuerza el interés por la continuidad de dicha práctica (Hellín y cols., 2006). Por ello, en la etapa de formación o iniciación, se recomienda realizar o enfocar la práctica de actividad deportiva de forma placentera,

ESTADO DE ÁNIMO Y SU RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA DE JÓVENES DEPORTISTAS EN FORMACIÓN

agradable y apasionada. Es decir, tareas que produzcan altos niveles de satisfacción cuando se realizan, tareas que ejerzan un efecto positivo sobre la motivación intrínseca, pues diferentes investigaciones han mostrado que la percepción de una alta competencia se relaciona con una mayor participación en actividades físicas y deportivas (Balaguer, 1998; Brettschneider y Heim, 1997; Castillo, Balaguer, Duda y García-Merita, 2004; Gutiérrez, Sicilia, y Moreno, 1999; Nicholls, 1989; Page, Ashford, Fox, y Biddle, 1993; Ruiz, 1995; Telama, 1998; Ulrich, 1987; Van Wersch, 1997), considerando la percepción de competencia, como una de las variables motivacionales predictoras de la actividad física y deportiva (Weiss y Ferrer-Caja, 2002).

En esencia, se puede indicar que la percepción de competencia motriz que tienen los individuos afectará al mantenimiento del compromiso o abandono de la práctica físico-deportiva (Urrutia, 2014). La percepción de competencia está directamente relacionada con la dificultad de la tarea, influyendo así en la práctica de actividad físico-deportiva (Eccles y Harold, 1991; Eccles y Wigfield, 2002; Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998). Por lo tanto, las tareas planteadas, especialmente con los más jóvenes, deberán de tener en cuenta este principio.

Arruza y cols. (2011) analizaron el papel que juega la competencia percibida en el estado de ánimo y la tolerancia al estrés de jóvenes deportistas orientados hacia el alto rendimiento, indicando que, la competencia percibida mostraba una correlación elevada y negativa con la fatiga. Sugiriendo que la competencia percibida actúa como un elemento nuclear y mediador de variables psicológicas que juegan un papel importante en el rendimiento de los jóvenes deportistas.

En relación con esta última investigación, se plantea en este estudio como afecta el estado de ánimo a la percepción de competencia en los deportistas jóvenes noveles.

Parkinson, Totterdell, Briner, y Reynolds (1996), Watson y Clark (1994), definen el estado de ánimo como un conjunto de sensaciones de naturaleza pasajera y cambiante en intensidad y duración y que normalmente involucra a más de una emoción.

Las variables relacionadas con los sentimientos y afectos, en situaciones de máxima exigencia y significado personal adquieren importancia y definen el nivel de rendimiento de los deportistas (Tenenbaum, 2009). Lazarus y Folkman (1986), afirman que el comportamiento del deportista está condicionado por su estado anímico, sobre todo por las fluctuaciones que se producen en el estado de ánimo de la persona durante las diferentes fases de la competición.

Numerosas investigaciones corroboran que el esfuerzo que realiza el deportista durante una sesión de entrenamiento, a menudo está condicionado por su estado anímico, así como las ejecuciones que pueda realizar en la propia competición. Los cambios que se suceden antes, durante y después de la competición, deben ser tomados en consideración para relacionarlos con otras variables que determinan el rendimiento del deportista (Amenabar, 2003; Arruza, 1996; González, 2009; Irazusta, 2006; Otaegi, 2015; Telletxea, 2009).

La herramienta creada con la intención de medir el estado de ánimo denominada originalmente *Profile of Mood State* (POMS), fue creada por McNair, Lorr y Droppleman (1971). Utiliza una lista de adjetivos multidimensionales para la autodescripción de las emociones, en un primer momento fue aplicada en la intervención clínica psiquiátrica, paulatinamente se ha visto constatada su relevancia en la aplicación de trabajos desarrollados en el área del alto rendimiento deportivo, siendo

este uno de los instrumentos más utilizados en la psicología del deporte (LeUnes, Hayward y Daiss, 1988).

Existen tres ideas en las que, de una manera "instrumental", se basa la utilización de la escala POMS en el área del rendimiento deportivo (Arruza, 1996):

- Su parecido con escalas de medición de rasgos de personalidad y la posible incidencia que esta pueda tener en el rendimiento deportivo.
- Su poder efectivo en la predicción del estado de forma deportiva de los deportistas, el intento de acercamiento a una predicción de su rendimiento y la posible utilización como detector de síndromes de sobreentrenamiento.
- La recuperación de lesiones deportivas en las que una evolución positiva del estado de ánimo genera un menor tiempo de recuperación de la lesión.

Morgan fue pionero en la utilización de esta herramienta aplicada al ámbito deportivo, realizando importantes investigaciones que condujeron al descubrimiento del denominado "Perfil Iceberg" (Morgan, 1980). Plasmó en dicho perfil de forma gráfica los resultados de las autopercepciones de emociones como tensión, depresión, hostilidad, fatiga y confusión, siendo que estas están por debajo del percentil 50 de la escala, y el vigor que se encuentra por encima de dicho percentil 50 (Figura 1). Este perfil resulta coincidente para muchos de los deportistas de alto nivel (Morgan, 1974, 1980, 1985).

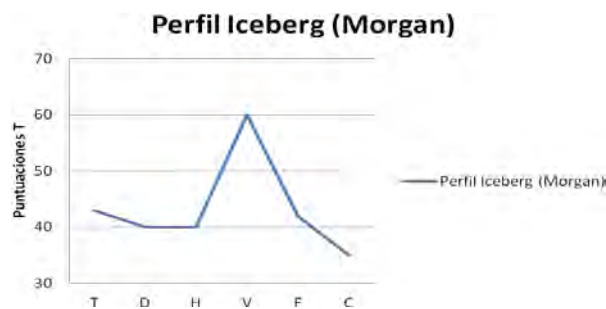


Figura 1: Representación Gráfica del Perfil Iceberg (Morgan, 1980).

Frente a un "perfil plano" de estado de ánimo correspondiente a la población en general, en la alta competición, el deportista de elite se caracteriza por una mayor presencia de estado de ánimo positivo y una menor presencia de estados de ánimo negativos. Cuando las escalas negativas son las que proporcionan puntuaciones más altas y la escala del vigor aporta los valores más bajos, la representación gráfica adopta la forma inversa, lo que se ha denominado "Perfil Iceberg Invertido" (Morgan, Brown, Raglin, O'Connor y Ellikson, 1987; Dishman 1992).

Estas reflexiones nos han llevado a plantear este estudio. El cual pretende indagar sobre la relación entre la percepción de competencia y el perfil óptimo del estado de ánimo.

Método

Participantes

En este estudio participaron 74 jóvenes deportistas de ambos sexos con edades comprendidas entre 14 y 21 años ($M=17.63$; $DT=1.90$), todos ellos pertenecientes a un programa especial orientado hacia el alto rendimiento deportivo, al ser considerados

ESTADO DE ÁNIMO Y SU RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA DE JÓVENES DEPORTISTAS EN FORMACIÓN

deportistas Promesa en sus diferentes deportes. El muestreo fue no probabilístico y de tipo accidental (León y Montero, 2004).

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizó el cuestionario “Perfil del Estado de Forma del Entrenamiento” disponible *online* en www.teskal.com (Arruza, 2007). Cuestionario que agrupa tres bloques diferenciados para medir la competencia percibida, el estado de ánimo y la autoeficacia:

-Subescala de Competencia percibida del cuestionario de Motivación de Logro (Ruiz, Graupera, Gutiérrez Sanmartín y Nisihida, 2004). Esta subescala, compuesta por 3 ítems, evalúa la percepción que los participantes tienen de su competencia en contextos de actividad física y deporte. El coeficiente de fiabilidad de esta subescala en diferentes estudios se ha encontrado por encima de un $\alpha = .70$, lo que representa un nivel de consistencia interna mínimo aceptable, propuesto por Nunnally (1978) y concuerda con la adecuada aplicabilidad de estas escalas cuando mantienen su fiabilidad (Tenenbaum, 2009).

-Profile of Mood States (POMS) de McNair y cols. (1971) en una de sus formas paralelas (A), adaptada y validada al español (Fuentes, García-Merita, Meliá, y Balaguer, 1994). Se utilizó la versión reducida de 15 ítems empleada en los últimos años en diversas investigaciones (Arruza y cols., 2011; Bonete, Moya, y Suay, 2009; Palacios, 2011; Palacios et al., 2015; Telletxea, 2009) por suponer un instrumento de sobrada validez y consistencia interna satisfactoria. Palacios (2011) encontró índices de consistencia interna que oscilaron entre .70 para la dimensión tensión hasta .80 para la dimensión hostilidad. Encontrando un índice de .79 para el total de la escala. Los ítems se agrupan en cinco factores, de los cuales la dimensión positiva es el vigor y las otras cuatro dimensiones negativas son: tensión, depresión, hostilidad y fatiga. La escala de medida es de tipo Likert con un rango de 0 a 4, distribuida de la siguiente manera: 0 (*Nada*), 1 (*Un poco*), 2 (*Moderadamente*), 3 (*Bastante*), 4 (*Muchísimo*).

- Autoeficacia Total: se utilizaron 2 preguntas con una escala porcentual del 0 a 100 (este apartado no se ha tenido en cuenta en la realización de este estudio).

Procedimiento

Todos los deportistas que formaban parte del programa de apoyo al deportista promesa Eutsi Kirolari, que solicitaron el servicio de apoyo psicológico, fueron dados de alta en la aplicación *online* Teskal (www.teskal.com). Herramienta diseñada por Arruza (2007) y creada para la evaluación, seguimiento y desarrollo de las capacidades psicológicas. A todos los deportistas, antes de ser dados de alta en la aplicación, se les explicó cuál sería el procedimiento a seguir y su funcionamiento, ya que cumplimentarían los diferentes cuestionarios de forma *online*. De esta forma, todos los participantes tuvieron que dar su consentimiento a la hora de darse de alta en la aplicación. Para la selección de la muestra, solo se tuvieron en cuenta a los deportistas que solicitaron el servicio de apoyo psicológico durante los años 2010-2012.

Análisis de datos

Para el tratamiento de los datos se utilizó el software SPSS 22.0, a través del cual se realizaron los siguientes análisis: análisis descriptivo y análisis del papel de la

competencia percibida utilizando como criterio el valor de los percentiles (25 y 75) y análisis correlacional.

Resultados

Los deportistas estudiados obtuvieron una puntuación media en competencia percibida de 8.08 puntos ($DT = 1.83$) sobre un rango de 0 a 12.

Analizando los datos de la Tabla 1, observamos que los chicos mostraron un valor medio en competencia percibida de 8.55 ($DT = 1.59$), mientras que las chicas obtuvieron una puntuación media de 7.04 ($DT = 1.94$), siendo la diferencia de 1.5 puntos y significativa, con una $t(72) = 3.513$ y una $p = .001$.

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos y Comparación de Medias de la Competencia Percibida en Función del Sexo.

SEXO	Chicos			Chicas			DM	$t(72)$	p
	N	M	DT	N	M	DT			
Competencia percibida	51	8.55	1.59	23	7.04	1.94	1.50	3.513	.001

En cuanto al estado de ánimo (Tabla 2), las dimensiones negativas, mostraron valores medios relacionados con la tensión de 2.49 puntos ($DT = 1.29$); en el caso de la depresión, el valor medio se situó en 0.92 puntos ($DT = 1.29$); en el caso de la hostilidad el valor medio fue de 1.49 ($DT = 2.17$); y en el caso de la fatiga, el valor medio se situó en 2.61 puntos ($DT = 2.52$); por el contrario, los deportistas estudiados, mostraron un valor medio en la dimensión positiva del vigor de 8.88 ($DT = 2.38$). Es este caso, el rango también fue de 0 a 12 puntos.

Tabla 2
Valores Medios de las Dimensiones del Perfil del Estado de Ánimo (POMS), con su Desviación Típica.

Escala POMS	M	DT
Tensión	2.49	2.36
Depresión	0.92	1.29
Hostilidad	1.49	2.17
Vigor	8.88	2.38
Fatiga	2.61	2.52

Observando el análisis de las dimensiones del estado de ánimo, no se observaron diferencias significativas entre los resultados obtenidos por ambos sexos (Tabla 3) Si bien ambos muestran valores altos en la dimensión positiva del vigor y bajos en las dimensiones negativas de la tensión, depresión, hostilidad y la fatiga.

ESTADO DE ÁNIMO Y SU RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA DE JÓVENES DEPORTISTAS EN FORMACIÓN

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos y Comparación de Medias del Estado de Ánimo en Función del Sexo.

	SEXO	Chicos			Chicas			DM	t(72)	p
		N	M	DT	N	M	DT			
ESTADO DE ÁNIMO	Tensión	51	2.31	2.38	23	2.87	2.32	-0.55	-0.937	.352
	Depresión	51	0.82	1.16	23	1.13	1.55	-0.31	-0.946	.347
	Hostilidad	51	1.43	2.29	23	1.61	1.90	-0.18	-0.324	.747
	Vigor	51	9.12	2.46	23	8.35	2.14	0.77	1.293	.200
	Fatiga	51	2.41	2.71	23	3.04	2.05	-0.63	-0.996	.323

La Tabla 4, muestra la diferencia de medias del estado de ánimo en función del nivel de competencia. Para ello, se establecieron 3 grupos de competencia (baja, media y alta) en función de los percentiles (25 y 75). En este caso, en todas las dimensiones se encontraron diferencias significativas: tensión $F(2, 71) = 5.71$ y $p = .005$; depresión $F(2, 71) = 3.14$ y $p = .049$; hostilidad $F(2, 71) = 3.51$; $p = .035$; vigor $F(2, 71) = 4.86$ y $p = .011$; y fatiga con una $F(2, 71) = 4.06$ y una $p = .021$.

Tabla 4

Estadísticos Descriptivos y Comparación de Medias del Estado de Ánimo en Función del Nivel de Competencia (ANOVA).

	T	Baja Competencia			Media Competencia			Alta Competencia			F(2, 71)	p
		N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
ESTADO DE ÁNIMO	T	12	3.58	2.74	35	2.97	2.45	27	1.37	1.55	5.71	.005
	D	12	1.50	1.88	35	1.06	1.28	27	0.48	0.80	3.14	.049
	H	12	2.58	2.87	35	1.68	2.34	27	0.74	1.16	3.51	.035
	V	12	7.83	2.59	35	8.43	2.32	27	9.92	2.04	4.86	.011
	F	12	3.42	2.50	35	3.14	2.73	27	1.55	1.91	4.06	.021

Los resultados del estudio correlacional realizado (Tabla 5), muestran que la competencia percibida correlaciona con todas las dimensiones del estado de ánimo y todas las dimensiones del estado de ánimo entre ellas. La competencia percibida, correlaciona significativa y positivamente con la dimensión positiva del estado de ánimo, el vigor ($r = .35$, $p < .01$), y significativa y negativamente con las dimensiones negativas del estado de ánimo: tensión ($r = -.33$, $p < .01$), depresión ($r = -.28$, $p < .05$), hostilidad ($r = -.26$, $p < .05$) y fatiga ($r = -.28$, $p < .05$).

Tabla 5

Valores Correspondientes al Grado de Correlación Encontrado Entre las Dimensiones Seleccionadas así como su Nivel de Significación.

Variables	Estado de Ánimo				
	1	2	3	4	5
1 Tensión					
2 Depresión	.55**				
3 Hostilidad	.69**	.63**			
4 Vigor	-.40**	-.60**	-.48**		
5 Fatiga	.49**	.51**	.48**	-.59**	
6 Competencia percibida	-.33**	-.28*	-.26*	.35**	-.28*

* $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Discusión

Atendiendo a los resultados anteriormente expuestos, se observa que los deportistas del estudio, se sienten altamente competentes coincidiendo con los estudios realizados por diferentes autores (Balaguer, 1998; Brettschneider y Heim, 1997; Castillo y cols., 2004; Gutiérrez y cols., 1999; Nicholls, 1989; Page y cols., 1993; Ruiz, 1995; Telama, 1998; Ulrich, 1987; Van Wersch, 1997) asociando de forma positiva la percepción de competencia con la práctica físico deportiva. Estos resultados corroboran la teoría de Bandura (1977, 1986) que afirma que las personas que poseen una alta competencia percibida se sienten capaces de acometer cualquier situación. Tanto Gutiérrez y cols. (1999), como Hellín y cols. (2006), añaden que la percepción de competencia se asocia positivamente con los que practican deporte, lo hacen de forma federada y además dedican más tiempo diario a practicarlo.

Atendiendo al sexo, los resultados arrojan que los chicos presentan unos valores de competencia percibida mayores que las chicas, coincidiendo con estudios realizados por diferentes autores (Balaguer, 1999; Hagger, Biddle y Wang, 2005; Castillo, Balaguer y Duda, 2002; Duda y Hall, 2001; Duda y Whitehead, 1998; Hellín y cols., 2006; Mañano y cols., 2004; Moreno y Cervelló, 2005; Torre, 1998; Velázquez y cols., 2001).

Los resultados hallados en cuanto al estado de ánimo, confirman que los deportistas de la muestra, presentaron un perfil semejante al Perfil Iceberg (Morgan, 1980), característico de los deportistas de alta competición, manteniendo bajos los valores de las dimensiones negativas y una alta puntuación en la única dimensión positiva (puntuaciones T).

En cuanto al estado de ánimo en función del sexo, se observa que los chicos obtuvieron puntuaciones medias inferiores en las dimensiones negativas como la tensión ($M = 39.49$), depresión ($M = 44.16$), hostilidad ($M = 43.21$) y fatiga ($M = 43.55$); y una media mayor en la dimensión positiva del vigor ($M = 58.94$), frente a los valores obtenidos por las chicas: tensión ($M = 41.56$; $DT = 8.43$), depresión ($M = 45.39$; $DT = 5.91$), hostilidad ($M = 43.87$; $DT = 6.86$), fatiga ($M = 45.43$; $DT = 6.67$) y vigor ($M = 56.17$; $DT = 7.82$). En ninguna de las dimensiones se encontraron diferencias significativas.

Estos resultados coinciden con los estudios realizados por numerosos investigadores (Andrade, Arce y Seoane, 2000; Andrade, Arce, Garrido, Torrado y De Francisco, 2011; Amenabar, 2003; 2011; Arruza, 1996; Arruza, Telletxea, Azurza, Amenabar y Balagué, 2002; Arruza y cols., 2011; De la Vega-Marcos, Ruiz-Barquín, García y Del Valle, 2011; De la Vega-Marcos, Galán, Ruiz-Barquín y Tejero-González, 2013; De la Vega-Marcos, Ruiz-Barquín, Tejero-González y Rivera-Rodríguez, 2014; Gutman, Pollock, Foster y Schmidt, 1984; Irazusta 2006; Jiménez-Torres, Martínez, Miró y Sánchez, 2012; McNair y cols., 1971; Molinero, Salguero y Márquez, 2011; Molinero y cols., 2012; Morgan, 1974, 1979, 1980, 1985; Morgan y Johnson, 1978; Morgan y Pollock, 1977; Nagle, Morgan, Hellickson, Serfuss y Alexander, 1975; O'Connor, Morgan y Raglin, 1991, Telletxea, 2009; Torres-Luque, Hernández-García, Olmedilla, Ortega y Garatachea, 2013; Torres-Luque, Hernández-García, Ortega y Olmedilla, 2010; Silva, Shultz, Haslam, Martin y Murray, 1985; Silva, Shultz, Haslam y Murray, 1981), donde los deportistas estudiados también describen el Perfil Iceberg de Morgan (1980), característico en los deportistas de élite, frente al “perfil plano” que

ESTADO DE ÁNIMO Y SU RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA DE JÓVENES DEPORTISTAS EN FORMACIÓN

correspondería a la población general. Todo ello concuerda con las características que deben poseer los deportistas de alto rendimiento, y deja entrever, que los deportistas participantes en el programa de promesas al que pertenecen, están habituados a las exigencias de los entrenamientos.

Morgan (1980), considera la utilidad del POMS principalmente en tres vertientes: detección de talentos deportivos, predictor del rendimiento deportivo a corto plazo y detector temprano del sobreentrenamiento.

A la hora de analizar el estado de ánimo en función del nivel de competencia, se observa que en los tres grupos (alta, media y baja competencia) se mostró el denominado Perfil Iceberg, destacando que los deportistas de un nivel mayor de competencia, presentaba un perfil más pronunciado, con una puntuación media mayor en vigor ($M = 9.92$; $DT = 2.04$) y valores medios menores en las cuatro dimensiones negativas: tensión ($M = 1.37$; $DT = 1.55$), depresión ($M = 0.48$; $DT = 0.80$), hostilidad ($M = 0.74$; $DT = 1.16$) y fatiga ($M = 1.55$; $DT = 1.91$) sobre los otros dos grupos (baja y media competencia). Este hecho concuerda con los estudios realizados por (Morgan y Johnson, 1978; Morgan y Pollock, 1977; Nagle y cols., 1975; Gutman y cols., 1984; Silva y cols., 1981; Silva y cols., 1985) en los que los deportistas seleccionados para formar parte de los equipos olímpicos en diferentes modalidades deportivas, mostraban un Perfil Iceberg más acorde con el descrito por Morgan (1980). Evidenciando una vez más, que las percepciones de competencia tienen una influencia positiva en su equilibrio emocional y en su comportamiento, tal y como indican Weiss (1991) y Danish, Petitpas y Hale (1990).

Al determinar las posibles relaciones existentes entre las variables seleccionadas, se observa que se ha producido una correlación positiva y significativa entre la competencia percibida y el vigor (dimensión positiva del estado de ánimo), y correlaciones negativas y significativas entre la competencia percibida y todas las dimensiones negativas del estado de ánimo (tensión, depresión, hostilidad y fatiga), al igual que ocurría en otros trabajos (Arruza, Balagué y Arrieta, 1998; Arruza y cols. 2011; Bandura, 1977, 1986; De la Vega-Marcos y cols., 2011, 2013, 2014; Torres-Luque y cols., 2010).

Arruza y cols. (2011), explican este hecho afirmando que la competencia percibida genera un efecto amortiguador sobre las dimensiones negativas del estado de ánimo y refuerza la dimensión emocional positiva.

Los resultados de este estudio, contribuyen a orientar la intervención de los entrenadores y responsables técnicos, que trabajen con jóvenes deportistas en procesos de formación con miras al alto rendimiento deportivo: mostrando la utilidad del POMS como medida de estados de ánimo en el alto rendimiento deportivo, recordando que Morgan (1980) consideraba el POMS como una herramienta para detectar de forma temprana el sobreentrenamiento; y clarificando la importancia que juega la competencia percibida y su necesidad de trabajarla de forma específica para conseguir un adecuado desarrollo emocional y una mejor salud psicológica. Todo ello contribuirá a que estos deportistas aumenten las probabilidades de alcanzar la excelencia deportiva, ya que a mayor percepción de competencia, mayor probabilidad a disfrutar con la práctica deportiva y mayor interés por continuar practicándola, ayudando a su vez, a evitar el abandono de dicha práctica en edades tempranas.

Conclusiones

A modo de resumen, las conclusiones a las que se han llegado tras realizar este estudio son las siguientes:

De los datos recabados respecto a la competencia percibida:

- Los deportistas presentan elevados niveles de competencia percibida, siendo mayor en el caso de los chicos.

En relación a los datos obtenidos en la variable del estado de ánimo:

- Se constata la existencia del diagrama del estado de ánimo “Perfil Iceberg”, correspondiente a deportistas de alto rendimiento.
- El “Perfil Iceberg” es más pronunciado en el caso de los chicos que en el de las chicas.

Respecto al estado de ánimo en función del nivel de competencia:

- El “Perfil Iceberg” de los deportistas de mayor nivel de competencia, es más pronunciado sobre los de competencia media y baja.

Al analizar relaciones existentes entre las variables seleccionadas, se observa que se ha producido las siguientes correlaciones:

- Correlación positiva y significativa entre la competencia percibida y la dimensión positiva del estado de ánimo (vigor).
- Correlaciones negativas y significativas entre la competencia percibida y todas las dimensiones negativas del estado de ánimo (tensión, depresión, hostilidad y fatiga).

Referencias

- Amenabar, B. (2003). *Análisis y valoración de la influencia que ejercen el carácter y la dificultad de tareas motrices en relación con el estado de ánimo y la autoeficacia en remontistas* (Tesis Doctoral). Leioa: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Andrade, E., Arce, C., Garrido, J., Torrado, J., y De Francisco, C. (2011). Modelo de medida del estado de ánimo subjetivo en deportistas adolescentes. *Revista De Psicología Del Deporte*, 20(2), 537-548.
- Andrade, E. M., Arce, C., y Seoane, G. (2000). Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas: Estado de la cuestión. *Revista De Psicología Del Deporte*, 9(1-2), 7-20.
- Arruza, J. A. (1996). *Estado de ánimo, esfuerzo percibido, frecuencia cardiaca. Un estudio aplicado al entrenamiento de judo* (Tesis Doctoral). Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Arruza, J. A. (2007). Aplicación *online* Teskal. Recuperado de: www.teskal.com
- Arruza, J. A., Balegué, G., y Arrieta, M. (1998). Rendimiento deportivo e influencia del estado de ánimo, de la dificultad estimada y de la autoeficacia en la alta competición. *Revista De Psicología Del Deporte*, 7(2), 193-204.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Otaegi, O., González, O., Irazusta, S., y Ruiz, L. M. (2011). Percepción de competencia, estado de ánimo y tolerancia al estrés en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Anales de Psicología*, 27(2), 536-543.

ESTADO DE ÁNIMO Y SU RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA DE JÓVENES DEPORTISTAS EN FORMACIÓN

- Arruza, J. A., Telletxea, S., Azurza, A., Amenabar, B. y Balagué, G. (julio, 2002). Relation among the mood states and the pre-competitive anxiety in snowboarders. Poster presentado en el XXV. *International Congress of Applied Psychology*, Singapur, Malasia.
- Balaguer, I. (1998). Self-concept, physical activity and health among adolescents. *24th International Congress of Applied Psychology*, San Francisco, USA.
- Balaguer, I. (1999). *Estilo de vida de los adolescentes de la comunidad valenciana: un estudio de la socialización para estilos de vida saludables*. DGICYT (PB94-1555).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bonete E., Moya M., y Suay, F. (2009). La subescala confusión del POMS como indicador del impacto de carga de entrenamiento en corredores fondo y medio fondo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 4(2), 289-304.
- Brettschneider, W. D. y Heim, R. (1997). Identity, Sport and Youth Development. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being*. Hampaing, IL: Human Kinetics.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J. L., y García-Merita, M. L. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 505-515.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., y Hale, B. D. (1990). Sport as a context for developing competence. En T.P. Gullotta, G.R. Adams, y R. Montemayor (Eds.), *Developing social competency in adolescence* (pp. 169-194). Newbury park, CA: Sage.
- De la Vega-Marcos, R., Galán, Á., Ruiz-Barquín, R., y Tejero-González, C. M. (2013). Estado de ánimo precompetitivo y rendimiento percibido en boccia paralímpica. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 39-45.
- De la Vega-Marcos, V., Ruiz-Barquín, R., García, D., y Del Valle, M.S. (2011). El estado de ánimo precompetitivo en un equipo de fútbol profesional: Un estudio entre jugadores titulares y suplentes. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 11(2), 107-117.
- De la Vega-Marcos, R., Ruiz-Barquín, R., Tejero-González, C. M., y Rivera-Rodríguez, M. (2014). Relación entre estados de ánimo y rendimiento en voleibol masculino de alto nivel. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 49-56.
- Dishman, R. K. (1992). Psychological and psychological effects of overtraining. En: K. D. Brownell, J. Rodin y J. H. Wilmore (Eds). *Eating, Body weight, and performances in athletes. Disorders of the Modern Society* (248-272). Philadelphia: Lea y Fediger.
- Eccles, J.S. y Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. doi:0084-6570/02/0201-0109.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., pp. 1017-1095). New York, Wiley.

- Fuentes, I., García-Merita, M. L., Meliá, J. L., y Balaguer, I. (1994). Formas paralelas de la adaptación valenciana del Perfil de los Estados de Ánimo. *Trabajo presentado al IV Congreso de Evaluación Psicológica*. Santiago de Compostela.
- González, O. (2009). *Análisis y validación de un cuestionario de Inteligencia Emocional en diferentes contextos deportivos*. (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia.
- Griffin, D., y Keogh, J. F. (1982). A model of movement confidence. En J. A. S. Kelso, y J. Clark (Eds.), *The development of movement control and coordination*. Norwich, John Wiley & Son, Ltd.
- Gutiérrez, M., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (1999). Autoconcepto Físico y práctica deportiva de una muestra de estudiantes universitarios. En *Aplicacions i fonaments de les activitats físicoesportives. Actes del IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. Lleida: INEFC.
- Gutman, M., Pollock, M., Foster, C., y Schmidt, D. (1984). Training stress in olympic speed skaters: A psychological perspective. *The Physician and Sports Medicine*, 12, 45-57.
- Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., y Wang C. K. J. (2005). Physical self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 297-322.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Hellín, P., Moreno, J. A., y Rodríguez, P. L. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 219-231.
- Irazusta, S. (2006). *Análisis y valoración de las relaciones del estado de ánimo, la autoeficacia y las variables motivacionales en jugadores amateurs de golf* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Leioa.
- Jiménez-Torres, M. G., Martínez, M. P., Miró, E., y Sánchez, A. I. (2012). Relación entre estrés percibido y estado de ánimo negativo: Diferencias según el estilo de afrontamiento. *Anales de Psicología*, 28(1), 28-36.
- Lazarus, R.S., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- León, O. G., y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- LeUnes A., Hayward, S., y Daiss, S. (1988). Annotated bibliography on the Profile of Mood States in sport, 1957-1988. *Journal of Sport Behavior*, 11, 213-239.
- Lintunen, T. (1978). Perceived physical competence scale for children. *Scandinavian Journal of Sport Sciences*, 9(2), 57-64.
- McNair, D. M., Lorr, M. y Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the Profile of Mood States*. San Diego, California: EdITS/Educational and Industrial Testing Service.
- Molinero, O., Salguero, A., y Márquez, S. (2011). Análisis de la recuperación-estrés en deportistas y relación con los estados de ánimo: Un estudio descriptivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11(2), 47-55.
- Molinero, O., Salguero, A., y Márquez, S. (2012). Estrés-recuperación en deportistas y su relación con los estados de ánimo y las estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 163-170.

ESTADO DE ÁNIMO Y SU RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA DE JÓVENES DEPORTISTAS EN FORMACIÓN

- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in spanish adolescents: effects of gender and involment in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J.A., y Ruiz, L.M. (2008). Aquatic Perceived Competence in Children: Development and Preliminary Validation of a Pictorial Scale. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2, 313-329
- Morgan, W. P. (1974). Selected psychological considerations in sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 45, 374-390.
- Morgan, W. P. (1979). Prediction of performance in athletics. En P. Klavora, and J. V. Daniel (Eds.). *Coach, Athlete, and the Sport Psychologist*. Champaign. IL: Human Kinetics.
- Morgan, W. P. (1980). The trait psychology controversy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 50-76.
- Morgan, W. P. (1985). Selected psychological factors limiting performance: A mental health model. In D. H. Clarke y H. M. Eckert (Eds.), *Limits of human performance*. Champaigns, IL. Human Kinetics.
- Morgan, W. P., Brown D. R., Raglin, J. S., O'Connor, P. J. y Ellikson K. A. (1987). Psychological monitoring and overtraining and stalennes. *British Journal of Sports Medicine*, 21, 107-114.
- Morgan, W. P., y Johnson, R. (1978). Personality characteristics of successful and unsuccessful oarsmen. *International Journal of Sport Psychology*, 9, 119-133.
- Morgan, W. P., y Pollock, L. (1977). Psychological characterization of the elite female distance runner. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 301, 382-403.
- Nagle, F., Morgan, R., Hellickson, R., Serfuss, R., y Alexander, J. (1975). Sporting success traits in Olympic contenders. *The Physician and Sports Medicine*, 3, 31-34.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, P. J., Morgan, W. P., y Raglin, J. S. (1991). Psychobiologic effects of 3 days of increased training in female and male swimmers. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 23(9), 1055-1061.
- Otaegi, O. (2015). *Estudio sobre las relaciones entre la percepción de competencia, el estado de ánimo y la tolerancia al estrés en jóvenes deportistas en formación*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad del País Vasco UPV/EHU.
- Page, A., Ashford, B., Fox, K. R. y Biddle, S. J. H. (1993). Evidence of cross-cultural validity of the Physical Self-Perception Profile. *Personality and Individual Differences*, 16, 585-590.
- Palacios, M. (2011). *Aspectos psicosociales aplicados a la formación en jóvenes deportistas a través de las nuevas tecnologías* (Tesis Doctoral inédita). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia.
- Palacios, M., González, O., Arruza, J., Arribas, S., y Irazusta, S. (2015). Evaluación de la invarianza factorial entre las versiones lápiz/papel y online del profile of mood state (POMS) en una muestra de deportistas. *Revista Mexicana de Psicología*, 21(1), 48-56.
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R.B. y Reynolds, S. (1996). *Changing moods: The psychology of mood and Mood Regulation*. London: Longman.

- Puig, J., y Villamarin, F. (1995). Motivación y autoeficacia durante la iniciación deportiva en tenis. *Actas del V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Ruiz, L. M. (1994a) *Competencia motriz y aprendizaje deportivo: El caso de los niños que fracasan aprendiendo los deportes*. Congreso Nacional de Educación Física y Deporte. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física.
- Ruiz, L. M. (1994b). *Conocimiento afectivo y deseo de aprender*. Jornadas internacionales sobre actividades Físicas para Minusválidos Físicos y Psíquicos. Málaga: UNISPORT-Andalucía.
- Ruiz, L.M. (1995). *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, L. M. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de Competencia Motriz. *Acciónmotriz*, 12, 37-44.
- Ruiz, L. M., y Graupera, J. L. (2005). New measure of perceived motor competence for children aged 4 to 6 years. *Perceptual and Motor Skills*, 101, 131–148.
- Ruiz, L. M., Graupera Sanz, J. L., Gutiérrez Sanmartin, M., y Nisihida, T. (2004). Test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española. *Revista de Educación*, 335, 195-211.
- Silva, J. M., Shultz, B. B., Haslam, R. W., Martin, T., y Murray, D. (1985). Discriminating characteristics of contestants at the United States Olympic wrestling trials. *International Journal of Sport Psychology*, 16, 79-102.
- Silva, J. M., Shultz, B. B., Haslam, R. W., y Murray, D. (1981). A psychophysiological assessment of elite wrestlers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 348-358.
- Telama, R. (1998). Psychological background of a physically active lifestyle among european youth. En R. Naul, K. Hardman, M. Pieron, y B. Skirsted (Eds) *Physical Activity and Active Lifestyles of Children and Youth*. Schorndorf: Karl Hofmann.
- Telletxea, S. (2009). *Aplicación de un programa de intervención psicosocial orientado hacia la formación y optimización de las capacidades de rendimiento en deportistas* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitates, Leioa. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Tenenbaum, G. (junio, 2009). *The Study of Perception: From the Perceptions of Traits and States to the Perceptions of Effort, and the Perceptual-Cognitive-Emotion-Motor Linkage*. Keynotes Lectures. 12th World Congress of Sport Psychology. Marrakesh, Marruecos.
- Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de enseñanzas medias* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Torres-Luque, G., Hernández-García, R., Olmedilla, A., Ortega, E., y Garatachea, N. (2013). Fluctuación del perfil de estados de ánimo (POMS) en un periodo competitivo en judokas de élite. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 313-320.
- Torres-Luque, G., Hernández-García, R., Ortega, E., y Olmedilla, A. (2010). Estudio de casos sobre el perfil de los estados de ánimo en judokas a lo largo de un periodo competitivo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(1), 89-98.

ESTADO DE ÁNIMO Y SU RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE COMPETENCIA DE JÓVENES DEPORTISTAS EN FORMACIÓN

- Ulrich, B. (1987). Perceptions of physical competence, motor competence, and participation in organized sport: Their interrelationships in young children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58(1), 57-67.
- Urrutia-Gutiérrez, S. (2014). *La competencia motriz en el alumnado de la eso y su relación con aspectos psicosociales* (Tesis Doctoral inédita). Universidad del País Vasco UPV/EHU.
- Van Wersch, A. (1997) Individual differences and intrinsic motivation for sport participation. En J. Kremer, K., Trew y S. Ogle. (Eds.), *People's involvement in sport*. London: Routledge.
- Velázquez, R., García, M., Castejón, F. C., Hernández, J. L., López, C., y Maldonado, A. (2001). *Relaciones que se dan entre la imagen del deporte que tienen los chicos y las chicas y sus hábitos de práctica deportiva durante el ocio*. Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio. Murcia: Universidad de Murcia.
- Villamarín, F., Maurí, C., y Sanz, A. (1998). Competencia percibida y motivación durante la iniciación en la práctica del tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 41-56.
- Watson, D., y Clark, L. A. (1994). Emotions, moods, traits and temperaments conceptual distinctions and empirical findings. En P. Ekman y R. Davidson (Eds.) *The nature of emotion*. Oxford. Oxford University Press.
- Weiss, M. R. (1991). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist*, 5, 335-354.
- Weiss, M. R., y Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations in sport. En. T. S. Horn (Ed.), *Avances in sport psychology* 2ª Ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- White, R.W. (1956). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-323.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Proiektu artistiko kolaboratiboen diseinuan eragileen harremana: Jakintza Ikastolako pasabidea eraldatzen

Strengthen relations in the collaborative art project design in the Ikastola Jakintza

Xabier Fernandez Ruiz de Zarate

Laburpena

Lan honetan, Jakintza Ikastolako pasabidearen inguruan burutu den proiektu artistiko kolaboratiboa ikertu da. Kasu estudio hau Donostiako Antigua auzoan burutu den proiektua izan da eta eskolako pasabide baten aldetaren baitan, eskola eta auzoaren arteko harremana sendotzeko helburua izan zuen. Proiektuaren diseinua Eskola, Tabakalera eta auzoko eragileen artean egin den bitartean, proiektua eskolako hurrek garatu dute dinamizatzailen laguntzaz. Diseinua egiteko unean, hezkuntzaren ikuspegi ezberdinak topatu dira eta praktika ezberdinak aurrera eramateko adostasunak bilatu behar izan dira. Praktika artistiko kolaboratiboetan Tabakalera, Kultura Garaikidearen Nazioarteko Zentroak, hartu du nagusitasuna eta proiektuaren kudeaketan beste eragileekin sortutako harremanak azaleratu dira.

Palabras clave: arte hezkuntza, proiektu kolaboratiboa, Hezkuntza komunitatea, auzoa.

Abstract

This research is about collaborative art project that has been carried out in the Ikastola Jakintza. This case study is located in the neighborhood of Old San Sebastian and aimed to strengthen relations between the school district and around a passage that is located within the school itself. While the project design has been created between the school "Tabakalera" and the different actors of the neighborhood, the project students and students of the center with the help of mediators have done. During the project design, we have found different visions of education and has had to reach agreements but agreed to pose different educational practices. In the development of collaborative artistic projects, the Tabakalera (International Contemporary Culture Centre) has taken over and have emerged the relations arising with the different agents who participated.

Keywords: Arts Education, collaborative project, the educational community, neighborhood.

PROIEKTU ARTISTIKO KOLABORATIBOEN DISEINUAN ERAGILEEN HARREMANA: JAKINTZA IKASTOLAKO PASABIDEA ERALDATZEN

Sarrera

Psikodidaktikako (EHU) masterra hasi nuenean, Begirada Lantzen ikasgaia izan nuen eta bertako lan egiteko moduak ezagutu nituen. Ikasgaiarekin hasi ginenean master honetan egin beharreko ibilbidea argitzen joan zitzaigun eta dudarik gabe, Estitxu Aberasturi irakaslearekin lan egitea erabaki nuen. Tutorearen Ikerlerroan, orain arteko Master Amaierako Lanak ikus kulturaren bueltan izan dira eta guk ere halako gai zehatz bat espero genuen baina irakaslearekin gure asmoak konpartitu eta lehenengo bilera antolatu genuen. Donostiko Magisteritza fakultateko kafetegian izan nuen lehenengo bilera nire ikerketako tutorearekin eta eskuartean hezkuntza proiektu artistiko kolaboratibo bat zuela esan zuenean proiektuan parte hartzea erabaki nuen. Egunean bertan, eguerdian, Jakintza ikastolako bileran izan nintzen eta proiektuari hasiera eman genion.



Grafika 1. Ikerketa lana testuinguratzen

Proiektua, Jakintza eskola, Tabakalera eta Antigua auzoko eragile ezberdinen artean antolatutako proiektua da eta espazio baten inguruan sortu zen ekintza pedagogiko/artistikoa zuen helburu. Magisteritzako fakultateetik Leire Aranburu eta ni hurbildu ginen lehen hezkuntzako ikertzaile perfilarekin gure ekarpenak egiteko eta prozesua ikertzeko. Eragile bakoitzak bere esperientzia eta eremutik beharrezko ekarpenak egingo zizkion proiektuari.

- Tabakaleratik bitartekotza lanak egiten Ana Revuelta eta Mertxe Petxarroman izan ziren. Tabakalera Kultura Garaikidearen Nazioarteko Zentroa da, Donostiako Egia auzoan dago eta bertan hezkuntza programa ezberdinak izaten dituzte. “Hiria, hezkuntza eta praktika kolaboratiboak” programaren ondorioa da proiektu hau. Tabakalerako kultur proiektuak, Hezkuntza arloaren bitartez, prozesuei heldu eta hezkuntza komunitateekin batera produkzio kulturean lan egitea proposatzen du.

- Eskolako ordezkarien artean, zuzendaria, ikasketa burua, jangelako arduraduna eta guraso elkarteak biltzen dira talde motorean. Bakoitzaren lan eremuak ezberdinak direnez, momentu eta kolektibo ezberdinei zabaltzeko eta elkartzeko proiektua izan daiteke hau.

- Auzoko aisialdi taldeak eskolarekin batera lan egin izan du eta harreman estua dute haur asko eskolakoak izaten direlako. Nora gurasoa da, baina aldi berean auzoko aisialdiko arduradun bat.

- Gaztetxea auzoko kultur eragile garrantzitsua da eta eskolarekin batera espazioaren inguruko proiektu eta kudeaketa kulturalen parte hartzeko prest dago. Auzoko gazteei eskolako ateak irekitzeko beste bide bat da. Hezkuntza eragileen artean, auzoak berak sortzen dituen elkarte ezberdinen presentzia beharrezkoa dela ondorioztatu da.

- Leire Aranburu eta biok gara EHUko ikerlariaren perfilarekin proiektura hurbildu garenak. Estitxu Aberasturirekin batera, gu izango gara proiektuaren ibilbidea eta prozesua jasotzeko arduradunak.

Lehenengo bilera hartara jende asko gerturatu zen, guk ez geneukan argi zein zen benetako proiektua eta galdera baino erantzun gehiago izan genituen. Hala ere, Estitxu irakaslea eta Ana Tabakalerako mediatzailea ezagutzen genituenez, babes horrekin hurbildu ginen. Eskolako irakasleen gelan bildu ginen 20 bat pertsona: Zuzendaria, ikasketa burua, Tabakalerako mediatzailea, eta eskola komunitateko hainbat pertsona. Aurkezpenaren bileran, proiektuaren inguruko zirriborroa azaldu zen, eta zirriborro horretan, espazio publikoaren erabileraren inguruan ideia batzuk trukatu genituen. Aurreko ikasturtean, Jakintza ikastolak Tabakaleran proiektu baten zirriborroa aurkeztu behar izan zuen eta hori izan zen proiektu honen abiapuntua.

Eskolako proiektuaren proposamenean mural bat egin zitekeela proposatu zuten, euskal folklorea edo euskal ikurrak erabiliz, gure lurraldea Euskal Herria dela adierazteko. Tabakaleratik truke gune bat izan zitekeela azaldu zen, eskolak hasierako zirriborroan ideia hori izan zuelako, eta bestelako adibide batzuk aipatu ziren. Azkenean, Pasabidea apaindu/pintatu eta trukerako gunea jarri behar zela agerian gelditu zen. Bi ideia horiekin proiektuaren hasiera marrazten hasi ginen, baina oso perfil ezberdinak daudenez, talde eragile bat eratzeko beharra ikusi zen, bertako pertsona bakoitzak ekarpen ezberdinak egin bazituen ere, lan egiteko handiegia ikusi genuen. Horregatik, talde motorea osatu zen eta gu, EHUko ikerlariak, tarteka azaltzeko konpromisoa hartu genuen.

Proiektu honen aurrekariaren artean, aurreko urtean Donostiako Egiako auzoan burututako “Auzoko Hitzak” proiektua dugu. Auzoko hiru eskola eta eragile desberdinen artean egindako proiektu bat izan zen eta produkzio kulturala, euskara eta espazio publikoa izan ziren proiektuaren ardatzak. Horrelako tresna eta proiektuen bidez, Tabakalerak hezkuntza praktika kolaboratiboak martxan jartzen ditu testuinguruko ekosistema aztertu eta eraldatu ahal izateko.

Horrela, hezkuntza inguruan gabiltzan honetan, testuinguru esanguratsu, erreal eta konplexuak interesatzen zaizkigu bertan parte hartzen duten pertsona guztien ikaste prozesuei erantzuna emateko gai izango direlako. Horregatik, testuingurua da ikergaia eta bertako pertsonen partehartzea eta harremanak dira ikerketaren fokua.

Marko teorikoa

Hezkuntza eredu aldatu beharrean gabiltza gaur egungo hezitzaile guztiok. Gizartea aldatzen den heinean sistema ekonomikoa, jarrera zientifikoa eta pedagogikoa ere aldatzen da. Eskola aldaketa prozesuan bizi dela esan daiteke, baina ingurura begiratu eta beste erritmo batean aldatzen dela ohartu gaitezke. Eredu berritzaileak gaur egun eredu exotikoak ematen dute eta praktika onen eredu bilakatzen dira, begirada denak esperientzia zehatz txikietara bideratuz.

PROIEKTU ARTISTIKO KOLABORATIBOEN DISEINUAN ERAGILEEN HARREMANA: JAKINTZA IKASTOLAKO PASABIDEA ERALDATZEN

Ikaste prozesu bulimikoak dira gaur egun gehien ezagutzen ditugunak eta ikasleak, subjektu pasibo bilakatzeko bidean, ezagutza kontzeptual batzuk buruz ikasi behar izaten ditu azterketako unean idatzi eta botaka egin ostean berriro ere ez gogoratzeko. Egoera horren aurrean, asko dira Artearen ikuspegitik ikaste prozesuak ahalbideratzearen alde apustu gogora egiten dutenak eta Acasok (2013) ondo adierazten du hurrengo pasartean:

“Si demandamos que lo retórico y lo metafórico lleguen a la educación formal para conectar conocimiento y placer, y además consideramos importante hacer esta demanda a través del lenguaje visual, el arte contemporáneo debe consolidarse en nuestro día a día como educadores sin por ello tener que suprimir el arte de otras épocas” (43 or.)

Hezkuntzaren aldaketarako prozesuetan, ezinbestekoak izaten dira aldatzeko gogoak eta baliabideak baina prozesu ezberdinak izaten dira hezigune guztietan eta bakoitzak bere ezaugarriekin aldatzeko bidean, gakoak ezagutzea ezinbestekoa da. Murillok (2006) argi adierazten du, eskolak aldatzeko eta hezkuntza hobetzeko beharrezkoak direla barnetik lidergoa izango duten pertsonak; aldaketa hasi, bultzatu, bideratu, koordinatu eta kudeatuko dutenak. Batez ere, eskola, gizartea eta hezkuntzarekiko konpromisoa izatea eta honen bidean lenean jartzea da gakoa.

Hezkuntzako praktikak, orokorrean, suposizio sare bati daude lotuak eta horregatik bateratutako diskurtsoak izaten ditugu izakien inguruan. Pertsonen naturaltasuna, gaitasunak eta hauen harremanak munduarekin eta besteekin izaten dira diskurtsoen erroa. Hezkuntzaren kasuan, saretze horren ardatza, ezagutzaren definizioa bera izan daiteke. Orduan, Gergenek (2007) ondo planteatzen duen bezala, nola definitu edo kontzeptualizatu ezagutza hezkuntza praktikak beharrezkoak izateko?

Hezkuntzaren aldaketarako bidean, zientzia bidelagun dugu eta ikerketa ugari dira eredu ezberdinen inguruan ikertzen. Denak dute hezkuntza ulertzea helburu, aldatzeko bideak azpimarratu eta denon artean bide berriak margoztu ahal izateko. Ikertzaile eta hezitzailearen arteko muga horretan gaude oraingoan, teoria eta eskolako praktiken arteko azterketan.

Soziokonstrukzionismoa dugu posizionamendu bat eta oinarririk garrantzitsuena subjektibitatearen aitortzan datza. Hortik abiatuta, gutako bakoitzak nola ulertzen duen zalantzan jartzen da eta ikertzailea ikertua bilakatzen da.

“El socioconstruccionismo es una metateoría, un enfoque disciplinar y epistemológico que dice cómo construimos teoría; además, como dispositivo de conocimiento, hace énfasis en la mirada del investigador; pone el acento menos en la realidad que en quien la estudia, puesto que en el ejercicio de conocer está la transformación de aquélla. Por otra parte, el socioconstruccionismo concibe los sujetos como esencialmente narrativos y no cognitivos o racionales”. (Cañon, Pelaez eta Noreña, 2005, 3 or.)

Konstruktibismo soziala ikaste eremu ezberdinetako profesionalen artean eraiki behar izan dute. Transdiziplinartasuna ezinbestekoa izan da hori definitu ahal izateko, izan ere, hizkuntza, filosofia, pedagogia, biologia eta matematika bezalako diziplinak beharrezkoak izan dira. Garcia-Borenen (2000) arabera, hiru aspektu garrantzitsuk ezaugarritzen dute soziokonstrukzionismoa:

- 1) Subjektibitatearen aitortza. Pertsona izaki aktiboa dela onartzen da, naturalki ekintza interpretatiboak dituen eta esanahiak jaso eta ematen dituen. Pertsona esanahia eta bere burua interpretatzen duen izaki bezala ulertzen da eta horregatik, izakia aktiboa intentzionala eta hausnartzailea da. Horrela, egoera bera garrantzitsua bada ere, pertsonak egoera hori nola bizi duen da garrantzitsuagoa,

bakoitzak oso esanahi eta bizipen ezberdinak izan ditzakelako egoera berdinen aurrean.

2) Psikologiaren garapena, eraikuntza soziala da. Esperientzia psikologikoa gizartean ematen da, pertsonekin elkarrekintzan. Horregatik, gizartea beharrezkoa da bakoitzaren garapenerako, eta bakoitzaren garapenak gizartea sortzen du. Era berean, ideia horrek, etengabeko prozesuan kokatzen du pertsona, etengabeko eraikuntzan eta berreraikuntzan.

3) Pertsonaren subjektibitatea osatzen duten elementuak, errealitatearen errepresentazio sinbolikoak dira. Subjektibitatea sinesmen, balore eta jarrerazko nahiz moralak diren jarraibideek osatzen dute. Horiek, gizartean sortutakoak dira, gizarte zehatzetan eraikitakoak, eta horregatik sinbolikoak dira. Hortaz, subjektibitatea, esanahi sinbolikoz osatzen da.

Laburbilduz, Vygotskik (1995) dioen moduan, elkarrekintzan hezten gara, hazten gara, eta horregatik bestearekin elkarrekintzan aritzea da gure ikaste prozesuaren gakoa. Ondorioz, ezin da ikaste prozesurik ulertu gizartea eta elkarrekintza kontuan hartu gabe.

Elkarrekintzan kolaboratuz

Hortaz, elkarrekintza beharrezkoa da ikaste prozesuetan eta horregatik parte hartzea ezinbestekoa bilakatzen da elkartruke bat izateko. Horregatik, parte hartzean, pertsona ezberdinen arteko ekintza aitortzen denean gertatzen da eta pertsonen balore, interes eta egoera partikularren arteko ekintza izaten da. Ondorioz pertsona guztien arteko rol aktiboa ezinbestekoa bilakatzen da ikasteko prozesuetan (Beane eta Apple, 1997).

Ekintza horiek testuinguru esanguratsuetan gerta daitezten, eredu ezberdinak ditugu, baina kooperatiboa eta kolaboratiboa dira asko entzuten direnak hezkuntzako eremuan. Gazteleratik datorren “colaborar” hitzak, zerbaiten laguntzea esan nahi du eta ondorioz, besteei zerbaiten laguntzeaz ari garela ematen du. Aldiz, “cooperar” hitzak elkarrekin helburu bera lortu nahian lan egitea esan nahi du. Hezkuntzara bideratuz, Ikaskuntza kooperatiboa edo hezkuntza kooperatiboa dugu eta XX. mende hasierako Dewey eta Freineten eskola aktiboaren proposamenekin lotzen da gaur egun ikaskuntza kooperatiboan aurrekari gisa ulertzen dena.

Eredu kolaboratiboak hezkuntzan askotan kooperatiboekin nahasten dira eta bi hitzak erabiltzen dira esanahi berdinen inguruan aritzeko: ikasleak lan indibidualean aritzen dira taldeko helburu baten baitan. Hala ere, eredu kooperatiboak zahartzen omen ari dira eredu tradizionalako ezagutza mailakatu eta irakaslearen boterea erreproduzitzen dutelako. Horrela, eredu kooperatiboa, kolaboratiboaren azpi eredu bat izan daiteke eta kooperatibo eta kolaboratiboan arteko ezberdintasuna hauen kudeaketan egon daiteke (Barkley, Cross eta Major, 2007).

Eredu kooperatibora gerturatuz, honen arrakasta azaltzeko eragile ezberdinetan fokatu jarri behar da, hauek baitira ikaskuntza kooperatiboaren ardatzak. Hasteko, ezinbestekoa da taldekideen artean elkarrekintza positiboa egotea eta helburu komuna izatea, denengatik ulertua eta konpartitua. Errespetua eta batez ere elkarrenganako konfiantza izatea gako garrantzitsua da. Elkar menpekotasun positiboa taldekideen artean eman behar da eta adierazteko era ezberdinek lekua izango dute. Etengabeko

PROIEKTU ARTISTIKO KOLABORATIBOEN DISEINUAN ERAGILEEN HARREMANA: JAKINTZA IKASTOLAKO PASABIDEA ERALDATZEN

komunikazioa egongo da lan giro formala zein informalean eta partaide guztien ardura eta konpromisoak ezinbestekoak izan behar dira (Barcelo, Camilli eta Lopez, 2012).

Barkley, Cross eta Majorrek (2007) eredu kolaboratiboaren harira azaltzen dute psikologiako eredu konstruktibista sozialean kokatzen dela, haurra eta irakaslearen arteko harremanetan sortzen delako ezagutza. Eredu kolaboratiboak ematen dira irakaslea eta haurrak batera lan egiten dutenean, ezagutza eta esanahiak sortuz eta bide horretan pertsonak hazi eta hezi egingo dira. Horrela, ezagutza sozialki eraikitzen da, pertsona ezberdinen ikuspegi ezberdinen artean adostasunak bilatu eta zehazten direnean, denen artean.

Autore hauek ere, irizpide garrantzitsu batzuk azaltzen dituzte eredu kolaboratiboaren inguruan. Hauek beharrezkoak dira ikaskuntza prozesua esanguratsua izan dadin:

- Partaide bakoitzak konpromisoak hartu behar ditu taldean lan egiteko eta proposatutako helburuak lortzeko. Lana ekitatiboa da eta bakoitzaren gaitasun, aukera eta perfilaren arabera aitortua.
- Lan kolaboratibo bat egitean, partaide bakoitzak bere ezagutzak zabaldu behar ditu eta zenbait topikoen inguruan sakondu. Lan ezberdinen artean helburuak lortu behar dira.

Lan egiteko ohiturak aldatu behar izaten dira ikuspegi ezberdinen artean ezagutzak sortzeko eta kideekin harreman berriak sortu ahal izateko, ezagutza eraikitze bidean. Horrela, irakasleen zalantzak azaleratzen dira eredu edo proposamen berriak azaltzen direnean, eta askotan irakasleen erresistentziak azaleratzen dira.

Erresistentziak, boterea dagoenean azaltzen dira eta boterea dagoen guztietan erresistentziak daude. Horrela, botereak nola indartzen diren eta nolako forma hartzen duten jakitea garrantzitsua da, hau da, nolako arauak dituzten eskolako egiteko moduetan eta antolaketan. Horregatik, eskolako kultura edo egiteko moduak, aldaketarako gakoa bihurtzen da (Paredes, 2004).

Autoreak azaltzen du eskolako kultura haustea zaila dela baina gatazkak direla kultura berri bat sortzeko bidea, baina ez gaude ohituta hauei aurre egiteko. Gainera, irakasleei zaila egiten zaie talde osoaren ikuspegia eta babesa sentitu gabe prestutasuna adieraztea proiektu berriak abiatzeko. Horregatik, estruktura edo taldeen aldaketak ez du bideratzen benetako aldaketa bat, ez direlako balorek zalantzan jartzen eta ez direlako gatazkak sortzen.

“Un proyecto presentado a una escuela tal cual sólo será aceptado en primera instancia por unos pocos. Requiere de estrategias para vencer culturas escolares degradadas. Entre las identificadas como estrategias con apoyo externo están el análisis y asesoramiento, con un marco más general en el campo del pensamiento del profesor; y el trabajo sobre cultura escolar”. (Paredes, 2004, 12 or.)

Eskolako kulturarekin hausteko, berrikuntza beharrezkoa da eta Paredesek (2004) dio eskolan berritzailea eta garaikidea izateko lan handiagoa egin behar dela eta eskakizun horrek irakasle askori zuzendariaren jarraibideak hartu eta betetzera eramaten dituela. Gainera, curriculumean oinarritu eta materia zehatzetako espezialistak bilakatzeko joera zabaldua dago irakasleen artean.

“Para poder comprender el papel que desempeñan los proyectos culturales participativos o de desarrollo comunitario en el despliegue de la autorregulación de la sociedad civil, bajo la forma de

autogestión o incluso de autonomía, es necesaria una redefinición de las prácticas culturales y artísticas que cuestione la idea que se tiene de ellas como ornamento, es decir como un añadido prescindible de la vida social". (Sanchez de Seredio, 2007, 308 or.)

Ikerketa galderak

Proiektuaren nondik norakoak ezagutu eta gero, galdera garrantzitsuak planteatzen ditut egoera ulertu eta aztertu ahal izateko: Prest al dago komunitatea Proiektu artistiko Kolaboratiboan parte hartzeko? Esperientzia artistikoa eta kolaboratiboa izan dadin, nola aurre egin eskolako dinamikari?

Galdera horietatik abiatuz, helburu batzuk zerrendatu behar dira ikerketako eta hurrengo esaldietan bildu ditut: Proiektuaren diseinuan eragileen parte hartzea aztertzea. Proiektuaren diseinuan proposamenen kudeaketa azaltzea. Proposamenetan erresistentziak identifikatzea. Eragileen eredu pedagogikoen Ikuspegiak aztertzea.

Metodologia

La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación. De los estudios cualitativos de casos se esperan "descripciones abiertas", "comprensión mediante la experiencia" y "realidades Múltiples". (Stake, 1998, 22 or)

Proiektu artistiko koaboratiboan parte hartu eta ikertzeko hainbat modu daude baina proiektuaren inguruan gertatutakoa aztertzeko kasu-azterketa bat egingo da eta teknika bisualak erabiliko dira. Stakek (1998) dio kasu azterketa batek orokortasunean beharrean partikularitasunean duela muina eta kasu zehatz bat aukeratzen dela bertan gertatzen dena ikertu eta ulertzeko. Helburua ez da beste esperientzia edo kasuekin alderatzea, baizik eta kasu honetan gertatzen dena zehaztasunez ezagutzea. Horrela, testuingurua ezin da zehaztu hasieratik eta aldagaiak prozesuarekin azaleratzen eta aldatzen joango dira.

Kasu azterketa hau ikerketa kualitatiboa da eta Martínezek (2006) dioten modura, ikerketa enpirikoak hainbat ezaugarri ditu. Horien artean, 1) gertaera garaikideen azterketa edo ikerketa egiten da testuinguru errealean, 2) testuingurua eta gertaeraren arteko mugak ez dira argiak, 3) datu iturri ezberdinak erabiltzen dira eta 4) kasu bakarra edo kasu asko aztertu daitezke.

Horrela, testuinguruari erreparatuz, hainbat teknika ezberdin erabili dira datuak jasotzeko unean eta egoeraren arabera datu bilketa egin da behaketa oinarri hartuta.

- Prozesuaren hasieran, Talde Motorearen lehenengo bi bilerak bideoz grabatu ziren eta bertatik oharrak jaso dira beranduago. Oharretan partaideen hitzak zehaztasunez jaso dira. Bileretako gertaera esanguratsuak izan dira oharrak jasotzeko irizpidea eta ikerketa galderari erantzuna topatzeko gertaerak dira esanguratsuak ikerketa honetan.
- Talde motorea biltzen denean, bilera oharrak hartu dira, hau da, landa-oharrak, gertatutakoaren berri izateko. Bilera guztietan jaso dira landa-oharrak eta ikerketa galderaren erantzuna topatzeko gertaera esanguratsuak dira jasotako datuak.

PROIEKTU ARTISTIKO KOLABORATIBOEN DISEINUAN ERAGILEEN HARREMANA: JAKINTZA IKASTOLAKO PASABIDEA ERALDATZEN

- Dokumentuen azterketa eta material pedagogikoaren behaketa erabiltzen da entitateen gako interesgarriak jasotzeko. Tabakalerako material pedagogikoa eta Talde Motorean sortutako dokumentuak aztertzen dira.
- Argazkiak dira erabilitako beste teknika bat eta hauei dagokienean, metodo bisualei informazio iturrien aitortza ematen zaie, izan ere beste edozein tresnaren bidez azaltzen ez diren alderdi soziologikoak azaleratzeko aukera sortzen dute (Banks, 2010). Azken hauek, Artean Oinarritutako Ikerketetan bezala, ikergaiari arreta jartzeko beste ikuspuntu bat bilatzen dio eta elementu ez linguistikoetatik begiratzeko aukera ematen du (Hernandez, 2008).

“Debido a que la epistemología subjetiva del paradigma de la investigación cualitativa ve la realidad social como algo construido por las personas, el investigador no puede permanecer distante del fenómeno social en el cual está interesado. No obstante, debe adoptar el papel de “instrumento para la recolección de datos”, lo cual le permite acercarse a dicho fenómeno y ser capaz de descubrir, interpretar y comprender la perspectiva de los participantes de la realidad social.” (Martínez, 2006, 8 or.)

Ikerketan, erantzunak garrantzitsuak diren arren, galderek garrantzi handiagoa izango dute, ikerlaria zein proiektua bideratzeko edo hausnartzeko erabilgarriak izango direlako. Horrekin batera, ikerlaria ikertua bihurtzen da, ikerlari bakoitzaren ikuspuntua eta begirada ezberdina delako. Hortaz, objektibotasuna erabat baztertzen da (Hernandez, 2008).

“Se sabe que la pretensión de los investigadores cualitativos es realizar una investigación subjetiva. No se considera que la subjetividad sea un fallo que hay que eliminar, sino un elemento esencial de la comprensión.” (Stake, 1998, 48 or.)

Hortaz, kasu-azterketa izango da ikerketaren ardatz metodologikoa eta Montero eta Leónnek (2005) dioten bezala, Kasu-azterketa Instrumentala izango da ikerketa hau. Instrumentala esaten diote, nik neuk aukeratu dudalako proiektuan parte hartzea. Kasu azterketan, aurretik aipatutako teknikak erabiliz, gertaera esanguratsuetatik eraikita narratiba bat sortu dut. Ikerketa narratiboa prozesu jarraia da eta prozesuak barnebiltzen dituen alderdiez jabetzen laguntzen du (Larrosa et al., 1995).

Narrazioaren ondorioz, txostenaren luzera handitzen da, baina Stakek (1998) ondo azaltzen du, hoguei orrialdeko kasu-azterketa batek berrogeita hamar orrialdeko txostena beharko lukeela ikertzaileak ez badu haizetzen eta bahetzen errukirik gabe. Hortaz, informazioa ondo hautatu behar da ikerketa baten azalpena txosten akademikoan jasotzeko.

Tabakalerako Hezkuntza Proiektua

Tabakalera Donostian dagoen Kultura Garaikidearen Nazioarteko Zentroa da eta bertan hainbat arlo daude. Horietako bat HEZKUNTZA da, baina Españolaz Mediación deitu diotenez, euskara guk Mediazio esaten diogu. Mediazio arlo horren barruan Hiria Hezkuntza eta Praktika Kolaboratiboak proiektua izan da Jakintza eskolan garatu dena ikasturte honetan.

Mediazioa, ezagutza sortzeko eta ikertzeko tresna gisa ulertzen du Tabakalerak eta Mediazio proiektuaren helburu nagusia Tabakalerako kultur proiektua, eragile eta testuinguru ezberdinekin erlazioan jartzea da. Horregatik, programak lekuan lekuko

harreman eredu eta sorkuntza metodoekin elkarlanean aritzen dira, testuinguruko dinamika eta erritmoetara moldatuz.

“... errealitate bakoitzaren beharrei erantzuteko, sormena eta ekoizpen kulturean oinarritutako hezkuntza programak proposatzen ditugu.” (Tabakalerako Hezkuntza proiektua, Material didaktikoa).

Era berean, Proiektuaren faseak, aurretik zehazten ditu proiektuak eta horrela azaltzen da mediazioako programan: 1) Lehen kontaktua: Lekuko eragileekin sareak eta loturak ezarri. Testuinguruko ezagutzetatik abiatu. Prozesuaren diseinua eta plangintza partekatu. 2) Garapena: Kultura praktikak ekoiztu. Ikerketa laborategiak. Lantegiak, topaketak. Espazio publikoan esku hartzeak. 3) Landutako edukiak komunitatera helarazi. Praktika artistikoen bitartez emaitzak partekatu eta kontatu.

Mediazioko lan ildoei dagokionez, Pedagogiak eta espazio publikoa lan ildo bat da eta espazio publikoak portaera sozialaren arauak antolatzen dituzten lekuak direnez, hezkuntzaren bitartez espazio komunak erabili eta eraldatzeko proposamena dute. Pedagogia feministak lan ildoan, gorputza zein bizitza erdigunean jartzen dute, beste jakintza batzuetatik pentsatzea dakarrelako. Horregatik harreman hierarkiko tradizionalak apurto eta ezagutza gorputzetik landu beharra azpimarratzen da.

Bigarren bilera. Talde Motorea martxan jarri da. Abenduak 16.

Proiektua hasi eta gure bigarren bilera egin genuen. Bigarren bileran talde motorea bakarrik izan ginen: Ana Revuelta, Axun Usarralde, Koro Gonzalez, Ehari Lopez, Sara Aramendi, Nora Urkidi, Maria Rosa Mendizabal eta ikerlariak Leire Aranburu eta Xabi Fernandez. Zuzendaritzako gelan izan zen bilera, mahai borobil baten inguruan.

Hasieran, Anak proiektuaren zirriborro batekin etorri zen, aurretik korreoz jaso genuena. Proiektuaren kronograma izan zitekeen, eta faseetan banatu genuen proiektua. Lehenengo fasea pentsatzek eta sukaldatzeko unea izango zen, proiektuaren nondik norakoak adosteko eta taldean adostasunak bilatzeko, baita irakasleekin eta gertukoekin ere. Bigarren fasea proiektuaren garapena litzateke, hurrekin saioak, esplorazioak, interbentzioak... eta azkenengoa, espazioaren irekiera edo jaia, azken festa, inaugurazioa. Proposamen horrekin ados jarri ginen, eta horrela zatitzea erabaki genuen.

Ondoren, proiektuaren helburuen inguruan aritu ginen, Anak proposamenak ekarri zituen eta horien gainean lan egin genuen. Oso garrantzitsuak omen dira helburuak denok batera diskurtso bera izateko, baina uste dut helburuek bakarrik ez digutela hori ematen. Lan sakonagoa behar da diskurtso antzekoak izateko, helburuak orokorrak izan daitezke eta besterik ez. Agian helburu poetikoak jartzen ikasi beharko genuke, bakoitzaren ikuspuntutik ulertu eta eztabaidatzen hasteko.

Hala ere, helburuekin jarraitu eta Axunek askotan esaten zuen esaldi perfektu eta amaigabea helburu potolo eta bikaina lortzeko. Niri ez zait asko gustatzen 3 lerrotako esaldi bat irakurtzea baina helburuak behar zuen. Helburuak osotasuna bilatu, bermatu eta adierazi behar zuen.

Beste partaideok gauzak esaten genituen eta azkenean denon arteko ideiak bildu eta eskolako zuzendariak topatu zuen esaldia.

Aurrerago Anak helburuak horiek izango zirela laburtu eta galdera bota zuen:

PROIEKTU ARTISTIKO KOLABORATIBOEN DISEINUAN ERAGILEEN HARREMANA: JAKINTZA IKASTOLAKO PASABIDEA ERALDATZEN

“Ana: ordun, denok batera zerbait atera behar dugu. Diskurtso komun bat behar dugu gero jendeari azaltzeko, eta jakiteko Ordun, bota dugunarekin, norbait animatzen da helburu, azpichelburu.. horiek..definitzen?” - Ez du inork erantzuten.”

Horrela, nahiz eta esaldi potolo eta bikaina izan, guztiok izan genuen duda ondo apuntatu edo errepikatzeke gai izango ginen, eta horregatik ez zuen inork erantzun, uste dut berriro bueltaka hasteko beldurrez isiltasuna aukeratu genuela. Hala ere, helburuak argi izan genituen, edo horren sentsazioa izan nuen, baina ideia guzti horiekin esaldi bat egiteko gaitasun falta azaldu nuen.

Anak irakasleekin bilera egin behar dela komentatzen du, garrantzitsua delako irakasleekin batera hau dena konpartitzea, beraiek ere parte hartuko dutelako proiektuan. Irakasleekin biltzeko data aukeratzeko zailtasunak omen daude, klaustroa gutxitan elkartzen delako eta urtarrilean ez dagoelako astirik. Azkenean, Urtarrilean biltzeko ahaleginak egingo dituztela esan dute eskolakoek.

Gurasoei informazioa nola helarazi pentsatzen aritu ginen, eta Leireri bururatu zitzaion, informazioa heltzerakoan, bueltan zerbait ekarri ahal zela, zirkularra zirkulatzea, proiektuarekin asteko eta gurasoekin harremana hasteko. Horrela, informazio bide horiekin jolasteko atea irekin zen eta betiko jarrera hegemonikoa apurto eta kanpotik barrurako informazioa izango zen haurren oharretatik helduko zena.

Proiektuaren inguruan informazioa jartzeko espazio bat izatea proposatu du Anak eta behean, sarreran beharrean, Axunek tokia pentsatu eta erabaki du. Eriz aldeko sarrera hori izango da proiektuaren txokoa.

Bilerarekin bukatzeko, irakasleekin biltzeko eguna adostu behar zen, baina data bat topatzeko zailtasunak izan ziren, baina azkenean egun bat adostu zuten, Anak bere agenda kantatu ostean, eskolak erabaki zuen.

Hirugarren Bilera. “En proceso”. Urtarrilak 13.

Hirugarren saioa, urtarrilaren 13an burutu zen. Talde motoreko partaideak eta Mertxe izan ginen. Mertxe Tabakaleratik datorren bigarren mediatzailea da, Anarekin batera taldean arituko da.

Lehenengo gauza, irakasleekin bilera izan dutela izan da. Klaustroa elkartu dira Axun, Koro, Ana eta irakasle guztiak, eta proiektuaren inguruan aritu dira. Irakasleek ondo dagoela esan dute, baina Anaren ustez ez da oso momentu eroso izan, irakasle gehiegi zeuden han bilduta eta galderak egiteko bilera arrotza izan da. Hala ere hau dena proposamen bezala aurkeztu dute, irakasleen laguntza behar delako eta horrela, irakasleek aldatzeko edo berrantolatzeke aukera izan dezaten. Irakasleek ez dute askorik esan baina azken emaitza zehatz bat espero zutela esan digu Anak. Era berean, bi urteko gelan, ahal dutena egingo dela adierazi digu, “manga ancha”.

Saioen inguruan, Eskolako zuzendariak, Axun, saio gehiegi zirela adierazi zuen, 10 saio asko direla, eta agian gutxiagorekin nahiko izan dezakegula. Ematen du 10 saio gehiegi direla auzoarekin harremanetan jartzeko, esploratzeko, aztertzeke, kudeatzeko, proposatzeko, aldatzeke... eta helburuetan zeuden gauza guzti horiek egiteko? Tamaina honetako proiektu berritzaile batean sartzen garenean uste dut behar besteko denbora eskaini beharko litzaiokeela, benetako gertaera esanguratsu bat bihurtu dadin. Hamar saio benetan gutxi iruditzen zaizkit, baina jakinda eskolan beste mila proiektutan sartuta daudela eta eskolako materien egutegia zehatza ulertzen dela, zuzendaria urduri jartzen da hainbeste kostatu den egutegia aldatzean. Baina aurreko urtean eskaera eginda, ez zuten aurreikusten denbora beharko genukeela proiektu honetarako?

Eta saioen kopurua... Axun: 10 saio igual gehiegi dira eta zikloek ez dutenez eritmo berdina eramango eta gehiegi dira..

Anak, sei saio inguru aurreikusi daitezke erantzun dio, eta beranduago gehiago beharko balira ba eskatzea edo antolatzea besterik ez dela, horrela gustura egin ahalko genituzke saio guztiak, azken finean saio gutxiagorekin ez duelako denborarik ematen. Saioen kopurua zalantzan jarri da, eta behar direnak egingo direla ematen du.

Ana: ... baina egin behar direnak (saioak)... desde el placer!

Asko gustatu zait Anaren esaldia, uste dut oso garrantzitsua dela gustura lan egitea, eta saioak antolatzea beharren arabera, gustura lan egiteko eta proiektua bere denbora eta erritmoa izateko. Saio gutxi jartzen badira dena korrika eta presaka egin behar dela ematen du eta denok dakigu eskolan faltan dagoena beti denbora dela, baina ez egutegian falta delako, aurretik gure aurreikuspenak betetzen ez direlako.

Era berean, gauzak egiteko moduen inguruan aritu garenean, eskolako zuzendariak eta ikasketa buruak esan dute proiektuaren partaideen pentsatzeko modu artistikoa ezberdina dela eta beraiek beste modu batean pentsatzen dutela, baina aldatzen hasi direla. Niri gustatu zait hori aitortu dutenean denon aurrean, behintzat badakitelako modu ezberdinetan pentsatzen dugula eta gauzak denon artean egiteko adostasunak bilatu behar direla. Hala ere, broma artean beraien lana babesteko adierazpenak ulertu ditut.

- Axun: “Gaur esaten genun klaustroan, gure ikuspegia da hola, eta artista jende horiena da beste bat, eta gu gaude en proceso! “

- Koro: “hauek goizen esnatu eta gaur zer gertatuko da?.. ikusiko degu! .. eta guk esaten degu, goizeko 9tan ez dakit zer daukagu eta gero.. kar kar kar”

- Anak: “Guk ere agenda daukagu! Kar kar!”

Izenburua pentsatu behar dugula adierazi du Anak, berari asko gustatzen zaiatzolako izenburuak, baina Leirek, istorio bat kontatu eta izenburua bukaeran jartzeko proposatu du. Taldean ulertu da proiektuaren hasieran jakin gabe zer gertatuko den izenburu bat jartzea agia ez dela aproposena. Horregatik, aurrerago izenburua jarriko zaiola esan dugu, proiektua gauzatzean.

Talde motorearen funtzioaz hitz egin da, Anak galdetu duelako. Azkenean, proiektuaren jarraipena egiteko baliagarria dela esan dugu eta saien inguruan aritzeko eta prestatzeko gunea izan daitezkeela esan dugu.

Haurren II. Saioa Tabakalerako Mediatzaileekin. Otsailak 23.

Haurren bigarren saiora hurbildu ginen jakiteko zer gertatzen ari zen gela barruan proiektuarekin. Eskolara joan ginen eta ni Anarekin egon nintzen goiz batean, II. Saioa dinamizatzen zuen bitartean eskolako gela ezberdinetan, bata bestearen atzetik. Egun horretan eskolako hurrek tokiak mapan bilatu behar izan zituzten eta bertan pegatina bat pegatu. Irudiak multzoka bildu zituzten eta errepikatzen zirenak batera jarri zituzten. Multzoka soka batekin Anak zintzilikatu ditu. Talde ezberdinaren arabera, dinamika batzuk bukatu dira eta beste batzuetan ez dira guztik borobildu. Hurrek ere parte hartzeko aukera gutxiago izan dute talde batzuetan, erritmo ezberdinak izan ditugulako eta denbora tarte berdina. Talde bakoitzeko tutorea Narekin batera zegoen baina gehienek ez zuten parte hartu dinamikan modu aktibo batean, eta begiratzera eta ordena mantentzera adi egoten dira. Anak behin eta berriz errepikatu behar izan du dinamika goiz osoan zehar talde ezberdinekin. Bloke batean sartuta.

PROIEKTU ARTISTIKO KOLABORATIBOEN DISEINUAN ERAGILEEN HARREMANA: JAKINTZA IKASTOLAKO PASABIDEA ERALDATZEN

Egun horretan, kaletik pasabidearen itxura lehenengo figuran ikusten dena da. Eskolako sarrera behean dago eta hau goiko partea da. Eskolako beste sarrera bat da, baina ez dago eraikineraz sartzeko aukerarik. Eraikineraz sartzeko pasabidetik pasa behar da eskolako sarrera nagusira heldu ahal izateko. Kanpotik, marroi ilun batekin pintatutako burdin hesi bat ikusten da zabalik dagoen ate batekin. Gainera ez dago guztik zabalik eta ematen du egunean zehar, momentuaren arabera mugitzen dela, beharren arabera. Baina nork zabaldu dezake edo itxi dezake ate hori? Kontrola edo babesaren adierazle bat da?

Kontainer urdina ere atzeko ate misteriosuen antza ematen dio espazioari. Aitzeko ateetatik beti zakar poltsak ateratzen dira gaizki usaintzen dutelako eta aurretik ateratzea itxusi izaten delako. Hemen ere, papera botatzeko hontzia dago, bakarrik eta erdi erdian. Hori ez da bere betiko tokia eta norbait hor jarri du zerbait egitera joan den bitartean. Fondoan hurrek egindako azetatoen irudiak daude zintzilik. Ikusten da Ana ta Mertxe lanean daudela hurrekin, baina nok jarri ditu soka horiek hain goian? Hau ez da hautsiko? Eta jendeak eramaten baditu? Baina ez. Egun osoak izan dira irudiak zintzilik.

Pasabidea pintatu dute. Grisez estali dute, ondo estali dute, lan egiteko prestatzen hasi dira. Hala ere oso iluna da pasabidea. Ez dago ezer bukaerara arte. Burdin hesiak ikusten dira fondoan, baina ez dago argi nonbaitetik irtengo zaren edo sartuko zaren. Ez dago argi eskola bat den edo Ciudad de Guatemalako kale bat den, edo presondegia bateko pasabidea den. Gauza asko izan daitezke baina ilunak, grisak, hutsak, plastikozko argiarekin eta burdin hesiz inguratuta, gauza lasai eta atsegin gutxi izan daitezke. Gezurra dirudi egunero bertatik eskolako haur gehienak pasatze inolako aztarnarik utzi gabe. Egunero goiko eskolatik bazkaltzera jaisten diren gazteak bertatik pasatzen dira eta bueltan ere bai. Gurasoak bazkalorduan eta arratsaldean igarotzen dira bertatik eta ez dago arrastorik. Pasabidean bertan ez dago ezer idatzita, ez eta pegatuta ere. Ez dago bizitzarik.

5. Bilera. Talde Motorea. Kamera dator grabazioak egitera.

Apirilaren 6an, hurren hirugarren saioa egin eta gero gure Talde motorea berriro elkartu ginen. Sartu bezain pronto, eskolako proiektuaren txokoan zerbait dagoela konturatu ginen. Eskolako zirkularraren ondorioak daude pegatuta paretan. Gurasoek egindako marrazkiak eta pinturak jarri dituzte erakusketa baten modura, sarreran. Oso gauza interesgarriak daude eta modu eta forma askotako irudiak bueltatu dira eskolara gurasoen aldetik. Gurasoen partehartzea harritzekoa da horrelako proiektu batean, ez genuen espero. Ez daude guraso guztien irudiak, batzuk bakarrik daude. Lurrean mahai batzuk daude eta bertan beste irudi batzuk enkoaderatu eta erakusketan jarri dira.

Bileran, murala aipatu da, eta murala objektu gisa erabiltzen hasi gara. Murala egin behar da, nola pintatuko dugu? Laguntza beharko dugu? Eta Axpi ilustratzailea proposatu dute Tabakaleratik. Ainara Azpiazu ilustratzailea da eta galdetuko diote parte hartzeko aukera duen, muralarekin laguntzeko. Oso aproposa da ilustratzaile baten laguntza izatea.

Irakasleekin biltzeko beharra ikusi du Anak eta esan du irakasle guztiekin bilera bat eskatu nahi duela, beraien iritzia jasotzeko eta dudak argitzeko. Eskolako saioetan ez du denborarik beraien hitz egiteko eta askoren laguntza ez duenez sentitzen, beraien konplizitatea lantzeko edo harremana estutzeko elkartzeko beharra dagoela.

Tabakalerako propaganda mahai gainean dago. Hiruhilekoaren programa ekarri dute, ekainean eskolako proiektuaren aurkezpena azaltzen delako. Bertan jartzeko

izenburu bat pentsatu behar izan zuten eta Ikastolatik Auzora! Jarri diote proiektuari. Izenburu gabeko proiektuak izenburua hartu du, beharrak izan direlako eta izenburuak inportanteak direlako Tabakalerako programaketan. Egia esan, zaila litzateke zerbait aurkeztea izenburu gabe, nola azaldu hau hasierako izenbururik gabe?

Tabakalerako mediatzaileek hirugarren saioan ikasgela guztietan ateratako emaitzak txukundu zituzten eta guri azaltzeko dena prest ekarri zuten. Beraien lana da informazio hori kudeatzea? Hori lana hartu dutena! Os modu egokian azaltzeko egindako sukalde txikiko lana da. Horrelako talde motorean hori kudeatzeko denbora gehiegi beharko genuke eta proiektuaren dinamizatzailerik egin beharreko lana da, baina irakasleek ez dute informazio hori kudeatu? Zergatik?

Mediatzailea Irakasleekin biltzen da. Apirilak 27.

Mertxe ez da bilerara etorri eta Ana, Leire, ni eta eskolako bigarren eta hirugarren zikloetako irakasleak daude. Koro, ikasketa burua, atzeko ordenagailuan dago, bere lanak egiten bileran parte hartu gabe baina bertan. Hasieran Anak irakasleei galdetzen die hasteko unea den edo itxaron behar den. Hasiera eman eta Mertxeren falta azaldu zuten jarraian gure aurkezpenak egiteko.

Hasieran, komunikazio falta sentitu duela esan du eta saioetan zehar hitz egiteko tarterik ez duenez izan bilera proposatu dela azaldu zuten. Hasieran, proiektuaren inguruko bizipenak eskatu zituen, irakasleen bizipenak nolakoak izan ziren interesgarria delako.

Anak dinamizatu zuten eta irakasle batzuk ez zuten hitza hartu bilera osoan baina beste batzuen bizipenak eta kezkak entzun ziren. Haurren aldeko jarrera insolidarioak azaleratu direla aitortu zen, trukerako gunearen ondorioz. Proiektuaren jarraikortasuna ez zela argi ikusten entzun genuen, saioen artean denbora pasatzen dela eta ez dagoela gaia jarraitzeko aukerarik. Era berean, denbora tarte gutxi izan dutela aipatu zuten irakasle batek eta zuzendaritzarekin adostutakoa hartu dela erantzun zuten Anak.

Proiektuaren erabilera ere zalantzan ikusi zutela adieraztera eman zen, ez zelako loturarik egiten eskolako edukiekin, baina irakasle batzuk baiezkota aldarrikatu zuten. Batzuk aukera gutxi ikusten zituzten eta beste batzuk aukera gehiago edukiei eta curriculumari erantzuna topatzeko. Gurasoen inplikazioa eta partehartzea denei harritu zien, ez zutelako espero horren irudi landuak jasotzea eta harritu egin ziren irakasleak gurasoen feedbackekin.

Bukatzeko, eskuhartzearen planteamendua aurkeztu eta zuzendaritzarekin batera adostutako saioetan egingo zela azaldu zuten. Irakasleek pasabideak hartuko duen itxura orokorra entzun zutenean oso polita izango zela adierazi eta nahikoa izan zen, baina nola egingo da hori? Eta Axpiren laguntza eskatuko dela esan zenean, lasaitasuna bueltatu zen bilerara.

Pasabidearen Inaugurazioa. Ekainak 3.

Arratsaldeko 17:05etan eskolako patioan megafoniatik zuzendariak hitza hartu du. Axun da Eskolako paretan kontra entzuten den pertsona eta zuzendaria denez, ongi etorria eman eta proiektuaren inguruko diskurtsoa eman du. Paperean idatzita izan du eta oso ondo laburtu du bertan izandako prozesua, baina ez da ondo entzun, megafoniako mikrofonoak huts egin eta tarteka ez zelako entzuten. Ondoren, Anari gerturatzeko eta hitz egiteko esan dio. Anak paperik gabe bere aldetik bizi izandako

PROIEKTU ARTISTIKO KOLABORATIBOEN DISEINUAN ERAGILEEN HARREMANA: JAKINTZA IKASTOLAKO PASABIDEA ERALDATZEN

esperientziaren laburpena kontatu du, modu arin eta laburrean. Pasabidea inauguratzera joan gara jarraian. Eskolako haur txikienak zinta bat moztu du eta hasiera eman diote bisita gidatuari. Jende asko egon da harreran eta haurrak tartean. Ez zen bisita gidatua entzuten eta guraso batzuen keak entzun dira. Hala ere, bisita gidatuak izateko aukera izan du mundu guztiak, denbora ezberdinetan izan bada ere.

Eskolako zuzendariak hitz egin duen unean, haurrak mikrofonoaren gunera hurbildu dira, beranduago bertso batzuk kantatu behar izan dituztelako. Denak gogotsu zeuden eta egoeraren euforiaz, soinuak eta urduritasuna nabaria zen giroan. Gurasoak eta haur batzuk ere, bertan gelditu dira baina ez dute motxila kendu eta horrek egoeraren deserosotasuna adierazi dezakela uste dut. Ikusi daiteke gauza edo objektu asko daramatela gainean orokorrean eskolan dauden pertsonak eta horietarako tokiak falta direla ikusten da. Gainera erdigunea oso ilun ikusten da, baztertuta balego bezala, baina eguzkiak ondo jotzen zuen momentu horretan. Protagonistak ziren itzaletan zeudenak. Espazioaren erabileran gehiago hausnartu behar dela uste dut.

Hala ere, beranduago ikasleak izan ziren egoeraren protagonistak eta haurrek eman zituzten bisita gidatuak. Bisita gidatuetara edozein sartu zitekeen, eta haurrek pasabidearen kondaira kontatzen zuten hasieran. Gero pasabidea zeharkatzen zen bitartean, eskolako talde bakoitzak pasabideari egindako ekarpena azaldu zuten ikasleek. Ikasle bakoitzak bere gidioa zuen eskuan eta irakurri egiten zuten. Bukaeran trukerako gunea azaldu eta parte hartzeko deiarekin, eskerrak eman eta txaloak entzun ziren.

Eztabaida

Gertatutakoaren inguruan hausnartu beharra dago egoera ulertzeko eta beste hainbat gertaera eta ideiekin hartu eman bat sortzeko. Hasieran marko teorikoan aipatutako gakoak gogora ekarriko ditut, gertatutakoa ulertu eta ikuspegi orokorrago bat emateko, bukaeran ondorioak azaltzeko.

Paredsek (2004) dio berrikuntzen estrukturalak ez dutela behar sozialen eta praktiken arteko beharra astintzen, eta gatazka zein lanketako markorik gabe ez direla aldaketak nabaritzen. Hau da, gatazkak sortu barik zaila litzatekela aldaketaren bat izatea. Era berean, irakasleen erresistentzien jokabide ohikoak azaltzen ditu proiektuan eta horien artean bileretan jokabide disruptiboak adieraztea eta teoria pedagogikoaren erabilera ukatzea dira nabariak.

Eskolako irakasleekin harremana Anak eta Mertxek izan dute bereziki, beraiek egon direlako saioetan elkarrekin. Hala ere, gure talde motoreko bileretan Anak irakasleekin egoteko beharra azpimarratu du. Irakasleen inplikazioa bilatzeko zailtasunak izan dira. Saiotetan, Anak eta Mertxek zuten dinamizatzaillearen rola eta irakasleekin hartu-emanak izateko denbora falta ondorioztatu da. Horregatik, Apirilean irakasleekin bilera antolatu zen, hauen hitzak eta sententziak partekatu eta zerbait jasotzeko. Irakasle askok ez zuten hitz egin, eta beste batzuk, edukiekin harremanak sortzeko arazoak azaldu zuten. Horrela, egoera disruptiboa eta pedagogiarekiko zalantzak azaleratu ziren, erresistentzien adierazle.

Era berea, Anaren dinamizatzaille lanak lidergoaren posizio batean jartzen zuen edozein testuingurutan eta bileraren kudeaketarako baimena hartzen zuen, egoera arintzeko. Horrela, Tabakaleraren mediatzaillearen lidergoa azaleratu zen irakasleekin bilera egin zenean nahiz talde motoreko bileretan.

Barkley, Cross eta Majorek (2007) diote proiektu kolaboratiboetan partaide bakoitzak konpromisoak hartu behar dituela taldean lan egiteko eta proposatutako helburuak lortzeko. Lana ekitatiboa da eta bakoitzaren gaitasun, aukera eta perfilaren arabera aitortua. Proiektu honen diseinuan, partaide bakoitzak bere ahaleginak egin ditu ahal izan duen egoeratik ekarpenak egiteko, baina egia da eskolako zuzendariak eta Tabakalerako mediatzaileek izan dutela protagonismo handiena. Eskolako beste partaideek parte hartzeko estrategia ezberdinak izan dituzte baina ez ditut hain esanguratsutzat hartu. Eskolak hasieran proposatutako proiektua oinarri hartuta, Tabakalera proiektuaren zirriborroa egin zuen eta horren gainean eraiki da proiektu kolaboratiboa. Horrela, Tabakalerako hezkuntza proiektua zaintzeko Anak eta Mertxek bere lana egin zuten, ondoren eskola eta beste eragileen artean osatu ahal izateko adostasunak topatuz. Tabakaleraren hezkuntza proiektuan duen arte garaikidearen partehartzea, Axi ilustratzailean identifikatu daiteke eta prozesuaren garapeneko hiru fase nagusiak (hasiera, garapena eta aurkezpena) proiektuan errespetatu dira. Anaren dinamizazioak bidea zabaltzeko aukerak eman ditu eta proposamenen gainean lana egiteko aukera erraztu du. Horrela, lidergoa hartu eta aitortu zaio sortu diren hartu-eman gehienetan.

Acasok (2013) dioen bezala, ezagutza eta plazera konektatzeko adierazpen mota ezberdinak hezkuntzara heldu behar dira eta bide horretan arte garaikidea sendotuko da. Gure testuinguruan, Kultura Garaikidearen Nazioarteko Zentroa izan da Jakintza ikastolarekin lanean egon den eragilea eta ezagutza eta plazera konektatzea garrantzitsua izan da. Anak “desde el placer” egin behar direla saioak azaldu behar izan zuen, eskolako zuzendariak saioen murrizketa proposatu zutenean. Gainera, eskolako irakasleekin edukien inguruko kezka azaldu ziren, edukiak ez omen zirelako proiektuan lantzen. Hortaz, ezagutza eduki curriculumarekin lotzeko joerak azaleratu ziren.

Bide berdinean, eskolako partaideek arte garaikidetik gertu lanetan dabilen jendearekin harremanetan egon da, eta ikuspegi ezberdinen talkak gertatu denean, pentsatzeko modu ezberdinak ditugula ondorioztatu da. Horrela, eskolako zuzendariaren itzetan “gure ikuspegia da hola, eta artista jende horiena da beste bat, eta gu gaude en proceso! “. Honekin, lan egiteko modu ezberdinak daudela konturatu gara eta bakoitzaren ohiko dinamiketatik urruntzeko beharra egon da proiektu kolaboratibo honetan. Hasierako bilera batean Anak esan zuen “ordun, denok batera zerbait atera behar dugu. Diskurtso komun bat behar dugu gero jendeari azaltzeko, eta jakiteko Ordun, bota dugunarekin, norbait animatzen da helburu, azpigelburu horiek definitzen?” - Ez du inork erantzuten.”

Talde motorearen adostasuna bilatu eta denon arteko helburu komunak zehazteko helburuarekin esan zuen Anak esaldia. Argi adierazten du garrantzitsua dela proiektuaren inguruko ikuspegia konpartitzea. Gainera, helburuak zehaztearen beharra azaleratzen da eta partaideek ez dute erantzuten. Horrelako egoeran, ikuspegi bateratuak topatzeko zailtasunak sumatzen dira baina helburu komunak beharrezkoak dira ikaskuntza kolaboratiboetan. Helburuak zehaztu gabe bazeuden ere, proiektuaren nondik norakoak konpartitzen genituen.

Erabilitako irudietan pasabidea izan da errepikatu den irudi bat. Pasabideak protagonismo handia izan du eta bertan ez da pertsona ez eta pertsonaren aztarnarik ageri. Testuinguru ilun bat ikusten da objektu gisa eta pertsonen arteko harremanak ez dira azaltzen. Iluna izan da proiektuaren erdigunea izan den testuingurua bukaera

PROIEKTU ARTISTIKO KOLABORATIBOEN DISEINUAN ERAGILEEN HARREMANA: JAKINTZA IKASTOLAKO PASABIDEA ERALDATZEN

interbentzioa egin den arte. Iluna, bizitzarik gabea eta burdin hesiekin identifikatu da pasabidea eta bere hormak. Lozano, Traver eta Salesek (2016) azaltzen dute hezkuntzaren hobekuntzarako bidean, eskolaren hormak hautsi behar direla eskola eta komunitatearen artean elkarlana hasteko eta pasabideko paretek ez dute hori azalerazi. Orokorrean, eskolako zuzendariak emandako txokotik kanpo ez da ezer egon pasabidean eta bertan ikusi dena eskolako haurren ekoizpenak izan dira. Gainera, Acasok (2013) dio espazio bat habitatzen denean espazio hori bereganatzen dela, eta instituzioei hori ez zaiela gustatzen, hornikuntzen jabe direla aintzat hartzen dutelako.

Burdin hesiak errepikatu dira aztarnetan eta eskolako sarreraren inguruan proiektua ardaztu den arren, burdin hesiak ez dira aipatu prozesuan zehar. Ikerlariari esanguratsuak izan zaizkio eskolako eremua mugatu eta baldintzatzen duelako. Kontrolatzeko erabiltzen dira hesiak eta horrek boterea azalerazen du.

“Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican”. (Foucault, 2003, 125 or.)

Hortaz, burdin hesien funtzioa, gorputzak mugatzea eta hauek heztea litzateke. Era berean, segurtasuna mantentzeko mekanismoa den bitartean, muga horien inguruan hausnartzeko beharra dagoela ulertzen da. Herritar autonomo, arduratsu, eta aktiboak hezten gauden honetan, askatasuna, kontrola eta babesa nahasten dira. Espazioen erabileraren inguruan hausnartu behar da, eta proiektuan hala egin da, baina oraindik ere lan gehiago egin daiteke. Burdin hesiak niri bakarrik arduratu naute eta ez dut ideia beste taldekideekin konpartitu baina zertaz babestu behar ditugu herritarrak eskolako sarreran? Eskola zabalik dagoen bitartean zabalik dago, baina eskola ixten denean zer gertatzen da? Nork erabakitzen du burdin hesien ordutegia?

Ondorioak

Prest al dago komunitatea Proiektu artistiko Kolaboratiboan parte hartzeko? Esperientzia artistikoa eta kolaboratiboa izan dadin, nola aurre egin eskolako dinamikari?

Esperientzia artistiko kolaboratibo honetan, komunitatearen inplikazioa ardatz izateko asmotan, eskolako eragile ezberdinak parte hartzera gonbidatu ziren. Hasieran hezkuntzako arloarekin harremana zuten batzuk azaltzen hasi ziren, baina azkenean, talde motorean Gaztetzeko ordezkariak eta Gaztetzokoan aritzen den gurasoa bakarrik egon dira. Proiektuaren diseinuan auzoko bi eragile bakarrik izan dira, eta horregatik galdera berriro planteatzen da, prest al dago komunitatea parte hartzeko? Kopurutan erantzuna ezezkoa ematen du, baina deialdiaren hedapena denez aztertu, ezin da jakin beste eragileek nola ulertu eta jaso duten ekintza hau. Gonbidapen soil bat jasotzeak askotan parte hartzeko eredia mugatzen du, beste eragile bate proiektuan ekarpenak egiteko gonbitea soilik ematen duelako. Agian, auzoarekin harremanetan hasi eta denen artean erabaki beharko litzateke proiektuaren nondik norakoa, baina nola hasi elkarlana? Nork eman behar du auzoa berpizteko eta proiektu hezitzaile batean abiarazteko lehen urratsa? Argi dago eskolako proiektua Tabakalerarekin lantzean auzoari ateak irekitzeko aukera ematen duela, baina nola inplikatu auzoa eskolak duen proiektu zehatz batean? Nola izan daiteke denon arteko proiektu kolaboratiboa eskolatik eta Tabakaleratik gidatzen bada?

Auzoarekin harremana estutu eta landu nahi bada, auzoa izan behar du erdigunea eta proiektu honetan pasabidea izan da ardatza. Horrek pasabidera begira jarri gintuen eta benetako harremanen inguruko hausnarketak ez zirela eman ondorioztatu daiteke. Pasabidearen baitan auzora mezua zabaldu eta auzokideen partaidetza bilatzen bazen ere, erroa, objektua, pasabidea izan da. Horrela, hartu emanen aukerak pasabidera proiektatzen ziren, etekin bat beharko balitz bezala. Baina zein ekarpen egin dezake auzoko pertsona bakoitzak bertako bizi kalitatearen inguruan hausnartu eta eraldatzeko bidean? Aukerarik egon da horren inguruan aritzeko? Ez ote du gune zehatz batek beste aukera eta elkarrekintza sortzeko aukerak mugatu?

Era berean, eskola bakoitzak bere dinamika eta eskola kultura propioak ditu. Eskolako egiteko moduak urteetan zehar finkatzen diren jokabide eta arauetan finkatzen da. Horrela, eredu berritzaileei aurre egiteko, orain arteko praktiken inguruan hausnartzeko beharra azaltzen da. Ordutegiak, materien antolaketa mugatuak, diziplinen banaketa edo eduki curricularrei erantzutea izaten dira eskolako arau zurrunenak. Arau horiek dira eredu berritzaileak praktikan jartzeko aldatu beharreko gakoetan daudenak baina tradizioaren kulturaren, pausoak gutxinaka eman behar dira egoera zehatzetan praktika on arrakastatsuak bilatzeko. Horrela, eskolako aldaketa ezin da proiektu baten baitan kokatu, baina proiektuak eskolako aldaketa izan behar du helburu, eskola zabaldu eta auzoa eskolara sartzeko aukerak eskainiz.

Erreferentziak

- Acaso, M. (2013). *Reduolution, hacer la revolución en la educación*. Madrid: Paidós.
- Bakley, E., Cross, K., eta Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Beane, J. A., eta Apple, M. W. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Camilli, C., López, E. eta Barceló, M. L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching*, 30, 81-103.
- Campos, K., Carvajal, V. eta Murillo, S. (2013). El trabajo colaborativo en la constitución de equipos de trabajo: La experiencia del proyecto perfiles, dinámicas y desafíos de la educación costarricense. *Ensayos Pedagógicos*, 8(1), 15-25.
- Cañon, O. E., Pelaez, M. P. eta Noreña, N. M. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología. *Diversitas*, 1(2), 238-245.
- Connelly, F.M., eta Clandinin, D.J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus i Morral, V. Ferrer, N. Perez de Lara, F.M. Connelly, D.J. Clandinin, eta M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 18-31). Barcelona: Laertes.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo XXI.
- García-Borés, J. (2000). Paisajes de la psicología cultural. *Anuario de Psicología*, 31(4), 9-25.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Uniandes.

PROIEKTU ARTISTIKO KOLABORATIBOEN DISEINUAN ERAGILEEN
HARREMANA: JAKINTZA IKASTOLAKO PASABIDEA ERALDATZEN

- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Lozano, M., Traver, J. A. eta Sales, A. (2016). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *Aularia, Revista Digital de Comunicación*, 5(2), 13-20.
- Martínez, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- Montero, I. eta León, O. (2005). Sistema de clasificación del método de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24.
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencia al cambio. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 131-142.
- Sánchez de Serdio, A. (2007). La política relacional en las prácticas artísticas colaborativas. Cooperación y conflicto en el desarrollo de un proyecto de vídeo comunitario. Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona, España). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/36690>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Apoyo social percibido y motivación en la implicación escolar en Educación Secundaria

Perceived social support and motivation in school involvement in Secondary Education

Iván De Jesús Moronta Tremols*, Arantzazu Rodríguez-Fernández*, Teresa Zambrano**

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

** Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

El presente estudio analiza la influencia que tiene el apoyo social percibido y la motivación sobre la implicación de los estudiantes de secundaria en el centro escolar. Se contó con 93 participantes de un centro de Lapuebla de Labarca en Álava (País Vasco) de edades entre los 12.22 a 17.76 años. Se han utilizado el AFA (González y Landero, 2008) y HSBC (Moreno et al., 2008) para el apoyo social percibido, el CEAM II (Pintrich et al., 1991) para la motivación escolar y el SEM (Fredricks et al., 2004) para la implicación escolar. Los resultados señalan que: (a) las variables que mejor se relacionan con la implicación escolar son las metas intrínsecas, el apoyo de profesores y el valor de la tarea; (b) el apoyo de profesores, la metas intrínsecas y el valor de la tarea son las variables con mayor capacidad predictiva de la implicación; y (c) existe diferencias significativas en la implicación escolar según su categoría de edad. En este estudio se discuten los datos en función de las implicaciones educativas.

Palabras clave: implicación escolar, motivación académica, apoyo social percibido.

Abstract

This study analyzes the influence of perceived social support and motivation on the involvement of high school students in the school. It was counted with 93 participants from a center of Lapuebla de Labarca Alava (Basque Country) aged between 12.22 to 17.76 years. We used the AFA (Gonzalez and Landero, 2008) and HSBC (Moreno et al., 2008) for perceived social support, the CEAM II (Pintrich et al., 1991) for the school motivation and SEM (Fredricks et al., 2004) for school involvement. The results indicate that: (a) the variables that best relate to school involvement are intrinsic goals, the support of teachers and the value of the task; (b) the support of teachers, the goals and the intrinsic value of the task are the best predictor variables involvement; and (c) there are significant differences in school involvement according to their age. In this study data are discussed in terms of educational implications.

Keywords: school engagement, academic motivation, perceived social support.

El estudio se llevó a cabo como parte del proyecto de investigación EHUA 15/15 en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU) y dentro del Grupo Consolidado del Sistema Universitario Vasco IT_701-13.

Correspondencia: Iván Moronta Tremols. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. ivan_moronta89@hotmail.com

Introducción

Apoyo social percibido

Lakey y Scoboria (2005) señalan que el apoyo social percibido no es más que la idea que tiene cada persona de que su entorno social proporcionará un soporte en los momentos más necesitados. Éste no es más que un complejo fenómeno que comprende una serie de elementos interactivos que van en crecimiento mientras se va avanzando en la adolescencia (Cohen, 2004).

El apoyo social es considerado una variable que predice el ajuste adolescente (Chu, Saucier, y Hafner, 2010; Danielsen, Wiium, Wilhemmsen, y Wold, 2010). Para Chu et al (2010) el apoyo social percibido es un medio de carácter contextual que ayuda positivamente al desarrollo positivo adolescente.

Algunas investigaciones indican un vínculo directo del apoyo social con la implicación escolar (Anderson, Christenson, Sinclair, y Lehr, 2004). Asimismo, hay otros estudios que muestran relación entre el apoyo social y la implicación escolar, pero utilizando como mediador la variable autoconcepto (Fall y Roberts, 2012; Kong y You, 2013; Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012).

Un sinnúmero de investigaciones empíricas corroboran que las relaciones entre el alumnado y el profesorado son positivas para el bienestar del estudiante (Noble, y McGrath, 2015). Otros estudios evidencian que el apoyo emocional del profesorado se vincula de manera positiva con el ajuste personal del estudiantado e influye negativamente en el desajustes psicológico de los mismos, entendiendo el desajuste como problemas escolares y problemas de interacción en el entorno escolar (Tennant et al., 2014).

Se puede concluir, por tanto, que existe una estrecha conexión entre el profesorado y el alumnado que de manera positiva influye en el bienestar emocional (García-Moya, Brooks, Morgan, y Moreno, 2014). Esto señala un impacto directo en la evolución positiva de los adolescentes en el entorno escolar (García-Bacetem, Coll, Casares, y Perrin, 2014; Ramos-Díaz et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arribillaga, y Galende, 2016). Un factor que permite obtener un estupendo funcionamiento en el entorno educativo es la implicación escolar, la cual ha sido establecida como un elemento esencial para el ajuste y el éxito académico (Motti-Stefadini, y Masten, 2013; Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012).

Implicación Escolar

La implicación escolar juega un papel importante en los centros educativos, sobre todo en las aulas, y por eso se está analizando en mayor grado en los últimos años cómo los estudiantes se implican en los procesos educativos dentro de sus escuelas (Ros, 2009). La implicación del estudiante se relaciona con el sentirse incluido en la escuela dando una sensación de afectividad y respeto por los miembros que forman la comunidad educativa, motivándolo a tener una mejor relación con sus pares y así fomentar un buen clima escolar (Ros, 2009).

Finn (1989) propone la dimensionalidad de la implicación, planteando dos facetas: un componente psicológico y uno conductual. El psicológico se refiere al

sentimiento de identificación que muestra el alumnado con el centro, y el conductual señala la participación en el aula o el centro educativo. En 2004, Blumenfeld, Fredicks, y Paris añaden un tercer componente: el cognitivo, resaltando así que a mejor integración de todos los elementos, mejor será la implicación escolar. Es por esto que cuando un estudiante se encuentra altamente implicado conductualmente, es más atento y participa de lleno en el proceso de aprendizaje; cuando lo hace emocionalmente, proyecta interés, confianza y curiosidad con el aprendizaje; y a su vez, cuando lo hace cognitivamente, suele ser intelectualmente desafiante y crítico (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta, y Axpe, 2016).

Willms (2003) señala la importancia de la implicación del alumnado europeo para obtener mejores resultados en la escuela y muestra cómo el profesorado juega un papel importante al crear un sentimiento de aceptación y pertenencia del alumnado. Tal y como señala Ros (2009), el profesorado influye de manera directa con la relación del alumnado en la escuela y su manera de incluirse en las diferentes actividades del centro.

Motivación

La motivación es el estado o condición interna que activa, orienta y mantiene un comportamiento específico (Schunk, 1996). Diferentes autores indican que existen dos tipos de motivación: la extrínseca y la intrínseca (Díaz-Aguado, 2005; Deci, y Ryan, 2000; Minaert, 1999; Pintrich, 1999; Pintrich, Roeser, y De Groot, 1994; Ramo, 2003; y Schunk, 1996).

La motivación extrínseca es aquella que se ve provocada por factores externos. Ésta es ocasionada por la escuela, por factores familiares o sociales y no surge del alumnado, sino de otras personas (el profesorado, los padres, las madres, los hermanos/as, y/o los pares) y de toda aquella eventualidad que sucede en el ambiente que le rodea (Kerssen-Griep, Hess, y Trees, 2003; Ramo, 2003). Por otro lado, la motivación intrínseca, siendo la más estudiada, es la que se origina en el interior de la propia persona y que suele estar muy relacionada con un alto rendimiento académico (Ramo, 2003). Está enfocada a la voluntad que mueve al alumnado; entre estas motivaciones sobresalen el interés profesional, personal y escolar.

Según Deci y Ryan (1985), la motivación intrínseca logra predecir adecuadamente el éxito académico, debido a que el aprendizaje se relaciona con los niveles motivacionales (Gallo, García-Cueto, y Lozano, 2000; y Weiner, 1985). Y otros estudios agregan que el alumnado que se encuentra motivado para aprender es el que posee mejor rendimiento académico (Gómez, et al., 1999).

Sin embargo, la revisión bibliográfica destaca la carencia de estudios que analicen los niveles de incidencia de unas variables sobre otras, pues las mismas sólo han sido analizadas de forma bivariada. Dado que la situación actual de la investigación está muy lejos de ofrecer modelos estructurales explicativos, resulta necesario llevar a cabo estudios preliminares que permitan establecer relaciones de incidencia entre diversas variables al mismo tiempo. De esta forma, se obtendrán aproximaciones al establecimiento de modelos estructurales que permitan obtener adecuados modelos teóricos sobre la relación causal entre el apoyo social percibido, la motivación y la implicación escolar en estudiantes de secundaria. Dicho objetivo general se puede dividir en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Analizar el grado de correlación de la implicación escolar tanto con el apoyo social percibido, como con la motivación.

APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y MOTIVACIÓN EN LA IMPLICACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

- 2) Identificar qué factores del apoyo social percibido son los más influyentes en la implicación escolar.
- 3) Establecer la importancia de posibles factores propios de la motivación que influyen en la implicación escolar en estudiantes de secundaria.

Método

Diseño

El tipo de estudio realizado fue de tipo descriptivo, porque pretende analizar la presencia o ausencia de determinadas variables psicoinstruccionales. Así mismo, al utilizar la recolección de datos en una muestra representativa de la población y su análisis mediante métodos estadísticos para contrastar las hipótesis formuladas y establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población, se trata de un estudio cuantitativo (Hernández, Fernández, y Batista, 2003).

A su vez al ser uno de los objetivos últimos de esta investigación se hace un análisis comparativo causal pero sin manipulación de las variables debido a que los datos son tomados con anterioridad y sin intención de modificar ninguna variable, se está hablando de un estudio de tipo *expost-facto*.

VARIABLES e instrumentos de medidas

El *apoyo social percibido* se valoró mediante dos cuestionarios: a) La escala de apoyo Familiar y de Amigos (AFA; González y Landero, 2008). Esta escala posee una consistencia interna de $\alpha=.84$ para las escalas de Apoyo Familiar y $\alpha=.82$ Apoyo de amigos/as (Ramos-Díaz, 2015); y b) el cuestionario Health Behaviour in School Aged Children (HSBC; Moreno et al., 2008). Una de sus dimensiones evalúa el apoyo del profesorado con una consistencia interna de $\alpha=.84$ (Ramos-Díaz, 2015).

Para evaluar *la motivación* se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II; de Pintrich, Roeser, y De Groot, 1994). El cuestionario presenta una fiabilidad en conjunto de la escala de entre $\alpha=.84$ y $\alpha=.86$ (González, Roces, y Tourón, 1995; Ruiz de Azúa, 2012), y la de cada una de las subescalas van de valores moderados a altos (entre $\alpha=.48$ y $\alpha=.86$).

Para evaluar *la implicación escolar* se ha utilizado el School Engagement Measure (SEM; Blumenfeld, Fredriks, y Paris 2004), compuesto por 5 ítems que se refieren a la implicación comportamental con una fiabilidad α de .83 - .86; 6 ítems que se refieren a la implicación emocional (fiabilidad de .72 - .77) y 8 ítems para medir la implicación cognitiva (fiabilidad de .55 - .82).

Participantes

Se eligió a los participantes siguiendo el método de muestreo incidental, con un total de 93 sujetos de edades comprendidas entre los 12.22 y los 17.76 años de edad (edad media de 14.61 y una desviación típica de 1.27). De ellos 47 eran hombres (50.5%) y 46 eran mujeres (49.5%), la muestra fue dividida en 3 grupos de edad: 30 jóvenes (32.3%) de 12 a 13 años; 40 jóvenes (43%) entre 14 y 15 años; y 23 jóvenes (24.7%) de 16 a 18 años. Todos los participantes eran estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de un mismo centro escolar concertado en Lapuebla de Labarca (Álava, País Vasco), de un nivel sociocultural medio.

Análisis de Datos

Los análisis de datos se realizaron mediante el programa estadístico SPSS 20 para Windows. Se comenzó realizando una corrección de valores perdidos, seguida de la categorización de variables en la que se agrupa la edad en las categorías señaladas. Luego se procedió a hacer un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson (1896) para identificar si existía alguna relación de una variable sobre otra a un nivel crítico bilateral en todos los casos.

Para los análisis de diferencias de medias se utilizaron la prueba T para un contraste de dos medias independientes y el análisis de varianza factorial (ANOVA) cuando éste busca medir una media de variable dependiente en función de otra variables con 3 o más categorías. En el ANOVA se realizó un estudio post-hoc utilizando Tukey cuando existía homogeneidad de varianzas, y Games-Howell cuando no se asumían las varianzas como iguales; esto permite estudiar las diferencias inter / intra grupo para evitar la tasa de error del tipo I. Finalmente se estudio la capacidad de predicción del apoyo social percibido y de la motivación sobre cada una de las escalas de la implicación escolar por medio de la regresión lineal.

Procedimiento

Tras la puesta en contacto con la dirección del centro y la consecución de la autorización pertinente por parte del centro y de los padres o tutores, se procedió a la administración de los cuestionarios a los participantes dentro del horario de clase y en las propias aulas, de forma que se aplicaba al mismo tiempo a todo el alumnado integrante de un mismo aula. El tiempo de respuesta al conjunto de cuestionarios osciló entre los 20 y los 30 minutos. Se aseguró el anonimato de las respuestas así como la participación totalmente voluntaria en la investigación a fin de evitar sesgos en las respuestas de los participantes que obstaculizaran la validez de los resultados obtenidos.

Resultados

Un primer objetivo intenta analizar el grado de correlación del apoyo social percibido y la motivación en la implicación escolar. Se procedió a realizar una correlación de Pearson con significación bilateral para identificar la dirección de la relación en las tres escalas de *apoyo social percibido* y las seis escalas de la *motivación* con las escalas de la *implicación escolar* (ver tabla 1).

Tal y como muestra la Tabla 1, las variables que mejor se relacionan con cada escala de la *implicación escolar* son las siguientes: la *implicación comportamental* se relaciona mejor con *las metas intrínseca* ($r = .457, p < .001$), *apoyo de profesores* ($r = .428, p < .001$) y *valor de las tareas* ($r = .322, p < .01$); la *implicación emocional* a su vez lo hace con el *apoyo de profesores* ($r = .636, p < .001$), *valor de la tarea* ($r = .463, p < .001$) y las *metas intrínseca* al igual que las *metas extrínseca* las cuales puntúan igual ($r = .522, p < .001$); y con la *implicación cognitiva* las mejores relaciones se dan en *valor de la tarea* ($r = .426, p < .001$), *ansiedad* ($r = .405, p < .001$) y *apoyo de profesores* ($r = .386, p < .001$). Demostrando esto que el *apoyo de profesores*, *el valor de la tarea* y las *metas intrínsecas* son las que más relación muestran con la *implicación escolar*, lo que significa que mientras mayor proporción exista de éstas, mejor será su *implicación escolar*.

APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y MOTIVACIÓN EN LA IMPLICACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Tabla 1

Correlación de la Implicación Escolar con el Apoyo Social Percibido y la Motivación

		AF	AA	AP	AU	AN	VT	ME	MI	CC
I.C.	r Pearson	.134	.003	.428***	.320**	.155	.322**	.312**	.457***	.205*
	p	.201	.974	.000	.002	.137	.002	.002	.000	.048
I.E.	r Pearson	.163	.146	.636***	.432***	.251*	.547***	.522***	.522***	.326***
	p	.119	.162	.000	.000	.015	.000	.000	.000	.001
I. CO.	r Pearson	.298**	.093	.386***	.283**	.405***	.426***	.294**	.236*	.316**
	p	.004	.377	.000	.006	.000	.000	.004	.023	.002

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

Leyenda: IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICO= Implicación Cognitiva, AF= Apoyo Familiar, AA= Apoyo Amigos, AP= Apoyo Profesores, AU= Autoeficacia, AN= Ansiedad, VT= Valor De La Tarea, ME= Metas Extrínsecas, MI= Metas Intrínsecas y CC= Creencias De Control.

El segundo objetivo busca identificar qué factores del apoyo social percibido son los más influyentes en la implicación escolar. Los resultados se recogen en las tablas 2 a 4.

Los resultados de la tabla 2 revelan que la varianza en la *implicación comportamental* explicada por el *apoyo social percibido* alcanza un 17% ($R^2 = .170$). Ahora bien la única dimensión que obtiene una pendiente poblacional de regresión (el coeficiente estandarizado β) significativamente distinta de cero sobre el nivel de *implicación comportamental* es el *apoyo de profesores* ($t = 4.409$, $p < .001$), pues el *apoyo familiar* ($t = -.646$, $p > .05$), así como el *apoyo de amigos* ($t = -.727$, $p > .05$) no resultan variables significativas en la capacidad predictiva del *apoyo social percibido* sobre la *implicación comportamental*. En cuanto al *apoyo social percibido general* alcanza un 6% de capacidad explicativa ($R^2 = .057$); esta variable también predice la *implicación comportamental* ($t = 2.552$, $p < .05$).

Tabla 2

Capacidad Predictiva del Apoyo Social Percibido sobre la Implicación Comportamental

	Modelo		ANOVA		Coeficiente de regresión				
	R	R^2 corregida	F	P	Coeficientes no estandarizados		C.E.	T	p
					B	E. Tip.			
Constante					14.607	1.663		8.784	.000***
Apoyo Familiar					-.033	.050	-.076	-.646	.520
Apoyo Amigos	.443	.170	7.260	.000	-.036	.050	-.076	-.727	.462
Apoyo Profesores					.197	.045	.483	4.409	.000***
Constante General					13.756	1.752		7.851	.000***
A.S.P. General	.258	.057	6.512	.012	.146	.057	.258	2.552	.012*

Leyenda: A.S.P. General= Apoyo Social Percibido General, C.E.= Coeficiente Estandarizado; *** p < .001, * p < .05

IVÁN DE JESÚS MORONTA, ARANTZAZU RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ,
TERESA ZAMBRANO

En la tabla 3 los resultados indican que la varianza en la *implicación emocional* explicada por los componentes del *apoyo social percibido* alcanza un 42% ($R^2 = .442$). Las dimensiones que obtiene una pendiente poblacional de regresión significativamente distinta de cero sobre el nivel de *implicación emocional* es el *apoyo familiar* ($t = -2.410$, $p < .05$), y el *apoyo de profesores* ($t = 8.048$, $p < .001$), pues el *apoyo de amigos* ($t = .865$, $p > .05$) no resulta una variable significativa en la capacidad predictiva sobre la *implicación emocional*.

Tabla 3

Capacidad Predictiva del Apoyo Social Percibido sobre la Implicación Emocional

	Modelo		ANOVA		Coeficiente de regresión				
	R	R^2 corregida	F	P	Coeficientes no estandarizados			P	
					B	E. Tip.	Beta		
Constante					11.369	2.301		4.942	.000***
Apoyo Familiar					-.168	.070	-.236	-2.410	.018*
Apoyo Amigos	.664	.422	23.393	.000	.059	.069	.075	.865	.389
Apoyo Profesores					.498	.062	.736	8.048	.000***
Constante					9.798	2.724		3.597	.001***
A.S.P. General	.424	.171	19.968	.000	.399	.089	.424	4.469	.000***

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Leyenda: A.S.P. General= Apoyo Social Percibido General, C.E.= Coeficiente Estandarizado

A su vez el *apoyo social percibido general* alcanza un 17% ($R^2 = .171$) con ($t = 4.469$, $p < .001$), demostrando así su capacidad predictiva.

Tabla 4

Capacidad Predictiva del Apoyo Social Percibido sobre la Implicación Cognitiva

	Modelo		ANOVA		Coeficiente de regresión				
	R	R^2 corregida	F	P	Coeficientes no estandarizados			P	
					B	E. Tip.	Beta		
Constante					7.317	4.366		1.676	.097
Apoyo Familiar					.177	.132	.160	1.337	.185
Apoyo Amigos	.407	.137	5.888	.001	-.057	.130	.047	-.437	.663
Apoyo Profesores					.333	.117	.317	2.834	.006**
Constante					5.866	4.382		1.339	.184
A.S.P. General	.347	.120	12.444	.001	.506	.144	.347	3.528	.001**

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Leyenda: A.S.P. General= Apoyo Social Percibido General, C.E.= Coeficiente Estandarizado

APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y MOTIVACIÓN EN LA IMPLICACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los resultados expuestos en la tabla 4 muestran que la varianza en la *implicación cognitiva* explicada por los componentes del *apoyo social percibido* alcanza un 14% ($R^2 = .137$). La única dimensión que obtiene una pendiente poblacional de regresión significativamente distinta de cero sobre el nivel de *implicación cognitiva* es el *apoyo de profesores* ($t = 2.834, p < .01$), ya que el *apoyo familiar* ($t = 1.337, p > .05$), y el *apoyo de amigos* ($t = -.437, p > .05$) no resultan variables significativas en la capacidad predictiva del *apoyo social percibido* sobre la *implicación cognitiva*, mientras que en modo general el *apoyo social percibido* alcanza un 12% ($R^2 = .120$) con una capacidad predictiva de $t = 3.528, (p \leq .001)$ como se puede ver en la tabla 4.

Un tercer objetivo busca establecer la importancia de los posibles factores de la motivación que puedan estar influyendo en la implicación escolar. Para esto se realizó una regresión lineal como muestran las tablas 5, 6 y 7.

Tabla 5
Capacidad Predictiva de la Motivación sobre la Implicación Comportamental

	Modelo		ANOVA		Coeficiente de regresión				
	R	R^2	F	P	Coeficientes no estandarizados		C.E.	t	P
	corregida				B	E. Tip.	Beta		
Constante					13.774	1.574		8.752	.000***
Autoeficacia					.010	.046	.034	.224	.823
Ansiedad					.008	.046	.018	.165	.869
V.T.					-.002	.051	-.005	-.036	.971
M.E.					.041	.074	.078	.550	.584
M.I.	.473	.169	4.127	.001	.373	.122	.481	3.046	.003**
C.C.					-.107	.090	-.157	-1.186	.239
Constante					12.542	1.465		8.561	.000***
M.G.	.378	.134	15.217	.000	.226	.058	.378	3.901	.000***

*** $p < .001$, ** $p < .01$

Leyenda: C.E.= Coeficiente Estandarizado, V.T.= Valor de la tarea, M.E.= Metas Extrínsecas, M.I.= Metas Intrínsecas, C.C.= Creencias de Control, M.G.= Motivación General.

Los resultados de la tabla 5 muestran que la varianza en la *implicación comportamental* explicada por los componentes de la *motivación* alcanza un 17% ($R^2 = .169$). La única dimensión con una pendiente poblacional de regresión significativamente distinta de cero sobre la *implicación comportamental* es la de *metas intrínsecas* ($t = 3.046, p < .01$). Por el contrario, la *autoeficacia* ($t = .224, p > .05$), la *ansiedad* ($t = .165, p > .05$), el *valor de la tarea* ($t = -.036, p > .05$), las *metas extrínsecas* ($t = .550, p > .05$) y las *creencias de control* ($t = -1.186, p > .05$) no resultan variables significativas en la capacidad predictiva de la *motivación* sobre la *implicación comportamental*. A su vez la *motivación general* alcanza un 13% ($R^2 = .134$), con una pendiente de población de $t = 3.901, (p < .001)$ como muestra la tabla 5.

IVÁN DE JESÚS MORONTA, ARANTZAZU RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ,
TERESA ZAMBRANO

Tabla 6
Capacidad Predictiva de la Motivación sobre la Implicación Emocional

	Modelo		ANOVA		Coeficiente de regresión				
	R	R ² corregida	F	P	Coeficientes no estandarizados		C.E. Beta	T	P
					B	E. Tip.			
Constante					9.773	2.340		4.176	.000***
Autoeficacia					.009	.069	.017	.128	.898
Ansiedad					-.020	.068	-.028	-.286	.776
Valor Tarea					.159	.076	.270	2.083	.040*
Metas Ext.					.214	.110	.248	1.946	.055
Metas Int.					.297	.182	.231	1.632	.106
Creen. Cont.	.613	.322	8.627	.000	-.078	.134	-.069	-.579	.564
Constante					7.856	2.164		3.631	.000***
M.G.	.566	.313	42.931	.000	.560	.086	.566	6.552	.000***

*** p < .001, * p < .05

Nota: Metas Ext = Metas Extrínsecas; Metas Int = Metas Intrínsecas; Creen. Cont. = Creencias de Control; M.G. Motivación general.

En la tabla 6 los resultados indican que la varianza en la *implicación emocional* explicada por la *motivación* alcanza un 32% ($R^2 = .322$). La dimensión que obtiene una pendiente poblacional de regresión significativamente distinta de cero sobre el nivel de *implicación emocional* es el *valor de la tarea* ($t = 2.083$, $p < .05$), pues la *autoeficacia* ($t = .128$, $p > .05$), la *ansiedad* ($t = -.286$, $p > .05$), las *metas extrínsecas* ($t = 1.946$, $p > .05$), las *metas intrínsecas* ($t = 1.632$, $p > .05$) y las *creencias de control* ($t = -.579$, $p > .05$) no resultan variables significativas en la capacidad predictiva de la *motivación* sobre la *implicación emocional*. En cuanto a la *motivación general*, alcanza una capacidad explicativa del 31% ($R^2 = .313$), con una pendiente de $t = 6.552$, ($p < .001$).

Tabla 7
Capacidad Predictiva de la Motivación sobre la Implicación Cognitiva

	Modelo		ANOVA		Coeficiente de regresión				
	R	R ² corregida	F	P	Coeficientes no estandarizados		C.E. Beta	T	P
					B	E. Tip.			
Constante					1.310	3.887		.337	.737
Autoeficacia					.072	.114	.091	.631	.530
Ansiedad					.294	.113	.273	2.595	.011*
Valor Tarea					.331	.127	.361	2.605	.011*
Metas Ext.					-.123	.183	-.092	-.675	.501
Metas Int.	.535	.237	5.751	.000	-.478	.302	-.239	1.582	.117
Creen. Cont.					.444	.223	.252	1.989	.050*
Constante					4.309	3.663		1.176	.243
Motivación	.439 a	.184	21.75 4	.000 b	.675	.145	.439	4.664	.000***

*** p < .001, * p < .05

Nota: Metas Ext = Metas Extrínsecas; Metas Int = Metas Intrínsecas; Creen. Cont. = Creencias de Control; M.G. Motivación general.

APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y MOTIVACIÓN EN LA IMPLICACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los resultados de la tabla 7 indican que la varianza en la *implicación cognitiva* explicada por la *motivación* alcanza un 24% ($R^2 = .237$). En tres de las dimensiones se obtiene una pendiente poblacional de regresión significativa en relación a cero sobre el nivel de *implicación cognitiva*: la *ansiedad* ($t = 2.595, p < .05$), el *valor de la tarea* ($t = 2.605, p < .05$) y las *creencias de control* ($t = 1.989, p \leq .05$). La *motivación general* alcanza un 18% de capacidad predictiva ($R^2 = .184$); ($t = 4.664, p < .001$). Pero las variables de la *autoeficacia* ($t = .631, p > .05$), las *metas extrínsecas* ($t = -.675, p > .05$), y las *metas intrínsecas* ($t = -1.582, p > .05$), no predicen la *implicación cognitiva*.

Discusión

A partir del primer objetivo planteado para esta investigación se obtuvieron resultados esperados en cuanto a la relación entre el apoyo de profesores y la motivación que ejercen las metas educativas que uno se propone a sí mismo, así como las que son esperadas por quienes nos rodean para tener una buena implicación escolar. Esto es corroborado por Ros (2009), quien defiende que la implicación se relaciona con la aceptación que le es dada al alumno en el centro.

Según Caturla y Tapia (1996), el profesorado debe tomar decisiones para motivar al alumno y que éste se sienta aceptado, datos que van acorde con los arrojados en esta investigación. En este estudio se puede concluir que existe una relación muy evidente del apoyo de profesores, las metas intrínsecas y extrínsecas y el valor de la tarea.

Por tal razón se le recomienda a los maestros fomentar estas dimensiones de la motivación, a través de estrategias como: crear un ambiente favorable y agradable de trabajo en el aula, la construcción y resolución de conflictos cognitivos que provoquen la curiosidad del alumnado en el aula, realizar actividades grupales, mantenerse variando las actividades dentro del aula para que sea una clase más amena, orientar en cada actividad que asigne a los estudiantes, ser capaz de explicar los fallos de los estudiante al obtener algún resultado negativo, tratar de darles palabras de confianza y así reforzar sus actitudes en el aula, entre otras.

Como se ha podido comprobar en este estudio, no todos los factores del apoyo social percibido influyen para tener una implicación en la escuela; solo el apoyo de profesores muestra influencia sobre la implicación. Por tal motivo Ros (2009), señala que existe una relación entre la conducta ejercida por el profesorado sobre el alumnado al momento de estos implicarse en la ambiente escolar. Esto es debido a que el profesor tiene la capacidad de influir positivamente sobre el alumnado motivándolo hasta el punto de que sienta interés en la forma de aprender y de involucrarse en la clase.

El segundo objetivo buscaba establecer la importancia de algún factor del apoyo social percibido que permita una mejor implicación en el aula. Los resultados revelaron que el apoyo de profesores tiene una influencia en todas las dimensiones de la implicación, sin embargo, el apoyo familiar permite una mejora sólo en la implicación emocional. Esto coincide con los hallazgos de otros autores (Ros, 2009). Hay incluso quienes indican la importancia que juega el profesorado para crear un sentimiento de aceptación y pertenencia del alumnado, de forma que a mayor implicación del alumnado mejores resultados en la escuela obtendrán (Willms, 2003).

Al buscar identificar los factores de la motivación que influyen sobre la implicación escolar (el tercer objetivo de este estudio), los resultados indican que las metas intrínsecas es la única variable que ejerce influencia sobre la implicación comportamental. El valor de la tarea, por el contrario, tiene influencia sobre la

implicación emocional y cognitiva. Quizás por esta razón la motivación intrínseca ha sido hasta el momento el tipo de motivación más estudiado, debido a la creencia de que es la más influyente para un buen clima escolar (Ramo, 2003).

Ahora bien, a la hora de discutir los resultados obtenidos y de pensar en su generalización, hay que reconocer que este estudio se encuentra limitado por una escasa muestra de apenas unos 93 adolescentes residentes en entorno rural. De ahí que sea recomendable hacer un análisis de mayor magnitud, no sólo en cuanto a amplitud de muestra, sino también a su vez administrar a todos los niveles de educación secundaria, ya que en este estudio solo se evaluó el primer, tercer y cuarto grado de secundaria.

De este modo también sería interesante hacer análisis de modelos estructurales para ver la incidencia de una variable o variables sobre otra u otras. A pesar de que se ha ido avanzando en la explicación de la incidencia del apoyo social y la motivación sobre la implicación escolar, falta elaborar el modelo estructural, que dé soporte al planteamiento teórico derivado de los resultados procedentes de los distintos.

En cuanto a las consecuencias prácticas derivadas de los resultados de este trabajo, se recomienda que se trabaje más desde el aula el valor de la tarea y la significatividad que el alumnado le da a lo que debe aprender en el aula, lo que a veces se consigue simplemente introduciendo la tarea de modo que el alumnado vea la relevancia que puede tener para él en un futuro, es decir, dejándole ver el valor futuro de esa tarea. Asimismo, se debería trabajar tanto las ganas del estudiante por aprender (motivación intrínseca) como por obtener buenos resultados y forjarse un futuro (motivación extrínseca), pues ambos tipos de motivación son igual de relevantes para el éxito escolar.

Referencias

- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., y Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*, 95-113. doi:10.1016/j.jsp.2004.01.002
- Arón, A. M., y Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé, 2*(9), 117-123.
- Blumenfeld, P., Fredricks, J., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.
- Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). Recuperado el 25 de Mayo de 2008, desde www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/gestion_problemas_gestion_educativa_casassus.pdf
- Caturla, E., y Tapia, J. (1996). *La motivación en el aula*. Madrid: PPC.
- CERE, (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio*. Vitoria: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco.
- 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.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist, 59*(8), 676-684. doi:10.1037/0003-066X.59.8.676
- Danielsen, A. G., Wiiium, N., Wilhelmsen, B. U., y Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic

APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y MOTIVACIÓN EN LA IMPLICACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

- initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. doi:10.1016/j.jsp.2010.02.002
- Debarbieux, É. (1996). *La violence en milieu scolaire (La violencia en las escuelas)*. 1-État des lieux. 3^o edition. Paris: ESF éditeur.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Educar para la tolerancia y prevenir la violencia un año después del 11-M. *Cuadernos de Pedagogía*, 344, 54-58.
- Fall, A., y Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35, 787-798. doi:10.1016/j.adolescence.2011.11.004
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Gairín, J., Goikoetxea, J., Lekue, P., y Ros, I. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: Diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.
- Gallagher, S. (1996). *Adolescents' perceived sense of belonging*. Kansas: Universidad del Estado.
- Gallo-Alvaro, P.; García-Cueto, E., y Lozano-Fernández, L. M. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 344-347.
- García, J., Vázquez, E., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., y Pérez, L. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica. *Aula Abierta*, 71, 91-120.
- García-Bacete, F. J. G., Coll, P. F., Casares, M. I. M., y Perrin, G. M. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211-231. doi:10.1387/RevPsicodidact.9081
- García-Moya, I., Brooks, F., Morgan, A., y Moreno, C. (2014). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health Education Journal*, 74(6), 641-654. doi: 10.1177/0017896914555039
- Gómez, M. L., González-Cabanach, R., Núñez, J. C., Valle, A., Vieiro, P., y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77-100.
- González-Ramírez, M. T., y Landero-Hernández, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana Salud Publica*, 23(1), 7-18.
- González, M. C., Rocés, C., y Tourón, J. E. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347-366.
- González, M., 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, 1469-1480. doi:10.1016/S2007-4719(14)70387-4
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Batista, P. (2003). *Metodología de La Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kerssen-Griep, J. Hess, J. A., y Trees, A. R. (2003). Sustaining the desire to learn: Dimensions of perceived instructional facework related to student involvement and motivation to learn. *Western Journal of Communication*, 67(4), 375-381.
- Kong, F., y You, X. (2013). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 110, 271-279. doi:10.1007/s11205-011-9930-6
- Lakey, B., y Scoboria, A. (2005). The relative contribution of trait and social influences to the links among perceived social support, affect, and self-esteem. *Journal of Personality*, 73(2), 361-388. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00312.x
- Minnaert, A. (1999). Motivational and emotional components affecting male's and female's self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 525-540.
- Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P., Jiménez-Iglesias, A., Muñoz-Tinoco, V., Sánchez-Queija, I., y Granado, M. C. (2008). *Estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC): Análisis comparativo de los resultados obtenidos en 2002 y 2006 en España*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Motti-Stefanidi, F., y Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126-135. doi:10.1027/1016-9040/a000139
- 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
- Núñez, J. C. (2009, Octubre). El Clima Escolar, Clave Para el Aprendizaje - Entrevista a José Carlos Núñez, Catedrático de Psicología Educativa. Recuperado el 27 de Octubre del 2009, desde http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2540
- Pearson, K. (1896). Contributions to the mathematical theory of evolution. I: On the dissection of asymmetrical frequency curves. *Philosophical Magazine*, 50, 157-175.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R.; Roeser, R. W., y De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Ramo, A. (2003). *La Motivación en el estudio*. Especial desde España para El Cronista Regional. 19/12/2003.
- Ramos-Díaz, E. (2015). *Resiliencia y ajuste psicosocial en la adolescencia. Tesis doctoral*. Lejona: Universidad del País Vasco.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 151-165.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14848
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y MOTIVACIÓN EN LA IMPLICACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 397-414. doi: 0.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arribillaga, A., y Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.002>
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: Diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.4496
- Ruiz de Azúa, U. (2012). *DBHko ikasleen euskararekiko jarrera linguistikoak, motibazioa eta errendimendu akademikoa*. [Actitudes lingüísticas hacia el euskera, motivación y rendimiento académico de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria]. Tesis Doctoral. Lejona: UPV/EHU.
- Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology*, 36, 19-39.
- Schunk, D. H. (1996). Motivation in education: Current emphases and future trends. *MidWestern Educational Research*, 9, 5-11.
- Seidman, J. (1995). *The relationship among alienation, sense of school membership, perception of competence, extent of stress and academic achievement among middle school students*. Nueva York: Hofstra University.
- Shumow, L., Schmidt, J. A., y Kackar, H. (2008). Adolescents' experience doing homework: Associations among context, quality of experience and outcomes. *The School Community Journal*, 18(2), 9-27.
- Tagiuri, R., y Litwin, G. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School.
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Malecki, C. K., Terry, M. N., Clary, M., y Elzinga, N. (2014). Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 494-512. doi: 10.1037/spq0000106
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92, 548-573.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. OECD.

Actitudes y comportamientos del alumnado joven del instituto de Arratia hacia otras culturas

Attitudes and behaviours of the young students of Arratia High School towards other cultures

Naia Eguskiza, Aintzane Etxebarria, Iñaki Gaminde y Asier Romero
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

La sensibilidad intercultural es el componente afectivo de la competencia comunicativa intercultural, necesaria para dar respuesta adecuada a la diversidad cultural. Realidad formada a partir de los flujos migratorios actuales. Este artículo pretende evaluar las actitudes y comportamientos del alumnado joven del instituto de Arratia hacia otras culturas mediante la Escala de Sensibilidad Intercultural. La muestra ha estado compuesta por 410 estudiantes (223 alumnas y 187 alumnos) jóvenes (secundaria y bachillerato) del instituto de Arratia. Para la obtención de datos se ha empleado la escala de medición denominada Escala de Sensibilidad Intercultural (*Intercultural Sensitivity Scale*). Una vez presentados los resultados obtenidos mediante el análisis de los datos, las conclusiones principales obtenidas son positivas, ya que el alumnado ha mostrado actitudes y comportamientos positivos en cuanto a la sensibilidad intercultural.

Palabras clave: migración, diversidad cultural, competencia comunicativa intercultural, sensibilidad intercultural.

Abstract

The intercultural sensitivity is the affective component of intercultural communicative competence that is necessary to respond to nowadays cultural diversity. Reality created after migrations. The aim of this article is to evaluate the attitudes and behaviours of the young students of Arratia High School towards other cultures. The sample has to be composed of 410 young (Compulsory Secondary Education, baccalaureate) students (223 girls and 187 boys) of Arratia High School. To get the data a scale of measuring called Intercultural Sensitivity Scale (ISS) has been used. After data analysis the aim conclusions are positives, due to the fact that the students have shown positive attitudes and behaviours toward intercultural sensitivity.

Keywords: migration, cultural diversity, intercultural communication competence, intercultural communication.

Correspondencia: Iñaki Gaminde, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad del País Vasco. E-mail: inaki.gaminde@ehu.eus

Introducción

Inmigración, diversidad cultural y realidad actual

Las migraciones son un hecho de alcance mundial e histórico. El ser humano ha sido un ser nómada durante toda su existencia, desde los años más ancestrales hasta nuestros días.

Según los datos ofrecidos por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) en 1965, 75 millones de personas eran migrantes internacionales y a fecha de 2015, 244 millones, prácticamente un 3% de la población mundial (OIM 2013; ONU, 2016). Las cifras han venido incrementándose notablemente. Según un informe de Naciones Unidas, en 2005, Europa acogió el 34% del total de los migrantes internacionales. A día de hoy, dos terceras partes de los migrantes internacionales viven en Europa o Asia (ONU, 2016).

Las inmigraciones son consideradas un fenómeno global que repercuten en gran medida, en las políticas de emigración, de organización y de configuración socioeconómica, demográfica y cultural en los países tanto de origen como de destino.

El flujo migratorio trae consigo el encuentro de distintas etnias, religiones, lenguas y culturas en un mismo punto geográfico, dando lugar así a la diversidad cultural. El término cultura surgía en el siglo XVIII con la ilustración en Francia y a posteriori en Alemania bajo los términos “civilisation” y “kultur” respectivamente. (Trujillo, 2005; García, Escarbajal, y Escarbajal, 2007). Pero las primeras preocupaciones acerca de las diferencias culturales las recogía el historiador Heródoto en el siglo V a.C, quién describía las distinciones culturales, actitudinales y credenciales entre griegos y egipcios (Adrados, 1961).

Siglos más tarde, a la vez que la antropología se convertía en oficio, siglo XIX, la diversidad cultural se posicionaba en uno de los objetos de estudio principales de los antropólogos. Actualmente, la diversidad cultural sigue estando en el punto de mira desde distintos ángulos y perspectivas.

El sistema educativo representa uno de los contextos más privilegiados donde mejor se refleja la diversidad cultural (Vilà, 2007). La escuela ha tenido que dar respuesta a esa diversidad a lo largo de la historia. Ha tenido que dar respuesta a alumnos y alumnas procedentes de otros países y hablantes nativos de otras lenguas y culturas. Los sistemas educativos de muchas sociedades se han visto inmersos en la necesidad de aplicar sistemas de adaptación y de inclusión, que han dado paso a múltiples modelos educativos a lo largo de los años. Esos modelos han sido desarrollados y han venido evolucionando con la intencionalidad y con el objetivo de dar respuesta a la situación que se iba generando.

Autores como Tovías (1993) y Jové (1996) consideran oportuno hablar de cuatro modelos que han pautado la acción docente en el contexto educativo (Buscà, 2001). Se presentan entonces el modelo asimilador, el de educación compensatoria, el multicultural y el modelo intercultural (cronológicamente) (Hernández, 2011; Navarro, 2002; López y Linares, 2008; García, Pullido y Montes, 1997; García, Escarbajal y Escarbajal; Rodríguez, 2012; Schmelkes, 2006). Los dos primeros modelos surgidos, según Kymlicka (1996), hacían que algunas minorías fueran físicamente eliminadas,

que otras fueran asimiladas de forma coercitiva y en otros casos las minorías fueran tratadas como extranjeros residentes.

Tras la puesta en práctica de diversos modelos, que se creía que respondían a la diversidad, en el año 1993, Europa fue testigo de un cambio que marcaría un antes y un después en cuanto a la respuesta educativa a la diversidad. Fue entonces cuando se pasa de entender la educación por multicultural, a comenzar a hablar de educación intercultural. Hidalgo (2007) hace la distinción entre ambas atendiendo a la etimología:

Podemos hacer una primera distinción. De este modo, el término “multicultural” tal y como indica su prefijo “multi” hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, pero no ahonda más allá, con lo que nos da a entender que no existe relación entre las distintas culturas. Sin embargo, el prefijo “inter” va más allá, haciendo referencia a la relación e intercambio y, por tanto, al enriquecimiento mutuo entre las distintas culturas. Así pues, la educación intercultural alude a la interacción interpersonal. (p.78)

La Unesco (2006) por su parte describe el multiculturalismo como, “el aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia para con esas culturas”. Mientras que la interculturalidad, “se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (pp. 17-18).

A día de hoy, y en Europa, la respuesta educativa a la diversidad cultural se da de una forma muy heterogénea. En algunos casos, el estudiante recién llegado se integra en la clase regular con sus nuevos compañeros, recibe unas clases de apoyo que le permitirán en mayor o menor medida seguir el ritmo y la dinámica de la clase (Dinamarca, Francia, Polonia y Reino Unido). Sin embargo, en otros lugares, el alumnado de origen inmigrante es escolarizado en pequeños grupos, en los que se atiende a sus necesidades específicas por periodos que abarcan múltiples variaciones temporales: desde un periodo corto de tiempo, hasta cursos académicos enteros. Este método se pone en práctica de distinta manera en países como Francia, Dinamarca, Alemania y Chipre.

La escuela vasca por su parte ha asumido y ha dado respuesta a la situación que la inmigración ha planteado. “A pesar de la velocidad y de la envergadura del acontecimiento, el sistema educativo ha sido capaz de acoger y atender este aporte de alumnado no previsto, con todo lo que ha supuesto. Están detrás el esfuerzo y la implicación de una parte muy importante del profesorado de la escuela vasca” (Barquín, 2010, p.123).

Como decíamos, desde sus orígenes en los años 90 hasta nuestros días, hablamos de educación intercultural, y cuyo objetivo principal es fomentar la competencia comunicativa intercultural. Estimular habilidades para la capacidad comunicativa a través de esas fronteras lingüísticas, políticas y sociales, que una sociedad determinada define como “culturales”. Lógicamente, esta circunstancia, requiere reconceptualizar y resignificar el entendimiento tradicional de “cultura” (Poole, 2003).

El centro escolar representa uno de los contextos privilegiados donde mejor se expresa la diversidad cultural, con la peculiaridad de que bajo unos planteamientos pedagógicos controlados, es donde mejor puede favorecerse el desarrollo de las capacidades necesarias para garantizar una comunicación auténticamente intercultural (Vilà, 2007).

A mediados del siglo XX se hizo más patente la necesidad de los estudios de la comunicación intercultural. La génesis de esta nueva concepción hay que situarla en los Estados Unidos. En las sucesivas décadas distintos movimientos sociales y políticos impulsaron estas investigaciones también en otros lugares del mundo (Alsina, 1996; 1999).

Actualmente, sin embargo, el debate se ha centrado en los tipos de actitudes que se deberían de fomentar en la sociedad receptora de personas de origen inmigrante. Sin duda, este es una de las razones por las que interesa estudiar más allá de los aspectos cognitivos, también la faceta afectiva de la competencia comunicativa intercultural (Sanhueza y Cardona, 2009). “Se habla de comunicación intercultural cuando la comunicación entre personas está influenciada por factores cuyo origen se encuentra en la percepción diferencial de la cultura y sus valores” (Ruiz-Bernardo, 2012b, p.115). Influenciada por diversos conocimientos, actitudes y habilidades que componen la competencia comunicativa intercultural (Vilà, 2006). En este contexto, Vilà (2007) define la comunicación intercultural como: “La comunicación interpersonal en la que intervienen personas con unos referentes culturales suficientemente diferentes como para que se autoperciban, teniendo que superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva” (p.16).

La sensibilidad intercultural es el componente afectivo de la competencia comunicativa intercultural. Ruiz-Bernardo (2012b) dice que la sensibilidad intercultural podría ser: “una emoción compleja, en tanto no se trata de una reacción, inmediata ante un fenómeno, sino que puede ser una mezcla de sensaciones que giren en torno al miedo a lo diferente o a la vergüenza de ser visto diferente”. Añade además, que también, puede definirse como “compleja en tanto no actúa de inmediato sino que suele estar guiada o complementada por el pensamiento o la razón” (pp.113-114).

Los modelos de sensibilidad intercultural más destacables en la literatura son el de Bennett (1998) y el compuesto por Chen y Starosta (1996). El punto de encuentro entre ambos modelos es el carácter “formativo” de la sensibilidad intercultural. Aun así ambos modelos tienen aspectos diferenciales entre sí. El primero se centra en la dimensión cognitiva, mientras que el segundo de ellos se centra en tres dimensiones: la cognitiva, conductual y afectiva (Sanhueza y Cardona, 2009). Vilà (2006) dice que desde el modelo de Chen y Starosta (1996) “se conceptualiza al componente afectivo como sensibilidad intercultural (*intercultural sensitivity*). Esa dimensión se centra en las emociones personales o los cambios de sentimientos causados por situaciones particulares, personas y ambientes” (p.355).

La dimensión de la sensibilidad intercultural está compuesta por seis componentes: el etnorelativismo, el respeto hacia las diferencias culturales, la adaptabilidad, el saber cambiar de perspectiva, el ser abierto/a de mente evitando juzgar a las demás personas, y el ser sensible a las necesidades de las demás personas (Chen y Starosta, 2000; Vilà, 2006). Posteriormente, han sido añadidas la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción cultural.

Gran parte de los estudios realizados sobre la medición y evaluación de la sensibilidad intercultural proceden de la cultura anglosajona. Aunque más escasos, también hayamos estudios en lengua castellana. Estudios centrados y realizados sobre la sensibilidad intercultural, siguiendo al interés de formar a jóvenes alumnos como ciudadanos de un mundo cada vez más diverso y plural (Sanhueza, 2010).

La mayoría de los estudios realizados sobre la evaluación de la sensibilidad intercultural del alumnado se centran en el alumnado de secundaria y en el alumnado

universitario (De Santos, 2004; Vilà, 2005; Aguaded, 2006; Vázquez, et al., 2012; Ruiz-Bernardo, 2012b). Aunque también se ha hecho la medición con el alumnado de primaria (Sanhueza y Cardona, 2009; Sanhueza 2010; Hernández, 2011).

“Los estudios realizados sobre la sensibilidad intercultural ponen sobre todo de manifiesto la importancia del contacto con personas de culturas diferentes a la propia como factor relevante en el desarrollo de la misma y de la Competencia Intercultural” (Vázquez, et al., 2012, p.42).

Método

Tras el enfoque teórico, y conocida la importancia de contar con la competencia afectiva para relacionarnos con las personas pertenecientes a un entorno diverso y plural, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación: ¿disponen nuestros alumnos/as de habilidades para interrelacionarse culturalmente? Con este objetivo, nos planteamos medir la sensibilidad intercultural del alumnado del instituto de Arratia (alumnado de secundaria y bachillerato).

El objetivo principal es evaluar la sensibilidad intercultural en el alumnado del instituto de Arratia, con la finalidad de detectar puntos de mejora en la calidad del intercambio y de las relaciones interculturales, desde el enfoque de la educación inclusiva e intercultural.

Por lo tanto, esta investigación se centra en la medición de la percepción que las personas tienen acerca de la diversidad cultural que les rodea. Para ello, se ha empleado una escala de medición de la sensibilidad intercultural, administrado al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato del Instituto de Arratia.

Participantes

La población de referencia para la realización de este estudio ha sido el alumnado del instituto de Arratia BHI que cursan la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. La muestra final está compuesta por 410 estudiantes, 223 alumnas y 187 alumnos.

Pese a que la mayoría tiene el euskera o el castellano como lengua materna (ambas en algunos casos), contamos con lenguas de origen inmigrante: árabe, catalán, quechua, rumano, ruso y urdu.

Instrumento

La denominada *Escala de Sensibilidad Intercultural (ISS: Intercultural Sensitivity Scale)* es el instrumento aquí empleado para la recogida de los datos. El instrumento fue creado por Chen y starosta (2000) y posteriormente adaptado y validado por Ruiz-Bernardo (2012a, 2012b).

Este cuestionario se compone de 24 ítems que se responden en una escala de tipo *Likert* de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 5=Totalmente de acuerdo), que se agrupan en competencias afectivas básicas (Ruiz-Bernardo, 2009; 2012b). Estos ítems evalúan seis factores fundamentales de la sensibilidad intercultural: (1) los sentimientos de frustración en las relaciones con personas de otras culturas, (2) la postura etnocéntrica, (3) los sentimientos positivos hacia la relación e interacción con personas de otras culturas, (4) las pautas para la interacción adulta y respetuosa, (5) las

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO JOVEN DEL INSTITUTO DE ARRATIA HACIA OTRAS CULTURAS

percepciones y (6) los comportamientos que manifiestan la sensibilidad intercultural positiva y negativa, la autoconfianza y la atención durante la interacción.

Procedimiento

Previo a la recogida de los datos, se mantuvo una reunión con el equipo directivo del centro y con el orientador. En la fase de recogida de datos los escolares fueron informados del carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. También se les explicaba el objetivo del estudio y tras la lectura y la exposición de algunos de los ítems, a modo de ejemplo, se les ofreció tiempo para que cumplimentaran el cuestionario. El tiempo medio estimado de cumplimentación del cuestionario fue de treinta minutos. Los cuestionarios se realizaron en horas lectivas y mediante la impresión en papel

Análisis de los datos

Para el análisis de los resultados primero se ha volcado la información obtenida en un soporte informático. Se han digitalizado los datos mediante la base de datos Microsoft Excel incluida en el paquete Microsoft Office (2016). Posteriormente, los datos han sido explotados, con gráficos vinculados a Excel. Desde ahí se han realizado los análisis pertinentes para la exploración de la sensibilidad intercultural del alumnado atendiendo a las actitudes y al comportamiento.

Resultados

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer el nivel de sensibilidad intercultural del alumnado de convivencia en aulas culturalmente diversas. Por tanto, consideramos preciso el análisis para posteriormente poder incidir en la realidad.

Hablamos de conocer una realidad y actuar sobre ella para producir un cambio que mejore las condiciones de partida. Es pues, una toma de conciencia crítica de una población determinada sobre una realidad concreta, con el fin último de tomar conciencia colectivamente y actuar para que se produzcan variaciones significativas. (Doval, Martínez y Raposo, 2013, p.151)

Con ese fin a partir de la respuesta de los participantes a la Escala de Sensibilidad Intercultural, se han analizado tres de los seis factores que recoge la escala (ISS): Percepciones y comportamientos que manifiestan la sensibilidad intercultural positiva y negativa; pautas para la interacción adulta y respetuosa; y atención durante la interacción. Agrupados en dos competencias afectivas básicas: actitudes y comportamiento. A continuación se presentan los resultados de los datos obtenidos.

Los ítems que recogen las actitudes son los siguientes: Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura que con personas de otras culturas (7); me produce tensión el relacionarme con personas de otras culturas (8); respeto los valores de las personas de otras culturas (9); cuando conozco a alguien de otra cultura intento que no me influyan las ideas preconcebidas o los prejuicios que yo pueda tener de cultura (12); cuando me relaciono con personas de otras culturas, intento estar lo más atento posible a sus explicaciones, para poder entenderlas correctamente (17); cuando me relaciono con personas de otras culturas creo que me doy cuenta claramente de las pequeñas diferencias de significado que pueden tener las palabras o ideas (19); normalmente,

cuando me relaciono con personas de otras culturas, suelo ser bastante positivo con ellos para mostrarles interés y atención (21).

Tras el análisis de las respuestas recogidas en dichos ítems, que responden a las actitudes hacia la diversidad cultural y responden ante la sensibilidad intercultural, observamos que la actitud del alumnado joven del instituto de Arratia es adecuada en la gran mayoría (Tabla 1). 300 alumnos han mostrado una actitud adecuada, es decir el 73,2% del alumnado tanto de secundaria como bachillerato. “La actitud intercultural de la educación parte del respeto a otras culturas, busca el encuentro, el contacto en igualdad, evita la guetización, la segregación y la asimilación y promueve una visión crítica de todas las culturas” (Sáez, 2006, p.873).

Tabla 1

Frecuencia, Porcentaje, Porcentaje Válido y Acumulado de las Actitudes del Alumnado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy inadecuada	5	1.2	1.2	1.2
Inadecuada	30	7.3	7.3	8.5
Adecuada	300	73.2	73.2	81.7
Muy adecuada	75	18.3	18.3	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Las respuestas a los ítems 7, 8, 9, 12, 17, 19 y 21 en cuanto a la actitud interculturalmente sensible han sido muy inadecuadas en el 1,2% de los casos, inadecuadas en el 7.3%, adecuadas en el 73.2% y muy adecuadas en el 18.3% de los casos. Por lo tanto, la actitud del alumnado es positiva en la gran mayoría. Como mostramos en la tabla 1 precedente a estas líneas el porcentaje más alto corresponde a la actitud adecuada, seguida por la muy adecuada. La suma de las actitudes inadecuadas y muy inadecuadas no alcanza el 10%, lo cual nos indica unos resultados muy positivos.

A continuación (Figura 1) mostramos los porcentajes de las actitudes del alumnado.

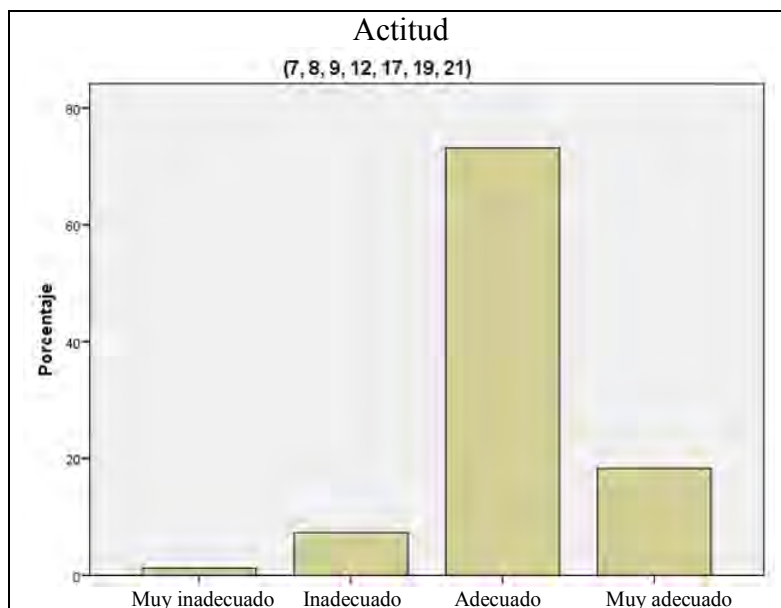


Figura 1: Porcentajes de las Actitudes del Alumnado Agrupados en Cuatro Categorías.

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO JOVEN DEL INSTITUTO DE ARRATIA HACIA OTRAS CULTURAS

La Figura 2 muestra la media obtenida teniendo en cuenta los 5 puntos de la Escala de Sensibilidad Intercultural de tipo Likert. El punto más alto obtenido supera la media teórica establecida (2.50 puntos). La media de los siete ítems se colocaría así, cerca de la máxima puntuación alcanzable.

Por lo tanto, el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. (Carbonell, 2000, p.90)

La actitud del alumnado es positiva. Lo que significa que la actitud y la atención del alumnado durante la interacción con personas de otras culturas son a la vez que positivas, sensibles. Es necesaria esta actitud positiva como base para la construcción de la interacción intercultural sobre sus pilares.

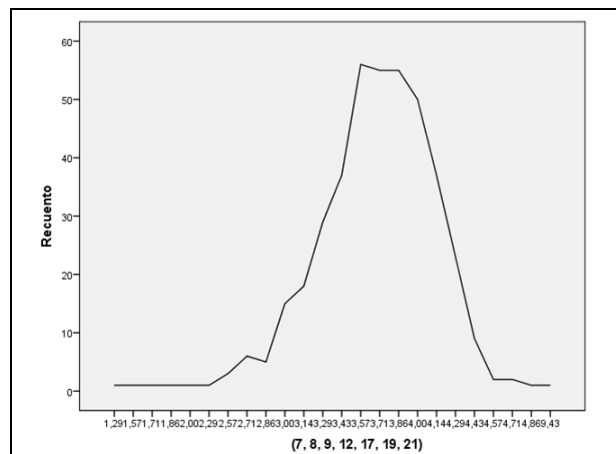


Figura 2: Media obtenida según los 5 puntos de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Concluimos el bloque de las actitudes diciendo que el alumnado muestra una sensibilidad intercultural media-alta. A falta de trabajar algunos aspectos como los que nos han dejado ver los ítems menos valorados. Aspectos que se pueden trabajar desde la educación formal.

Las experiencias son determinantes en la vida presente y futura de las personas, por lo tanto, hay que recordar que la imagen que mayoritariamente tenemos de las otras culturas y pueblos explica nuestras relaciones con ellos. Esta imagen proviene, en gran medida, de la escuela y, en este sentido, la educación formal puede llegar a ser un espacio estimulante y enriquecedor para aprender de las diferencias (Sanhueza, 2010, p.22)

El segundo bloque de análisis comienza con los ítems que recogen el comportamiento del alumnado dentro de la Escala de Sensibilidad Intercultural: Creo que las personas de otras culturas tienen una mentalidad muy cerrada (2); me es difícil hablar con personas de otras culturas, aun conociendo su idioma (4); cuando me relaciono con personas de otras culturas siempre sé qué decir (6); respeto la forma de comportarse de las personas de otras culturas (16); me gustan las personas de culturas diferentes porque las encuentro muy interesantes (24).

El alumnado muestra percepciones y comportamientos positivos. Lo que hace que la sensibilidad intercultural sea predominantemente adecuada. La Tabla 2 recoge la frecuencia y los porcentajes del análisis de los ítems que profundizan en las percepciones y los comportamientos que manifiestan la sensibilidad intercultural como positiva.

Tabla 2
Frecuencia, Porcentaje, Porcentaje Válido y Acumulado del Comportamiento del Alumnado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy inadecuado	4	1.0	1.0	1.0
Inadecuado	135	32.9	32.9	33.9
Adecuado	248	60.5	60.5	94.4
Muy adecuado	23	5.6	5.6	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Los porcentajes según las respuestas del alumnado a los ítems 2, 4, 6, 16 y 24 han sido muy inadecuados en cuanto a la actitud interculturalmente sensible en el 1% de los casos; inadecuados en el 32.9%; adecuado en el 60.5%; muy adecuado en el 5.6% de los casos y muy inadecuado en el 1% de los casos. Con lo cual, valoramos el resultado obtenido como favorable, ya que, la gran mayoría del alumnado muestra ser respetuoso y muestra tener percepciones y comportamientos adecuados y favorables a la sensibilidad intercultural. Aun así, el segundo porcentaje más elevado corresponde al comportamiento inadecuado.

En la Figura 3 podemos ver gráficamente que el segundo comportamiento con mayor porcentaje de aparición es el inadecuado, seguido por el muy adecuado y finalmente con el 1% tendríamos el muy inadecuado.

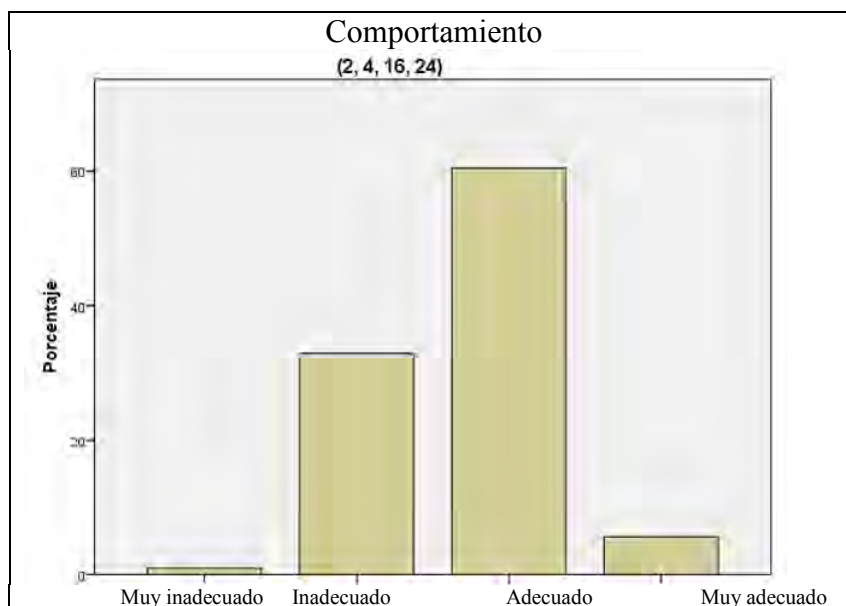


Figura 3: Porcentajes del comportamiento del alumnado agrupados en cuatro categorías.

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO JOVEN DEL INSTITUTO DE ARRATIA HACIA OTRAS CULTURAS

La Figura 4 muestra la media obtenida teniendo en cuenta los 5 puntos de la Escala de Sensibilidad Intercultural de tipo Likert. Como podemos ver el punto más alto obtenido supera la media teórica establecida (2.50 puntos).

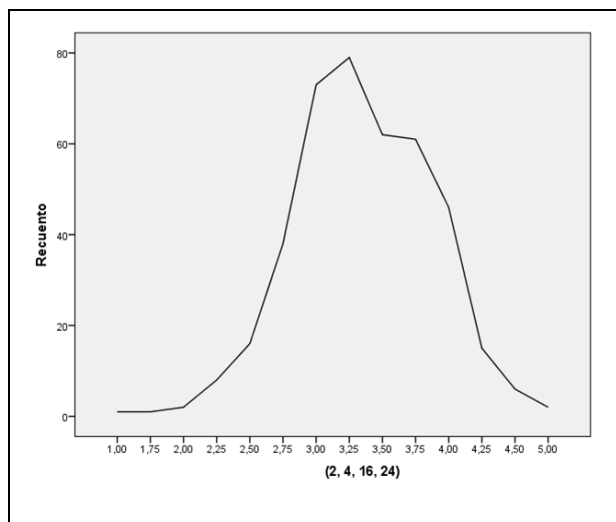


Figura 4: Media obtenida según los 5 puntos de la Escala de Sensibilidad Intercultural

Discusión

Los resultados obtenidos indican que, en términos generales, los sujetos poseen una buena competencia comunicativa intercultural y más allá ahondando en los dos componentes afectivos básicos como hemos tratado aquí, una media-alta sensibilidad intercultural. Cabe destacar que:

Una de las bondades del instrumento utilizado en este estudio es que permite valorar la sensibilidad intercultural de manera bidireccional; es decir, no sólo la actitud del grupo dominante sobre las minorías, sino también la de los alumnos inmigrantes frente a sus compañeros de origen culturalmente distinto. (Sanhueza y Cardona, 2009, p.261)

Como se ha indicado en los objetivos de la investigación, la inquietud por conocer la sensibilidad intercultural, más concretamente la sensibilidad intercultural basada en las actitudes y el comportamiento de los jóvenes del instituto de Arratia desde una mirada y un enfoque comunicativo e intercultural nos ha llevado a realizar este trabajo de campo.

En esa búsqueda de respuestas y queriendo definir el camino trazado, nos hemos percatado de la importancia de la actitud positiva y del comportamiento adecuado con el respeto y la empatía hacia personas de otras culturas, distintas a la propia. No hay que olvidar, que por encima de las diferencias personales, culturales, lingüísticas, etc. están las similitudes que nos unen.

En este contexto, se ha visto, que en términos generales el alumnado posee actitudes y comportamientos respetuosos, positivos y favorables hacia otras culturas.

A veces sin embargo, se tiende a conformarse con el respeto mutuo (quizá hasta caer en la multiculturalidad) pero es el quehacer del sistema educativo, junto con la ayuda de otros agentes y otras entidades, las que tienen que implementar y fomentar las

relaciones en contextos en los que las relaciones interculturales cobren lugar, espacio y tiempo. “Para que la diversidad étnica y cultural se transforme en algo enriquecedor es preciso partir de un reconocimiento entre iguales, respetar la diversidad y promover el intercambio” (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2001 p.5).

Por eso, se debería tomar la diversidad como medio al servicio de la enseñanza y con fines educativos. Proponiendo actividades significativas para todo el alumnado y no solo para el alumnado culturalmente mayoritario. También será conveniente desarrollar estrategias a través del curriculum fomentando y potenciando la interacción entre todo el alumnado. Porque partiendo de la interacción y el conocimiento mutuo, se impulsarán relaciones interculturales positivas y se desarrollará la competencia comunicativa intercultural.

El desarrollo de actividades didácticas en el entorno escolar tiene que dar lugar a un tipo de alumnado sensible interculturalmente, con el objetivo de lograr una educación intercultural e inclusiva. Este nuevo modelo educacional tiene que lograr actitudes transformadoras siempre en un clima de convivencia, tolerancia y respeto a la diversidad que presenta la sociedad de hoy en día. Estas actitudes se tienen que generar vertical y horizontalmente en el aula, en la que el docente y el alumnado sean actores dinámicos y activos. De esta forma, se generarán nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo pensamientos críticos y creadores; y, por tanto, aumentando la educación y pensamiento autónomos con el objetivo de construir un proyecto comunitario en el entorno y contexto del grupo cultural mayoritario.

Haremos propias las palabras de Muñoz (2003) quién establece las bases de los principios pedagógicos de la educación intercultural:

Formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local. (p.14)

Concluiremos con las palabras de Vargas (1996) quien está convencido que la inmigración de cualquier color y sabor es una inyección de vida, energía y cultura que se debería recibir como una oportunidad.

Referencias

- Adrados, F. R. (1961). Introducción a Heródoto. *Estudios clásicos*, 6(32), 7-31.
- Aguaded, E. M. (2006). La educación de competencias básicas para el desarrollo de la ciudadanía intercultural en la ESO. *Actas del V Congreso Internacional “Educación y Sociedad: Retos del s. XXI*, 21, pp.1-8.

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO JOVEN DEL
INSTITUTO DE ARRATIA HACIA OTRAS CULTURAS

- Alsina, M.R. (1996). Los estudios de comunicación intercultural. *Revista de Estudios de Comunicación* 4 (1). Recuperado de: <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer01-05-alsina.pdf>
- Alsina, M.R. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Barquín, A. (2010). *Inmigración, necesidades educativas y discursos*. Recuperado de: http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/anuarios/anuario_2010_cas_ok.pdf
- Bennett, M.J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Buscà, F. (2001). El profesorado ante el reto de la diversidad cultural. Un estudio de caso aplicado a la escuela rural. *Informe de investigación*. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11493/3/Informe%20de%20investigacion%20diversidad%20cultural%20y%20escuela%20rural.pdf>
- Carbonell, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, pp.90-94. Recuperado de: https://hezkuntza-premiak.wikispaces.com/file/view/Decalogo_F_Carbonell.pdf
- Chen, G.M. & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, pp.353-383.
- Chen, G.M. & Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, pp. 1-15. Retrieved from: http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_fa_cpubs
- CIDE. (2006). *Guía Inter: Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. Recuperado de: <http://www.uned.es/grupointer/colentremanos001pc.pdf>
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (2001). *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad autónoma andaluza*. Recuperado de: <http://ldei.ugr.es/ani/images/normativas/PlanAtencionAlumnadoInmigrante.pdf>
- De Santos, F.J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión de empresas multiculturales*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, España. Recuperaado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42452>
- Doval, I., Martínez-Figueira, M.E., & Raposo, M. (2013). La voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante Fotovoz. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), pp. 150-171. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735528.pdf>
- García, A., Escarbajal, A., & Escarbajal, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- García, F.J., Pullido, R.A., & Montes, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación* 13, pp. 223-256. Recuperado de: <http://www.rioei.org/oeivirt/rie13a09.pdf>
- Hernández, J.M. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante, Facultad de Educación, España. Recuperado de: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23655/1/Tesis_Jose%20HBravo.pdf

- Hidalgo, V. (2007). *Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término*. IN MEMORIAM. Recuperado de: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>
- Jové, G. (1996). "La diversitat cultural a l'escola. La investigació per a la millora professional. Lleida: UdL.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía Multicultural, una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós
- López, M., & Linares, J.E. (2008). *Marco teórico y normativo de la compensación educativa en la región de Murcia*. Recuperado de: http://diversidad.murciaeduca.es/compensamur/gestion/documentos/marco_teorico_y_normativo_de_la_compensacion.pdf
- Muñoz, A. (2003). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Reizabal, Victoria Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación Dirección General de Promoción Educativa. Recuperado de: <http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257>
- Navarro, J. (2002). La compensación educativa: marco, realidad y perspectivas. *Curso: Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos*. Recuperado de: http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_marco.pdf
- OIM: Organización Internacional para las Migraciones. (2013). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2013. El bienestar de los migrantes y el desarrollo*. Recuperado de: http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr2013_sp.pdf
- Organización de Naciones Unidas. (12 de enero 2016). ONU cifra en 244 millones los migrantes que viven fuera de su país. *Centro de Noticias ONU*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=34205#.WA3N0eCLTIV>
- Poole, D. (2003). Democracia y cultura en la educación intercultural peruana. *CEPES. Inédito*. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/403.pdf>
- Rodríguez, A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (3), pp. 47-62. Recuperado de: <http://files.revista-educacion-inclusiva.es/200000072-7cfc87ef2a/4.pdf>
- Ruiz-Bernardo, M.P. (2012a). *Revisión lógica y empírica para la adaptación de un cuestionario de sensibilidad intercultural*. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76561/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-educacio-14.pdf?sequence=17>
- Ruiz-Bernardo, M.P. (2009). *Estudio de la sensibilidad intercultural en la provincia de Castellón*. Jornades de Foment de la Investigació. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77668/forum_2009_14.pdf?sequence=1
- Ruiz-Bernardo, M.P. (2012b). *Validación de un instrumento para el estudio de la sensibilidad intercultural en la provincia de Castellón*. [Tesis doctoral]. Universidad Jaume I de Castellón, Departamento de Educación, España. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83300/paolaruiz.pdf?sequence=1>
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, pp.859-881. Recuperado de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS DEL ALUMNADO JOVEN DEL
INSTITUTO DE ARRATIA HACIA OTRAS CULTURAS

- Sanhueza, S.V. (2010). *Sensibilidad Intercultural: Un estudio exploratorio con alumnado de Educación Primaria y Secundaria en la provincia de Alicante*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante, España. Recuperado de: <file:///K:/TFM/DOCUMENTACI%C3%93N/sensibilidad-intercultural-un-estudio-exploratorio-con-alumnado-de-educacion-primaria-y-secundaria-en-la-provincia-de-alicante.pdf>
- Sanhueza, S.V. & Cardona, M.C. (2009). Evaluación de la Sensibilidad Intercultural en alumnado de Educación Primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), pp. 247-262. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/94391/103021>
- Schmelkes, S. (2006). La interculturalidad en la educación básica. *Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Recuperado de: http://www.socolpe.org/data/normalarmenia/BIBLIOGRAFIA/interculturalidad_educacion_basica_schmelkes.pdf
- Tovías, S. (1993). Societat pluricultural i educació. *GUIX, Elements d'Acció Educativa*, 184, 4-8.
- Tylor, E.B. (1920). *Primitive Culture*. Londres: John Murray. [Versión electrónica]. Retrieved from: <https://archive.org/stream/primitiveculture01tylouoft#page/26/mode/2up>
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta linguarum*, (4), pp. 23-39.
- Unesco. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural. *Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad, Sector de Educación*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Vargas, M. (25 de agosto 1996). Los inmigrantes. *El País*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/1996/08/25/opinion/840924004_850215.html
- Vázquez, O., Fernández, M.A., Mora, N.G., & Fernández, M. (2012). La sensibilidad intercultural en la población joven andaluza. *Revista de Estudios de Juventud*, (97), pp.37-51. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/2012/45/publicaciones/revista%2097_2.pdf
- Vilà, R. (2005). *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio en el Primer Ciclo de la ESO*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, España. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=3646>
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: Escala de Sensibilidad Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), pp. 353-372. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/96891/93071>
- Vilà, R. (2007). *Comunicación intercultural. Materiales para secundaria*. Madrid: Narcea.

Umearen garapen morala jarduera fisiko eta kirolean

Children's moral development in physical and sport activity

Saul Jimenez Perez, Izaskun Luis-de Cos*, Saioa Urrutia-Gutierrez*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Laburpena

Lan honetan, Gasteizko Armentia Ikastolako Lehen Hezkuntzako 2. eta 3. zikloko 250 ikasleen garapen moralaren berri jaso da. Honetarako, jarduera fisiko eta deportiboan oinarritutako ikerketa erabili da, honek garapen moralean oso paper esanguratsua betetzen duenaren ideian oinarrituta. Ikerketa hau Kohlbergen teorian oinarritutako lau dilemen bitartez burutu da. Dilema hauetan jarduera fisiko eta deportiboan oso presente egoten diren hiru balore zehatz aztertu dira (zuzentasuna, errespetua eta laguntasuna) eta emaitzak Kohlbergen maila eta estadioekin erlazionatu dira. Honela, zuzentasuna, errespetua eta laguntasuna baloreetan Kohlbergekin sailkatutako maila konbentzionala nagusitzen dela frogatu da eta bere sailkapenean ematen den progresioa agerian gelditu da, nesken mutilean baino garapen moral garatuagoa behatuz eta jarduera fisiko eta deportiboak, zenbait kasutan, modu negatiboan eragin dezakeela erakutsiz.

Hitz gakoak: Garapen morala, jarduera fisikoa eta kirola, Kohlberg mailak.

Abstract

The present study analyzed the moral development of 250 students from Armentia Ikastola primary school. The research was based on the belief that physical and sport activity has a significant influence in children's moral development. The study is based on Kohlberg's theory and was conducted through four dilemmas. In this dilemmas were analyzed three values that are related to the physical and sport activity (fairness, respect and companionship). The results were related to Kohlberg's level. Based in Kohlberg's levels, the results showed that the three values were situated in a conventional level and it has been shown that there is a progression. At the same time, the results showed that girls have more develop moral development than boys.

Keywords: Moral development, physical and sport activity and Kohlberg's levels.

Sarrera

Gaur egungo gizarte indibidualista eta lehiakor honetan, emaitzen, arrakastaren eta onura pertsonalen garrantzia, elkarbizitza egokia bermatzeko beharrezkoak diren balore moralen gaintik gailentzen dira. Honek, maila handi batean, gizakion garapen moralara oztopatzen edota baldintzatzen du. Horregatik, lan honetan gizakiaren garapen moralara eta honetan eragiten duten alderdiak aztertzea ezinbestekoa jo da, zehazki Lehen Hezkuntzako 2. eta 3. zikloko umeen jarduera fisiko eta kirolean oinarrituta. Izan ere, alde batetik, Lehen Hezkuntzako garai hau oso garrantzitsua izaten da umearen garapen moralean, umea erabat murgilduta baitago bere garapenean eta sozializazioan. Bestetik, jarduera fisiko eta kirola garapen moralean laguntzeko eta aztertzeko bitartekari bikaina dela ere frogatu da hainbat ikerketan (Barra, 1987; Barba, Barba, eta Muriarte, 2003; Fraile, 2010).

Jarduera fisiko eta kirola eta umearen garapen moralara estuki lotuta daude. Alde batetik, jarduera fisiko eta kirolak eragin zuzena eta esanguratsua dauka umeen garapen moralean, eta, bestetik, umeen garapen moralara oso argi azaleratzen da jarduera fisiko eta kirolean. Jarduera hauek, norberaren espermentazioaren bitartez jolasak eskaintzen dituen egoera naturaletan ikasteko aukera eskaintzen dute. Gainera, jarduera fisiko eta kirolean ematen diren interakzio sozialek ekintzen arrazionaltasunaren eta justiziaren inguruko hausnarketa propioa bideratzen dute (Cecchini, 2008).

Umearen garapen moralaren inguruko Piageten 1965ko ikerketara jotzen bada, jarduera fisiko eta kirolaren eta umearen garapen moralaren arteko harreman estua beha daiteke. Ikerketa hauek umeen jolasen behaketan oinarritu ziren, kanika jokoan hain zuzen ere. Piageten ustetan, jolasak arau sistema konplexua eta umeen dimentsio moralara barnebiltzen duten instituzio sozialak dira (Fuentes, Gamboa, Morales, eta Retamal, 2012).

1. taula

Jarduera Fisikoa eta Kirolean Oinarritutako Esku-Hartze Programak.

Proiektua	Autoreak
Enpatia, arrazonamendu moralara, emaitzen gaintik prozesuaren balorazioa eta jokabide prosozialak hobetzeko.	Miller, Bredemeier, eta Shields (1997)
Ardura pertsonala eta soziala aztertzeko eta hobetzeko.	Hellison, (1988) eta Hellison, (2011)
Gazteen osasuna kaltetzen duten jokabideak prebenitzeko	Danish, Petitpas, eta Hale (1990)
Joko antolatuetan oinarriturik, jokabide oldarkorrek leuntzeko.	Murphy, Hutchison eta Bailey (1983)
Jokabide agresiboak heziketa fisikoko klaseetan hobetzeko.	Cecchini (2008)
Jarrera suntsikorra izaten duten gazteen jokabidea hobetzeko.	Solomon (1997)

Hau honela, ulertzekoa da jarduera fisiko eta kirolean oinarriturik, garapen morala arintzeko eta jarrera eta jokabidean dauden arazo anitzak gainditzeko burutu izan diren programen kopuru zabala (1.taula).

Programa guzti hauekin, beraz, jarduera fisiko eta kirola umeen eta gazteen garapen moralean laguntzeko tresna bikaina dela frogatzen da. Modu sinplean laburbilduz, hauekin, arrazonamendu morala garatzea lortzen da; jarduera berari dagozkion eduki zehatzak garatzen diren bitartean, gizartean egokitze eta hau hobetzeko lagungarria izan daitezkeen bizimoduak ere garatzen direlako. Modu berean, jarduera fisiko eta kirolak balore sozial zein pertsonal positiboak, jarrera egokiak eta jokabide ohitura aproposak gara ditzake; besteak beste, besteekiko zein arauetarako errespetua, ardura, diziplina, lankidetzeta eta tolerantzia (Beregüi eta Garcés de los Fallos, 2007).

Hau guztia kontuan hartuta, argi gelditzen da, jarduera fisiko eta kirola balore pertsonalak eta sozialak behatzeko eta garatzeko bitartekari bikaina bihurtzen dela. Izan ere, “*Jolasa eta kirolak, elkarrekintza aukera anitz eskaintzen duten jarduera sozialak dira*” (Brustad eta Arruza, 2002, aipatuz Cecchini, Montero, Peña, 2003).

Kohlbergen garapen moralaren teoria

Garapen moralean zentratutako, aspalditik egon izan dira gizakiaren garapen moralak jarraitzen duen ibilbidea, modu estrukturalan ulertu eta azaldu duten ikuspegiak. Gaur egungo teoriarik garrantzitsuenetako bat, Lawrence Kohlberg-en *Garapen Estrukturalaren Teoria* izan da, ikuspegi kognitibo-ebolutiboan oinarritzen dena. Teoria hau, Jean Piaget-en *Garapen kognositiboaren teoria*-n azalduko ideietan oinarritzen da, bereziki *El criterio moral en el niño* (Piaget, 1974) liburuan.

Lawrence Kohlbergek, Piageten teoria abiapuntutzat harturik, gizabanakoen garapen morala aztertzeko, dilema moralen bitarteko ikerketa proposatu eta burutu zuen. Dilema hauek, baloreen arteko gatazkak eta erabaki bat hartzeko beharra aurkezten duten egoeren kontakizunak dira. Gehienetan egoera hauek hipotetikoak dira eta ikerketaren subjektua den gizabanakoak egoera horretan bere burua kokatzea eskatzen dute. Dilema hauek aurkezteko, erdiegituratutako elkarrizketa indibidualak erabili zituen Kohlbergek (Kohlberg, 1984). Hauen bitartez, era indibidualean elkarrizketatutako gizabanakoen arrazoiketa bilatzen zen. Honela, ekoizpeneko galdeketa kualitatiboetan oinarrituz, era indibidualean elkarrizketatutako gizabanakoaren arrazoiketa eta argumentuen ekoizpena eta hausnarketa burutzea bilatzen zen (Barra, 1987; Cortés, 2002; Linde, 2009).

Dilema moral hauetan oinarriturik, Lawrence Kohlbergek garapen moralean ematen diren hiru maila zehatzak zehaztu zituen; Prekonbentzionala, Konbentzionala eta Postkonbentzionala. Gainera, Kohlbergek bi estadiotan banatzen du maila bakoitza. Modu horretan, estadio bakoitzak informazioa biltzeko eta erabiltzeko moduak zehazten dituen egitura kognitibo konkretuak zehazten ditu (Barra, 1987 eta Cortés, 2002; Linde, 2009).

Maila eta estadio hauek ulertzeko, testuinguru honetan “konbentzional” terminoari ematen zaion esanahia ezagutu beharra dago. Kohlbergen teorian “konbentzional” terminoak gizartearen eta autoritatearen arauen, itzaropenen eta konbentzioen menpe jartzeari egiten dio erreferentzia.

Hau honela, maila prekonbentzionalan subjektuak ez ditu ohiko arau sozialak ulertzen. Kasu honetan arauak errespetatzea zigorra ekiditearekin batera ematen da, hau da, interes pertsonaletan oinarritzen da. Honen barnean, *Estadio heteronomoan*, autoritatearen obediencia bezala ulertzen du ongia subjektuak, betiere zigorra ekidin

nahian. Ikuspegia, beraz, egozentrikoa da eta bere arrazoiketetan ez da elkarrekikotasunik ematen. *Trukaketaren estadio hedonista-instrumentalari* dagokionez, elkarren arteko onurak ekartzen dituzten elkartrukean oinarritutako baloreetan oinarritzen da. Honetan ongia erlatiboa da eta elkartrukea berdintasunean oinarritzen da. Honela, elkartruke hori subjektuak lortzen dituen onuren arabera ematen da.

2. Taula

Lawrence Kohlbergen teoriak sailkatutako garapen moralaren faseak. (Egilearen elaborazio propioa Barra (1987), Cortés (2002) eta Linde (2009) lanetan oinarrituta)

Maila	Estadioa	Nola ulertzen ditu subjektuak arauak?
Prekonbentzionala	1. Estadio heteronomoa	Arauak autoritatearen menpe
	2. Trukaketaren estadio hedonista-instrumentala	Arauak onurak eskuratzeko bitartekariak
Konbentzionala	3. Itxaropen eta harreman interpertsonalen adostasunaren estadioa	Arauak onarpen eta estimu soziala eskuratzeko bitartekariak
	4. Kontzientzia eta sistema sozialaren estadioa	Arauak orden ideal baten sostengua
Postkonbentzionala	5. Hitzarmen sozialaren, erabilgarritasunaren eta norbanakoaren eskubideen estadioa	Arauak bizitzeko printzipio sozial beharrezkoak
	6. Printzipio etiko unibertsalen estadioa	Arauak printzipio etiko unibertsalak

Maila konbentzionalean, ordea, araukiko adostasuna eta hauek mantentzearen aldeko jarrera ematen da, ohiko arau sozialek norberaren irudia eta elkarbizitza egokia mantentzen dituztelako. Hau honela, subjektuak ikuspegi soziala hartzen du, arau sozialetan eta besteen itxaropenetan oinarrituz. Honen barnean, *Itxaropen eta harreman interpertsonalen adostasunaren estadioan*, baloreak taldearen arabekoak izatera igarotzen dira; indibidualetik kolektibora igaroz. Honetan besteen itxaropenak eta norbanakoaren ardura sozialak kontuan hartzen dira. Honela, subjektuak besteen onarpen sozialaren arabera arrazoitzen du. *Kontzientzia eta sistema sozialaren estadioaren* kasuan, gizartearen ongizatea bermatze aldera, norbanakoaren betebeharrak hartzen ditu kontuan subjektuak. Hau da, interes pertsonaletatik haratagoko ikuspegi soziala dauka.

Azkenik, subjektu postkonbentzionalak printzipio moral orokorretan oinarrituta ulertzen eta onartzen ditu orokorrean arau sozialak. Printzipio hauek, ordea, arau sozialekin bat etorriko ez balira, subjektuak konbentzionalismo sozialaren gainetik printzipio moralei erantzunez jardungo litzateke. Honen barnean, beraz, *Hitzarmen sozialaren, erabilgarritasunaren eta norbanakoaren eskubideen estadioan* inplikaturako pertsona ororen eskubide unibertsalak bete aldera arrazoitzen du subjektuak. Gainera, honek arau moral eta legalak ezagutzen ditu eta arrazionaltasunez integratzen saiatzen da. Azkenengo estadioaren kasuan, *Printzipio etiko unibertsalen estadioaren* kasuan,

Kohlberg-ek oso pertsona gutxi eskuratzen duten estadioa dela aipatzen du, eta bere ikerketetan bildutako informazioa estadio honen inguruko bere hipotesia frogatzeko nahikoa izan ez zela onartu zuen. Egoera honetan, estadio honetan prestakuntza filosofiko formala eta elitezko gaitasun moralaren jabe ziren pertsonak osatutako lagin txikia bildu zuen Kohlbergek (Cortés, 2002; Linde, 2009).

Kohlbergek proposaturiko estadio hauek oinarritat harturik eta *Zuzentasuna*, *errespetua*, *laguntasuna* eta *zintzotasuna* baloreetan oinarrituta, ikerketa honetan, jarduera fisikoa eta kirolean ematen den garapen morala ezagutzea du helburu.

Metodoa

Lagina

Lan honetako ikerketak Euskal Herriko hiriburua den Gasteiz hiriko Armentia Ikastolan burutu ziren; L.H.-ko 2. eta 3. ziklokoetan. Hau honela, lagina ikastola honetako L.H.-ko 2. eta 3. zikloko geletako ikasleek (250 ikasle) osatu zuten.

Aldagaiak

Aldagai psikosozialak: Zuzentasuna, errespetua, laguntasuna eta joko garbia baloreak. Hona hemen balore hauetako bakoitza ulertzeko erabilitako definizioak:

- Zuzentasuna (1. dileman jasotzen da): Balore moralekin bat datorren bizimodua eramateari egiten dio erreferentzia. Hau da, pertsonak modu zuzenean jardutea eta jardute horrekiko modu koherentean pentsatzea. Jarduera fisiko eta kirolaren baitan, zuzentasuna, printzipio moralekin bat etorritik, hartutako ardura, norma eta betebeharrak betez, arauak errespetatzea izango litzateke (Fraile, 2001 aipatuz, Fraile, 2010).
 - Errespetua (2. dileman jasotzen da): Besteekiko harreman egokia mantentzeko jarrera da, besteen jokabideak gutxietsi barik. Jarduera fisiko eta kirolaren baitan, errespetua, besteekin laguntasunezko giroan harremantzea eta besteen ezaugarriak baloratzean oinarrituko litzateke. Honengatik, errespetua onarpenarekin, duintasunarekin, eskubideekiko arretarekin eta besteekiko betebeharrekin erlazionatzen da gehienbat jarduera fisiko eta kirolaren baitan (Sennett, 2003 aipatuz, Fraile, 2010).
 - Laguntasuna (3. dileman jasotzen da) Guztien ongizate pertsonala laguntzea eta hobetzea da. Honela, taldekako jarduera fisiko eta kirolen baitan, ikaspen kolektiboa eta kohesioa jokoaren eraso eta defentsa ekintza taktikoen garapenerako balore oinarritukoak dira. (Fraile, 2010).

Erabilitako tresnak

Ikerketa hau egiteko tresna desberdinak erabili ziren. Lehenik, L.H.-ko 2. eta 3. zikloko ikasleen jarduera fisiko eta kirolaren baitako garapen morala aztertzeko, Kohlbergek proposatzen zuen dilemen bitarteko azterketan oinarrituta tresna bat sortu zen. Honetarako ikasleen sinesmen eta arazoiketa soziomoralean oinarritutako lau baloreen inguruko lau dilema moral sortu ziren. Dilema hauek sortzeko Kohlberg

(1992) eta, bereziki, honetan oinarritutako Frailek (2010) lanean erabilitakoak hartu ziren oinarri gisa, hauek L.H.-ko 2. eta 3. zikloko ikasleen adinari eta errealitateari egokituz eta euskara hizkuntzara itzuliz. Modu honetan, dilemak zuzentasuna, errespetua eta laguntasuna baloreen inguruan sortu ziren

Balore hauetan oinarrituta sortutako dilemekin batera, ikasle bakoitzaren ezaugarri zehatzak ezagutzeko galdeketa labur bat ere prestatu zen. Honela adina, maila, sexua, eskolaz kanpo jarduera fisiko edota kirola burutzen zuen, eta txapelketa batean murgilduta zegoen galdetzeko galdeketa sortu zen dilemekin batera. Honekin, dilemen bitartez ikasle bakoitzaren jarduera fisiko eta kirolaren baitako garapen moralaz aztertzeaz gain, galdeketa horretan jasotako ezaugarrien eta ikaslearen garapen moralaren artean harremanik existitzen den ere aztertu nahi zen.

Prozedura

Ikerketa hau egiteko Armentia Ikastolako Gorputz Hezkuntzako saioak erabili ziren; gela bakoitzarekin bi saio hain zuzen ere (oro har 20 saio). Honengatik, ikerketa egin aurretik, honen ezaugarriak, helburuak eta metodoa ikastola honetako L.H.-ko Gorputz Hezkuntzako irakasle espezialistarekin partekatu ziren, beraren laguntza eta oniritzia jasoz.

Ikerketa honetan ordu beteko saio oso bana erabili zen gela bakoitzarekin. Saio hauen hasieran ikerketa honen berri eman zitzaaien ikasleei, hau azalduz eta haien laguntza eskatuz. Ondoren, gela bakoitzeko 8 ikasle (4 neska eta 4 mutil) zoriz zehaztu ziren (oro har 80 ikasle). Hau eginda, 8 ikasle horiek gainontzeko ikaskideetatik aldendu eta elkarrizketari ekin zitzaion. Honetarako, denek batera baina banan banan eta ordenean, tresna honek hasieran biltzen duen ikasle bakoitzaren ezaugarri zehatzak ezagutzeko galdeketa laburra erantzuteko eskatu zitzaaien. Dilemen azalpenak ematerakoan erantzunen zintotasunaren beharra azpimarratu zen; galdera hauek erantzuteko erantzun onik edo txarrik ez zegoela aipatuz eta erantzun zuzena norberak pentsatzen eta sentitzen zuen hura izango zela azalduz. Bestetik, ikerketaren datuak anonimoak izango zirela ere azalduz zitzaaien. Azalpen guzti hauek eman eta gero, banan banan irakurri ziren dilemak, ondo ulertzen zirela bermatuz. Dilema bakoitza irakurri eta hau hobeto ulertzeko beharrezko galderak erantzun eta gero, dilema bakoitzari zegokion galdera irakurri zen, hau erantzun aurretik honen inguruan isilean hausnartzeko beta emanaz. Behin hausnartzeko denbora nahikoa emanda, banan banan eta ordenean, hausnartutakoa azaltzeko eta argudiatzeko eskatu zitzaaien ikasleei, erantzunak plantila batean jasoz.

Emaitzak

Zuzentasunaren inguruko dilema: Irabazteko helburuarekin arauak urratzea eta engainatzea.

3. Taulan ikus daitekeenez ikertutako ikasleen gehiengo handi batek (%86.2) irabazteko helburuarekin tranpak egingo ez lituzkeela baieztatzen du, nahiz eta partida oso garrantzitsu bat izan. Hala ere, badago tranpak egingo lituzkeela onartzen duen portzentaia (%13.8). Portzentaia hau nabarmen handiagoa da ziklo bakoitzaren amaieran, bereziki bigarren zikloaren amaieran, hau da, 4. mailan (%31.3). Bestetik, sexuen arteko bereizketa oso adierazgarria da, ikerketan ez baitago zuzentasunaren

UMEAREN GARAPEN MORALA JARDUERA FISIKO ETA KIROLEAN

aurkako erantzunik eman duen neskarik eta erantzun hauek mutilengan soilik jaso dira (mutilen %27.5).

3. Taula

Zuzentasunaren Inguruko Dilemaren Emaitzak

	Ikasleak		Maila				Sexua	
			3.maila	4.maila	5.maila	6.maila	Neskak	Mutilak
Zuzentasunaren alde	%86.2	%93.7	%68.7	%95.8	%83.3	%100	%72.5	
Zuzentasunaren aurka	%13.8	%6.3	%31.3	%4.2	%16.7	%0	%27.5	

Kohlbergen maila eta estadioetan oinarrituz eta ikertutako ikasleen erantzunen arrazoiketetan sakonduz emaitza hauek lortu ditugu:

- Maila Konbentzionala: Dilema honetan jasotako erantzun gehienetan araukiko adostasuna eta hauek mantentzearen aldeko jarrera erakusten da, irabazteko helburuaren aurrean arauak eta hauen garrantzia gorai patuz. Maila honetan *Itxaropen eta harreman interperpersonalen adostasunaren estadioa* da nagusi. Emandako erantzunetan norberaren ardura sozialak kontuan hartzen dira eta erantzun gehienetan tranpak ez egitearen eta ez engainatzearen garrantzia azpimarratzen da, hauek gaizki daudela argudiatuz eta joko garbia aldarrikatuz.

“Lurrera botatzea tranpa da, ez da joko garbia”. “Hori ez da futbola, hori tranpa da”. “Arauek ez dute uzten lurrera botatzen falta bat simulatzeko eta hori gezurra esatea bezalakoa da”. “Tranpa egitea gaizki dago, engainatzea da”. “Horrela irabaztea ez dago ondo eta tranpak ez dira egin behar”.

Gainera, erantzunen argudioak adinarekin sakonagoak eta aberatsagoak egiten dira. Hala nola meritua, irabaztearen gaineko bestelako helburuak, irabazteko beste estrategia zilegiak erabiltzea, zuzentasunaren kontrako ekintzak burutzeagatik gaizki sentitzea... aipatuz.

“Tranpekin irabazteak ez dauka meriturik”. “Hobe ondo jokatzeta eta galtzea, tranpak eginez irabaztea baino”. “Lurrera botatzea tranpa da eta garrantzitsuena dibertitzea da”. “Ondo jolasten saiatzea da egin behar dena, gola sartzeko tranparik gabe beste modu bat bilatuz”. “Tranpak egiteko lurrera botatzeagatik ez da ondo sentituko”.

- Maila Prekonbentzionala: Maila konbentzionalarekin baino gutxiago badira ere, maila prekonbentzionalarekin erlazionatzen diren argudioak ere aurkitzen dira dilema honen erantzunetan. Erantzun hauetan ez da arauen ulermena edo arrazoa erakusten, hauek betetzea zigorrarekin erlazionatzen da bereziki.

“Ez da lurrera bota behar, arbitroak horia atera ahal diolako”. “Lurrera botatzea ondo dago, baina betiere arbitroak bota dela jakiteko arriskurik ez dagoenean”

Hauetan interes pertsonala gailentzen da, ikuspegi egozentrikoa erakutsiz eta zuzentasunaren aldeko edo kontrako jokabideak interes honen pean ulertuz eta justifikatuz.

*“Ez nintzateke lurrera botako, arbitroak igual ez duelako penaltia pitatzen”.
“Ez zara lurrera bota behar; mina har dezakezu eta igual hurrengo partidaren ezin duzu jolastu.”*

Maila honetan, irabazteko helburuarekin burutzen diren eta araudiaren kontra doazen jokabideak modu naturalagoan ulertzen duten argudioak ere biltzen dira. Hauetan zuzentasunaren aurkako jokabideak irabaztearekin, partidaren garrantziarekin eta egon daitezkeen sariarekin justifikatzen dira.

“Lurrera botako nuke nire burua; partida oso garrantzitsua delako eta horrela irabaztea lortzen delako”. “lurrera botako nintzateke irabazteko eta igual saria dagoelako”. “Nahiz eta arbitroak zigortzeko arriskua dagoen, partida oso garrantzitsua bada, lurrera botako nuke nire burua”.

Errespetuaren inguruko dilema: Entrenatzaileak bere jokalariarekiko konpromisoak errespetatzea.

4. Taula

Errespetuaren Inguruko Dilemaren Emaitzak

	Ikasleak		Maila				Sexua	
	3. maila	4. maila	5. maila	6. maila	Neskak	Mutilak		
Errespetuaren alde	%95	%100	%87.5	%100	%91.7	%100	%90	
Errespetuaren aurka	%5	%0	%12.5	%0	%8.3	%0	%10	

4. Taulak adierazten duen lez, errespetuan oinarritutako dilemaren kasuan, ia ikasle guztiek (%95) errespetuaren aldeko jarrera erakusten dute euren argudioetan. Honen aurkako argudiaketak 6. mailan eman diren arren (%8.3), 4. mailan eman izan dira nabarmenagoak (%12.5). Azkenik, errespetuaren aurkako arrazoiak emandakoan multzoan mutilak soilik agertzen dira, %10 bat izanik soilik errespetuaren aurka agertzen direnak.

Kohlbergen maila eta estadioei dagokienez, hauek dira errespetuan oinarritutako dilema honetan beha daitezkeen erantzunak:

- Maila Konbentzionala: Dilema honetan erantzunen gehiengo oso nabarmenak, partida baten emaitzen gainetik, jokatzeko eta disfrutatzeke jokalaria guztien eskubideei eta entrenatzaileak bere hitza betetzeari ematen diote garrantzia.

“Denek izan behar dute jokatzeko aukera, ez soilik onenak”. “Olatzek, pertsona moduan, jolasteko eskubidea du, entrenatzaileak hori esan diolako eta Olatz triste ez egoteko”. “Entrenatzaileak bere hitza bete behar du, gainera ez da bidezkoa hain trebea ez izateagatik ez jokatzeari”.

Adinean oinarritzen bagara, 3. mailatik 6. mailarako bidean, interes pertsonaletik haratagoko bidea marraztuz eta *Kontzientzia sistema sozialaren estadiora* hurbiltzen ari direla frogatzen da.

“Entrenatzaileak Olatz atera beharko luke, hau entrenatzeko eta ikasteko aukera emateko”. “Olatz jokatzera atera beharko luke; honek hobetzeko aukera izan dezan”. “Entrenatzaileak Olatz atera behar du, bera gaizki ez sentitzeko eta hobetzeko aukera emateko”. “Olatz jokatu beharko luke, gaizki ez sentitzeko eta entrenatzailearekin ez haserretzeko”. “Olatz triste ez egoteko atera beharko luke”.

Azkenik aipatzekoa da, maila konbentzionalan jasotako argudio guztiak errespetuaren aldeko jokabidea argudiatzeko erabili direla, 6. mailan jasotako bat izan ezik. Honetan, entrenatzaileak jokalariaekin duen konpromisoa apurtu behar duela aipatzen du, jokalaria onerako:

“Hobe da entrenatzaileak Olatz ez ateratzea. Hobe beste partida batean ateratzea, Olatzek konfiantza gehiago duenean”.

- Maila Prekonbentzionala: Dilema honetan jasotako erantzunen artean maila prekonbentzionalari dagozkionak oso urriak badira ere, baten bat ere jaso da. Hauetako gehienak errespetuaren aurkako jokabidea justifikatzeko erabiltzen dira, irabaztea jokalaria eskubideen eta entrenatzailearen hitzaren gainetik ulertuz.

“Partida irabaztea da garrantzitsuena”. “Entrenatzaileak ez luke Olatz atera behar partida irabazteko”.

Hala ere badaude partidaren garrantziaren arabera erantzun bat edo bestea emango luketen kasuak, honela partida garrantzitsuetan errespetuaren aurkako jokabideak onartuko luketen eta horren garrantzitsuak ez diren partidetan errespetua bermatuko luketen argudiaketak ere jaso dira.

“Entrenatzaileak Olatz atera beharko luke; joko bat besterik ez delako, ez dago saririk”. “Olatz atera beharko luke entrenatzaileak; ez baita esaten partida garrantzitsua denik”.

Laguntasunaren inguruko dilema: Ikasle batek bakarrik gelditu den beste ikaskide batekiko laguntasuna erakustea.

5. taula

Laguntasunaren Inguruko Dilemaren Emaitzak

	Ikasleak	Maila				Sexua	
		3.maila	4.maila	5.maila	6.maila	Neskak	Mutilak
Laguntasunaren alde	%96.2	%100	%87.5	%95.8	%100	%100	%92.5
Laguntasunaren aurka	%3.8	%0	%12.5	%4.2	%0	%0	%7.5

Hirugarren dilema honetan, hau da, laguntasunean oinarritutako dileman, emaitzak oso argiak dira, 5. taulan ikusten den bezala. Kasu isolaturen bat salbu, ikasle

orok laguntasunean oinarritutako argudiaketak erabili dituzte euren erantzunetan (%96.2). Kasu isolatu hauek 4. Mailan bereziki ematen dira (%12.5). Aurka agertzen diren kasu guztiak mutilak dira (%7.5).

Kohlbergen maila eta estadioetan oinarrituta, hauek dira sailka daitezkeen emaitzak laguntasunean oinarritutako dilema honetan:

- Maila Konbentzionala: Dilema honetan ia erantzun guztiak laguntasunaren aldeko argudiaketak biltzen dituzte eta maila konbentzionalari erantzuten diote. Izan ere, elkarbizitza egokia mantentzeko eta besteen ongizatea bermatzeko arau sozialak ezagutzen eta bermatzen dituzte. Hala ere, maila honen barruan progresio bat antzeman daiteke 3. mailan jasotako erantzunetatik 6. mailan jasotako erantzunetara. Modu honetan, aurreko dilemarekin behatu den bezala, honetan ere, erantzun gehienak maila konbentzionalaren *Itxaropen eta harreman interpersonalen adostasunaren estadioaren* baitan sailkatzen diren arren, *Kontzientzia eta sistema sozialaren estadiorako* bidea markatzen hasten da.

Progresio honen hasieran ikasleen argudiaketak horren trebea ez izanda ere, ikasle guztien jolasteko eta ondo pasatzeko eskubideetan oinarritzen dira.

“Berdin dio horren trebea ez izatea”. “Oierrek ere jolasteko aukera izateko taldera gonbidatu behar du Andonik”. “Nahiz eta Andoniren lagunak haserretu Oierri aukera eman behar zaio; pertsona bat da”. “Ez dago ondo trebeak ez direnak baztertea”. “Oier igual ez da oso trebea, baina jokatzeko eskubidea dauka”. “Ez da bidezkoa Oier bakarrik egotea”.

Adinean aurrera egin ahala, eskubide orokor horietatik harreman afektiboetara igarotzen diren argudio gehiago agertzen hasten dira, laguntasunezko jokabideek harreman afektiboetan lagun dezaketela ondorioztatuz.

“Oier gonbidatu behar du Andonik; taldean lagun gehiago izateko eta horrela hobeto pasatzeko”. “Oier gonbidatuz lagun berria egin dezakete”. “Andonik Oier gonbidatu beharko luke, gainera, igual, lagunak egin daitezke”.

Progresio honen amaieran, eta *Kontzientzia eta sistema sozialaren estadiora* hurbilduz, laguntasunak edo laguntasun ezak beste pertsonarengan eragin dezakeen ondorioak eta emozioak kontuan hartzen hasten dira umeak eta enpatia agertzen da. Hau da, subjektuak besteen ongizatea bermatzeko pertsonaletik haratagoko ikuspegi soziala bereganatzen du.

“Andonik Oier taldera gonbidatu behar du; honi hobetzeko aukera emateko”. “Oier gonbidatuz, praktikatzeko aukera ere ematen zaio”. “Andonik Oier gonbidatu beharko luke, honela, gainera, entrenatzeko eta ikasteko aukera izango du”. “Andonik Oier gonbidatu behar du taldera, hau bakarrik ez gelditzeko”. “Ez dago ondo Oier bakarrik uztea, besteak ondo dauden bitartean. Oier gaizki sentituko da”. “Oier bakarrik eta triste ez gelditzeko nik gonbidatuko nuke”. “Niri Oierren kasuan Andonik gonbidatzea gustatuko litzaidake”.

Beste alde batetik, dilema honetan laguntasunean oinarritutako erabakia hartzeagatik inguruko lagunak kontran egitea agertzen da. Honen aurrean, maila konbentzionalaren barruan, erantzun gehienak akordioan eta adostasunean oinarritutako konponbidea bilatzen saiatzen dira, eta, ezinezkoa balitz, laguntasunezko jokabidea gailentzen dute besteen iritzi, epaiketa eta kontrako jarreraren aurrean.

“Andonik bere lagunei azaltzen saiatu beharko luke, ez badute ulertu nahi haientzako kalte”. “Andonik bere lagunei azaltzen saiatu behar da, ziur aski ulertuko dute”. “Taldearekin hitz egin beharko luke Andonik Oier gonbidatzeko argudioak emanez”. “Andoniren lagunak haserretzen badira benetako lagunak ez direlako izango da”. “Bere lagunak haserretzen badira beste talde batean sartu beharko litzateke Andoni Oierrekin”. “Beharrezkoa balitz talde berriak egin beharko lituzkete, Oier gaizki sentitu ez dadin”.

- Maila Prekonbentzionala: Dilema honetan ia ez dira maila prekonbentzionalean sailka daitezkeen erantzunik ematen eta ematen direnak laguntasunaren gainetik betiko lagunak ez haserretzea eta jolasa edo partidaren garrantzia gailentzen dute. Lehenengoak lagunak suposatzen duten autoritatearen obedientzian oinarritzen dira, eta bigarrenek jolasa, partida edo egoeraren garrantziaren arabera eta irabazteko aukeren arabera laguntasunezko jarrera hartzea edo ez justifikatzen dute.

“Andonik Oier gonbidatu dezake, total saio bat besterik ez da, ez da txapelketa bateko finala, beraz, ez du inporta Oier txarra izateak”.

Maila honen barruan ere ardura soziala baztertu eta hau irakaslearengan uztea nahiago duten ikasleen erantzunik jaso dira.

“Lagunek ez badute Oier gonbidatzea nahi, irakasleari esan beharko litzaioke”

Eztabaida

Dilemen emaitzak aztertzerakoan oso argi ikusten da lehenengo hiru dilemek (zuzentasuna, errespetua eta laguntasunaren ingurukoak) bide berean txerta daitezkeen erantzunik biltzen dituztela, laugarrenak (joko bortitzaren ingurukoa), ordea, bestelako bidea erakusten du.

Hiru dilemetan ikasleen gehiengo nabarmenak zuzentasuna, errespetua eta laguntasuna baloreen aldeko jarrera erakusten du bere erantzunetan, Fraile Aranda autoreak bere ikerketan (Fraile, 2010) bildutako datuekin bat eginez. Modu berean, autore honen ikerketan bezala, ikasle gehienak maila konbentzionalean daudela frogatzen da eta adinaren arabera erantzun hauetan progresio argia behatzen da; Kohlbergek definitutako progresioa (Barra, 1987; Cortés, 2002; Linde, 2009) ematen dela frogatuz. Izan ere, ikasleen argudiaketetan 3. mailatik 6. mailarako bidean maila prekonbentzionaletik maila konbentzionalerako bidea behatzen da; ikasle nagusiagoen zenbait kasutan ere maila konbentzionalerako bigarren estadioa, hau da, *Kontzientzia eta sistema sozialaren estadioa*, behatuz. Progresio honetan oinarriturik, gainera, baloreen kontrako erantzun gehienak, salbuespenak salbuespen, Lehen Hezkuntzako maila baxuagoetan topatzen direla ikus daiteke.

Bestetik, hiru dilema hauetan balore moralen aurkako erantzunik eman duten ikasle oro mutilezkoak dira. Hau ere, Frailerren (2010) ikerketako emaitzekin bat egiten du. Frailerren kasuan emaitzak ez dira lan honetan lortutakoak bezain muturrekoak, baina sexuaren arteko bereizketa argia erakusten dute hauek ere. Sexuaren arabera desberdintasun hauek gizarte patriarkalak inposatzen dituen eredu eta estereotipoek baldintzatutakoak izan daitezke. Izan ere, gaur egungo gure gizartean rol zehatz batzuk esleitzen zaizkie umeei jaiotzen direnetik neska edo mutila izatearen arabera, eta hauek umeen garapena eta jarrera baldintzatzen dituzte. Ideia hau Richard Tinning-ek azaltzen du bere *“Educación física, la escuela y sus profesores”* liburuan (Tinning, 1992), hezkuntzaren curriculum ezkutuz aritzen denean. Autore honen esanetan, gizarte

patriarkalaren menpe jarduera fisiko eta kirolaren inguruan ematen den hezkuntzan, itxaropen desberdinak egoten dira umeak neskak edo mutilak izatearen arabera. Lehenengoen kasuan, ume ahulagoak, adeitsuagoak eta ez horren energikoak espero dira. Bigarrenen kasuan, berriz, ume agresiboagoak, zaratatsuagoak eta trebeagoak espero dira. Ideia hauek ere justifika dezakete maila prekonbentzionalen mutilen kopurua neskena baino handiagoa izatea eta maila konbentzionalen neskak nagusi izatea. Modu berean, maila konbentzionalaren bigarren estadioa ukitzen duten ikasle gehienak neskak izaten dira. Hau da, ematen du, lehen aipatutako gizarte patriarkalaren eraginagatik, neskek mutilek baino lehenago garatzen dutela Kohlbergekin zehaztutako maila altuagoak.

Ondorioak

Hauek dira ikerketa honetan jasotako ondorio aipagarrienak:

- Zuzentasunaren, errespetuaren eta laguntasunaren inguruan, L.H.-ko 3., 4., 5. eta 6. mailako umeen garapen moralean, Kohlbergekin sailkatutako mailen artean, maila konbentzionala gailentzen da, bereziki *Itxaropen eta harreman interpersonalen adostasunaren estadioa*. Hala ere, 3. mailatik hasita 6. mailara arte, maila prekonbentzionaletik maila konbentzionalerako progresio argia ematen da, ikasle helduagoen zenbait kasutan maila konbentzionalaren bigarren estadiora ere helduz, *Kontzientzia eta sistema sozialaren estadiora*.
- Zuzentasunaren, errespetuaren eta laguntasunaren kontrako jarrera eta jokabideetan mutilak soilik agertzen dira.
- Zuzentasunaren, errespetuaren eta laguntasunaren inguruan, neskak nagusitzen dira maila konbentzionalen.

Erreferentziak

- Barba, J., Barba, F. J. eta Muriarte, D. (2003). Desarrollo moral en educación física. Una propuesta de dilemas morales a través de la Actividad Física y el Deporte. *Educación Física y Deporte Revista Digital*, 61.
- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: Una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19(1), 7-18.
- Beregüi, R. eta Garcés de los Fallos, E.J. (2007). Valores en el deporte escolar: Estudio con profesores de Educación Física. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 7(2), 89-103.
- Cecchini, J.A. (2008). *Educación en valores a través de actividades físico-deportivas en jóvenes escolares: Programa Delfos*. San Martín del Rey Aurelio: Centro del Profesorado y Recursos Nalón-Caudal y Asociación Ade Amigos del Deporte.
- Cecchini, J.A., Montero, J. eta Peña, J.V. (2003). Repercusiones del programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*, 15(4), 631-637.
- Cortés, A. (2002). La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral: un estudio con adolescentes. *Anales de psicología*, 18(1), 111-134

- Danish, S. J., Petitpas, A. J. eta Hale, B. D. (1990). Sport as a context for developing competence. *Developing social competency in adolescence*, 3, 169-194.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls 1. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49.
- Fuentes, R., Gamboa, J, Morales, K. eta Retamal, N. (2012). *Jean Piaget aportes a la educacion del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI*. Talca: Universidad Católica de Maule.
- Fraile, A. (2010). El Desarrollo Moral en el Deporte Escolar en el contexto Europeo: Un estudio basado en Dilemas Sociomorales. *Estudios Pedagogicos*. 36(2), 83-97.
- Gibbons, S. L., Ebbeck, V. eta Weiss, M. R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 66(3), 247-255.
- Hellison, D. R. (1988). Cause of death: Physical education a sequel. *Journal of Physical Education, Recreation eta Dance*, 59(4), 18-21.
- Hellison, DR (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical*. (3a ed.). Champaing, IL: Human Kinetics.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: The psychology of moral development*. (Vol. 2). New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1984.
- Linde, A. (2009). La educación moral según Lawrence Kohlber: Una utopía realizable. *Praxis Filosófica*. Serie berria (28), 7-22.
- Miller, S. C., Bredemeier, B. J. eta Shields, D. L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49(1), 114-129.
- Murphy, H. A., Hutchison, J. M. eta Bailey, J. S. (1983). Behavioral school psychology goes outdoors: The effect of organized games on playground aggression. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(1), 29-35.
- Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Frantsesetik itzulita. Bartzelona: Fontanella, 1974 (jatorrizkoa 1932)
- Sharpe, T., Brown, M. eta Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 401-416.
- Solomon, G. B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(5), 22-25.
- Tinning, R. (1992). Action research as epistemology and practice: Towards transformative educational practice in physical education. *Research in physical education and sport: Exploring alternative visions*, 188-209.

Gurasoen sostengu dimentsionala, ariketa fisikoa eta kirola

Parental dimensional support, physical activity and sports

Nahikari Acebo*, Lorena Revuelta*, Arantza Fernández-Zabala* eta Arantzazu Rodríguez-Fernández

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

Laburpena

Ikerketa honetan ariketa fisikorako gurasoen sostengu dimentsionala eta ariketa fisikoaren hainbat aldagaien arteko erlazioa aztertzen da. Ikerketan Eusko Erkidegoko 10 eta 12 urte bitarteko 195 haurrek parte hartu dute. Lortutako emaitzek, sostengu motetan bai maiztasunean, bai iraupenean eta baita intentsitatean ere ezberdintasunerako joera bat ikusi da. Hala ere, sexuaren araberako praktika mailaren adierazleei dagokionez, ez da joera zehatzik aurkitu.

Hitz gakoak: gurasoen sostengua, ariketa fisikoa, nerabezaroa

Abstract

The purpose of the present study was to analyze the relationship between parental support towards physical-activity and some physical activity variables of school age boys and girls. 195 boys and girls age 10 to 12 from the Basque Country took part in the study. Results show a trend to the difference in them variables of frequency, duration and intensity. No differences were found in indicators of the level of practice based on sex.

Keywords: parental support, physical activity, adolescence

Trabajo realizado dentro de la actividad del Grupo de Investigación que parte del proyecto de investigación EHU-UPV 10/14 “La implicación en la actividad física: factores contextuales y personales” subvencionado por la EHU-UPV.

Korrespondentzia: Nahikari Acebo García, Garapenaren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila (Euskal Herriko Unibertsitatea), C/ La Presa, 65 01013 (Vitoria-Gasteiz). E-mail: nahik9_11@hotmail.com

Sarrera

Gaur egun, egunero ariketa fisikoa 60 minutuz neurrizko-kementsu intentsitatean egin beharreko gomendioa (OMS, 2010) betetzen duten espainiako haurren portzentaia baxua onartezina da. Arestian estatu mailan egindako lanek 0 eta 15 urte bitarteko mutilen %64ak eta nesken %68ak bere denbora librean inongo ariketa fisikorik egiten ez dutela edo noizean behin baino ez dutela egiten (astean bi egun baino gutxiago) ziurtatzen dute (Ara, Vicente-Rodríguez, Moreno, Gutin, eta Casajus, 2009; Roman Viñas, Serra Majem, Ribas Barba, Pérez-Rodrigo, eta Aranceta Bartrina, 2006; Laguna Nieto, Lara Hernández, eta Aznar Lain, 2011). Gainera, egiten dutenen artean, %33ak soilik betetzen ditu OMS-ak haur/nerabezaro-rako ezartzen dituen gomendioak (Laguna, et al., 2011). Beraz, nahiz eta orain arte gaiaren inguruan egindako ikerketa oparoa izan, formakuntza adinetan ariketa fisikorako motibazioa mugatzen duten faktoreen inguruan ikertzen jarraitzea oraindik osasun publikoaren arloan planteatzen den helburu garrantzitsuenetariko bat da.

Era horretan, gurasoek (edo haurren eguneroko zainketaz arduratzen diren pertsonak) haur eta gazteen ariketa fisiko mailan eragin erabakigarrienetako faktore bat osatzen dute (Brustad, 1993; Khol eta Hobbs, 1998; Lindsay, Sussner, Kim, eta Gortmaker, 2006; Sallis, Prochaska, eta Taylor, 2000). Haurrek haien bizitzako lehenengo 18 urteak, gutxienez, gurasoen ondoan ematen dituzte, azken hauek hainbat portaera sustatzeko aukera izanik. Beraz, haurtzaroan bereziki, non portaeren borondate-kontrola txikiagoa den, gurasoak haurrak aktiboak edo ez aktiboak izateko esperientzien iturri nagusia dira.

Gurasoen sostengua, beraz, gako garrantzitsu bat izango litzateke haurrek ariketa fisikoa edota kirola egin dezaten. Gurasoen sostengu hori bibliografian aurkitutako sailkapenaren arabera, bi kategorietan bereiz daiteke: *ukigarria* eta *ukiezina*. Maila bakoitza beste bi ataletan bereizten da: *kondizionala* eta *instrumentala* (*ukigarria*-ren kategorian) eta *informatzailea* eta *motibazionala* (*ukiezina*-ren kategorian). Sostengu *kondizionala* jardueran gurasoen inplikazioari deritzo. Sostengu *instrumentalari* dagokionez, laguntza materiala (arropa, zapatilak, baloiak, etab.) edota zerbitzuak (entrenamendu edo partiduetara eraman eta ekarri, etab.) egongo lirateke. Sostengu *informatzailean* jarduerari buruzko gurasoen aholkuak, iradokizunak, etab. sartuko lirateke. Azkenik, sostengu *motibazionala* haurrari ematen zaizkion animo hitzak izango lirateke (Beets M. W., Cardinal B. J., eta Alderman B. L., 2010).

Burututako ikerlan askotan, gehienak nerabezaroak lagin moduan izanda, gurasoek haien seme-alaben ariketa-fisikoarekiko jarreraren modu hauetan guztietan eragina dutela baieztatzen dute: beraien ariketa fisikoaren maila (Adkins, Sherwood, Story, eta Davis, 2004; Beets, Vogel, Chapman, Pitetti, eta Cardinal, 2006; Heitzler, Martin, Duke, eta Huhman, 2006; Loucaides eta Chedzoy, 2005; Ornelas, Perreira, eta Ayala, 2007; Prochaska, Rodgers, eta Sallis, 2002; Sharma, Hoelscher, Kelder, Day, eta Hergenroeder, 2008; Springer, Kelder, eta Hoelscher, 2006; Welk, Wood, eta Morss, 2003; Wilson eta Dollman, 2009), kirol eta ariketa fisikoarekiko daukaten jarrera, balore eta sinesmenak (Eccles eta Harold, 1991; Thompson et al., 2003), haurren praktikarako ahozko-laguntza zuzena (Allender, Cowburn, eta Foster, 2006; Bauer, Nelson, Boutelle, eta Neumark-Sztainer, 2008; King, Tergerson, eta Wilson, 2008) edo laguntza instrumentala (Beets et al., 2006; Fredricks eta Eccles, 2005; Heitzler et al., 2006; Hofer, McKenzie, Sallis, Marshall, eta Conway, 2001) edo bertan hauen inplikazioaren bidez (Duncan, Duncan, eta Strycker, 2005; Heitzler et al., 2006; Prochaska et al., 2002).

Laburbilduz, ariketa fisiko eta kirolaren sustapenari dagokionez, egindako lan enpirikoak gurasoen sostenguaren dimentsio ezberdinen garrantzia eta aspektu hauekin lan egiteko beharra azpimarratzen ditu, nerabezeroan zehar gutxienez. Hala ere, nahiz eta nerabezeroa, zalantzarik gabe, ariketa fisiko eta kirola bezalako ohiturak ezarri eta mantentzeko bizitzaren berebiziko garrantzizko etapa izan, praktika maila jaisten eta uzte maila igotzen hasten den etapa ere bada, aurreko urteetan ariketa fisiko eta kirolaren haztea eta mantentzearekin lotutako faktoreen identifikazio zehatza ezinbestekoa izanik.

Arestian aipatutakoa kontuan hartuta, ikerketa lan honen helburua gurasoen sostenguaren dimentsio ezberdinak eta eskola adinean dauden haurren ariketa-fisikoaren mailaren arteko erlazioa aztertzea da.

Metodoa

Parte-hartzaileak

10 eta 12 urte bitarteko ($X = 10.85$; $D.T. = 0.53$) 195 hurrek [102 (%52.30a) mutil eta 93 (%47.70a) neska] parte hartzen dute ikerketan. Haietako 192-k (%98.46-ak) bere denbora librean ariketa fisiko egiten dutela ziurtatu dute eta 3-k (%1.54-ak), aldiz, inongo ariketa fisikorik ez dutela egiten diote. Egindako laginketa intzidentala Euskal Autonomia Erkidegoko bi eskola publikotan egin zen. Hasierako 202 parte-hartzaileetako 7 subjektu (%3.46-a) deuseztatuak izan ziren, galdetegia era egokian ez betetzeagatik.

Tresnak

Gurasoen sostengua neurtzeko, “Cuestionario de Apoyo Parental” (Revuelta, Zulaika, eta Acebo, 2016) galdetegia erabili zen. Galdetegiak, baliozkotze prozesuan dagoena, 45 item ditu Likert eskala batean erantzun behar direnak (1= inoiz ez eta 7= beti erantzunak izanda) eta hurrek aita eta amarengandik hautemandako jokabideen erregistroa ahalbidetzen du gurasoen sostenguaren dimentsio ezberdinei dagokienez (*kondizionala, instrumentala, informatzailea eta motibazionala*).

Haurren ariketa fisikoaren mailaren ebaluazioa *ad hoc* egindako galdetegi motz baten bidez egin zen *praktika, praktikatzeko maiztasuna, saioen iraupena eta praktikaren intentsitatea* aldagaiak barne hartzen dituena. Borondatezko ekintzak eta motibazio pertsonalengatik egindako ekintzak soilik erregistratzeko helburuarekin, haien denbora librean egindako jarduerak bakarrik kontuan hartuz erantzuteko eskatu zitzairen.

Prozedura

Ikerketa aurrera eramateko, hasteko, ikastetxeetako zuzendari edota ikasketaburuen baimena eskatu zen. Halaber, parte-hartzaileen adina dela eta, gurasoen baimena ere eskatu egin zen. Behin lortuta, ikasleen talde bakoitzak galdetegia bete zuen 30 minutuko saiotan.

Desiragarritasun soziala saihesteko eta erantzunen egiazkotasuna ziurtatzeko, parte-hartzearen borondatezkotasuna eta datuen prozesaketaren anonimotasuna nabarmendu egin ziren.

Analisi estatistikoak

Datuen analisisa egiteko Windows-erako IBM SPSS Statistics 22.0 pakete estatistikoa erabili zen, prozedura estatistiko guztiak %95ko konfiantza mailan (.05ko esangarritasun maila) burutuz.

Haurren praktika maila (*praktikaren maiztasuna, saioen iraupena eta praktikaren intentsitatea*) konparatzeko hainbat kontingentzia taula egin ziren, hauetan khi-karratuaren independentzia proba eginez. *Gurasoen sostengua*, sexua eta ariketa-fisiokoaren aldagai adierazleen arteko erlazioa aztertzeko, aldiz, batzbestekoen konparaketak egin ziren (Student T proba).

Emaizak

Ariketa fisiko eta kirol praktika maila

Lehenengo taulak parte-hartzaileen sexuaren araberako ezberdintasunak erakusten ditu praktikaren maiztasunari dagokionez.

1. taula

Praktikaren Maiztasunean Ezberdintasunak Sexuaren Arabera

Maiztasuna	Sexua	
	Mutila	Neska
Sedentarioa	22	21
Aktiboa	82	70

Emaiztek asteko maiztasunean sexuaren araberako ezberdintasun esangarririk ez daudela adierazten dute.

2. taula

Saioen Iraupenean Ezberdintasunak Sexuaren Arabera

Iraupena	Sexua	
	Mutila	Neska
1-45'	13	13
46'90	91	78

Era berean, ohiko saioen iraupenari dagokionez, 2. taulan azaldutako emaitzek bai neskek eta baita mutilek ere antzeko iraupeneko saioak egiten dituztela baieztatzen dute, ezberdintasun esangarririk aurkitu gabe.

3. taula

Praktikaren Intentsitatean Ezberdintasunak Sexuaren Arabera

Intentsitatea	Sexua	
	Mutila	Neska
Altua	73	83
Baxua	31	8

Bukatzeko, praktikaren intentsitateari dagokionez (3. taula), emaitzek mutilek neskek baino intentsitate altuagoa praktikatzen dutela adierazten dute aurkitutako ezberdintasunak esangarriak izanda ($\chi^2_{(195)} = 11.97, p = .001$).

Sostengu mota, haurren sexua eta ariketa fisiko eta kirol praktika

4. taulak parte-hartzaileen sexuaren araberako ezberdintasunak erakusten ditu gurasoen sostenguaren dimentsio ezberdinei dagokienez:

4. taula

Sostengu mota eta haurren sexuaren arteko ezberdintasunak

Sostengu Mota	N		X		D.T.	
	Mutila	Neska	Mutila	Neska	Mutila	Neska
Ama. Instrumentala	86	75	35.38	37.04	8.07	6.95
Aita. Instrumentala	89	73	37.20	35.85	8.69	8.16
Ama. Kondizionala	78	73	31.29	33.08	7.28	6.58
Aita. Kondizionala	85	75	33.99	32.17	7.99	7.68
Ama. Motibazionala	78	73	62.20	60.49	13.34	12.80
Aita. Motibazionala	83	69	59.59	63.16	14.39	11.05
Ama. Informatzailea	89	80	36.40	37.00	5.27	5.08
Aita. Informatzailea	85	80	36.99	36.18	6.10	5.72

Ikusi daitekeenez, orokorrean eta sostengu motibazionalari dagokionez izan ezik, mutilek sostengu handiagoa jasotzen dute aitengandik eta neskek amengandik. Hala ere, aurkitutako ezberdintasunak ez ziren estatistikoki esangarriak.

5. taula

Sostengu Mota eta Praktikaren Maiztasunaren Arteko Ezberdintasunak

Sostengu Mota	N		X		D.T.	
	Sedent.	Aktiboa	Sedent.	Aktiboa	Sedent.	Aktiboa
Ama. Instrumentala	33	128	35.12	36.21	7.73	7.67
Aita. Instrumentala	34	128	33.71	37.21	8.44	8.30
Ama. Kondizionala	32	119	31.94	32.36	6.83	6.91
Aita. Kondizionala	36	125	32.17	33.15	7.58	8.11
Ama. Motibazionala	35	116	60.28	61.37	11.70	13.85
Aita. Motibazionala	32	121	59.22	61.74	13.57	13.29
Ama. Informatzailea	33	135	35.94	36.72	5.37	5.45
Aita. Informatzailea	35	130	35.40	36.68	5.78	6.15

Praktikaren maiztasunari dagokionez (5.taula), orokorrean, haur aktiboek sostengu handiagoa jasotzen dute haur sedentarioek baino, hau da, 2-3 egun baino gehiagotan ariketa fisikoa edota kirola praktikatzen duten haur horiek animo, laguntza material, logistiko eta ahozko gehiago jasotzen dute ama eta aitaren partetik eta baita haiek inplikatuago ikusten dituzte ere bere praktikan. Hala ere, aurrekoan bezala, aurkitutako ezberdintasunak ez ziren esangarriak sostengu instrumentalaren kasuan izan ezik ($t_{(192)} = -2.161, p = .035$).

6. taula

Sostengu Mota Saioen Iraupenaren Arteko Ezberdintasunak

Sostengu Mota	N		X		D.T.	
	< 45'	>46'	< 45'	>46'	<45'	>46'
Ama. Instrumentala	19	142	31.89	36.56	11.03	6.90
Aita. Instrumentala	18	142	31.06	37.07	11.13	7.81
Ama. Kondizionala	17	133	26.82	32.55	9.51	6.53
Aita. Kondizionala	19	140	27.95	33.70	8.24	7.71
Ama. Motibazionala	20	131	55.70	61.87	16.05	12.73
Aita. Motibazionala	16	136	55.94	61.79	18.30	12.63
Ama. Informatzailea	20	147	33.50	36.95	7.35	5.02
Aita. Informatzailea	20	143	33.70	36.75	6.59	5.99

Saioen iraupenari erreparatzen bazaio (6.taula), aurreko kasuaren ildoan, saio luzeagoak egiten dituzten hurrek sostengu handiagoa jasotzen dute gurasoengandik bai animo eta laguntza material, logistiko eta ahozko eta baita haien inplikazioari dagokionez ere. Kasu honetan, ezberdintasunak ez ziren esangarriak izan hurrengo kasuetan izan ezik: amen sostengu instrumentala ($t_{(192)} = -2.552, p = .012$), aiten

sostengu instrumentala ($t_{(192)} = -2.919, p = .004$) eta amen sostengu informatzailea ($t_{(192)} = -2.706, p = .008$).

7. taula

Sostengu Mota eta Praktikaren Intentsitatearen Arteko Ezberdintasunak

Sostengu Mota	N		X		D.T.	
	Baxua	Ertaina/altua	Baxua	Ertaina/altua	Baxua	Ertaina/altua
Ama.	56	107	34.89	36.46	7.81	7.59
Instrumentala						
Aita.	53	110	35.94	36.70	7.93	8.65
Instrumentala						
Ama.	53	100	29.70	33.42	6.54	6.84
Kondizionala						
Aita.	55	107	31.87	33.53	7.47	8.19
Kondizionala						
Ama.	52	100	61.06	35.57	13.44	13.25
Motibazionala						
Aita.	54	99	61.05	60.85	13.23	13.35
Motibazionala						
Ama.	56	113	35.57	36.95	5.78	5.23
Informatzailea						
Aita.	53	112	35.81	36.63	5.70	6.27
Informatzailea						

Bukatzeko, intentsitatearen arteko ezberdintasunak ikertzerakoan (7.taula), ezberdintasun esangarririk agertu ez arren [amen sostengu kondizionala kenduta ($t_{(153)} = -3.296, p = .001$)], intentsitate ertain edo altuko praktika burutu duten haurrek sostengu handiagoa jasotzen duten gurasoengandik, aitaren sostengu motibazionalaren kasuan izan ezik, intentsitate baxuko ekintzak egiten dituztenek baino.

Diskusioa

Ikerketa askok nerabeen ariketa fisiko eta kirolaren praktika mailari dagokionez, gurasoen sostengua osatzen duten portaera ezberdinen garrantzia baieztatzen dute (Beets et al., 2007; Fredricks eta Eccles, 2005; Heitzler et al., 2006; King et al., 2008; Thompson et al., 2003). Hala ere, ohituraren promozioa eta mantentzea bizitzan zehar ematen den arren, haurtzaroan zehar egitea ezinbestekoa da. Hori dela eta, ikerlan honen helburua gurasoen sostengua eta ariketa fisiko eta kirolaren praktikaren mailaren arteko erlazioa ikertzea izan da.

Gurasoen sostengua eta sexuaren arteko harremanari dagokionez, beste ikerlanetan ematen diren ezberdintasunak ez dira ikusten (Eccles et al., 1990; Fredricks

eta Eccles, 2004; Macías, 1999; Revuelta eta Esnaola, 2011; Escalante, Backx, Saavedra, García-Hermoso, eta Domínguez, 2011; Esteve, 2005; Beets, Cardinal eta Alderman, 2010) non mutilek neskak baino sostengu handiagoa jasotzen duten haien gurasoengandik, batez ere aitengandik. Kasu honetan ez dira ezberdintasun esangarririk ikusi eta ematen den joerarekin ere ezin da esan mutilek neskek baino laguntza gehiago jasotzen dutenik. Laginaren tamainaz gain, Euskal Herrian dagoen kirol kultura (Laguna et al., 2011) ere izan daiteke.

Gurasoen sostengua eta haurren ariketa fisiko eta kirol mailaren arteko harremanari dagokionez, aldiz, lortutako emaitzek, nahiz eta estatistikoki esangarriak ez izan (beharbada laginaren tamaina dela eta ere), aurretik egindako lan askoren ildo berberean (Beets, Cardinal eta Alderman, 2010; Kimiecik eta Horn, 1998; Nader, Bradley, Hout, McRitchie, y O'Brien, 2008), gurasoen sostengu instrumentala, kondizionala, motibazionala eta informazionala ariketa fisikoa eta kirol mailaren adierazleekin batera areagotzen direla adierazten dute. Hau da, gurasoen partetik animo, laguntza material (arropa, ekipamendua, abonua edo lizentzien ordainketak, etab), logistiko (entrenamendu eta txapelketarako eraman-ekartzeak, etab.) eta ahozko (aholkuak, orientabideak, zuzenketak, etab.) gehiago jasotzen duten haurrek eta baita haien gurasoak inplikatuago ikusten dituzten horiek maiztasun handiagoz praktikatzeko dute, iraupen luzeagoko saioak egiten dituzte eta intentsitate altuagoa erakusten dute praktikatzeko.

Lortutako emaitzek, orokorrean, gurasoen sostenguaren garrantzia berresten dute seme-alaben ariketa fisiko eta kirol ohiturei dagokionez, eskola adineko haurren lagin batean. Halaber, inplikazio garrantzitsuak izan ditzakete Kirol, Gorputz eta Osasun Hezkuntzarako: nahiz eta haur eta gazteen praktika maila areagotzeko zuzendutako neurrien sustapena (Gorputz Hezkuntzako orduak gehitzea, ariketa fisiko eta kirol eskaintza zabaldu eta aberastea, etab.) zalantzarik gabe, zeregin ezinbestekoa izan, emaitzek gurasoen formakuntza aboratzeko garrantzia iradokitzen dute. Badirudi beharrezkoa, beraz, praktikan beran eta bere promozioan zentratutako ohiko ikuspegiak gaitzetea eta subjektuari eta bere ingurumen hurbilera batera zuzendutako haien balorea onartzea.

Erreferentziak

- Adkins, S., Sherwood, N. E., Story, M., eta Davis, M. (2004). Physical activity among African-American girls: The role of parents and the home environment. *Obesity Research*, 12, 38-45.
- Allender, S., Cowburn, G., eta Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: A review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21, 826-835.
- Ara, I., Vicente-Rodríguez, G., Moreno, L., Gutin, B., eta Casajus, J. (2009). La obesidad infantil se puede reducir mejor mediante actividad física vigorosa que mediante restricción calórica. *Apunts Medicina de l'Esport*(163), 111-118.
- Bauer, K. W., Nelson, M. C., Boutelle, K. N., eta Neumark-Sztainer, D. (2008, February 26). Parental influences on adolescents' physical activity and

- sedentary behavior: Longitudinal findings from Project EAT-II. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(12).
- Beets, M. W., Vogel, R., Chapman, S., Pitetti, K. H., eta Cardinal, B. J. (2007). Parent's social support for children's outdoor physical activity: Do weekdays and weekends matter? *Sex Roles*, 56(1-2), 125-131.
- Beets M. W., Cardinal B. J., eta Alderman B. L.(2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: A review. *Health Education & Behavior*, 37, 621–644. doi:10.1177/1090198110363884
- Brustad, R. J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- Duncan, S. C., Duncan, T. E., eta Strycker, L. A. (2005). Sources and type of social support in youth physical activity. *Health Psychology*, 24, 3-10.
- Eccles, J. S., eta Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Escalante, Yolanda; Backx, Karianne; Saavedra, José M.; García-Hermoso, Antonio; Domínguez, Ana M. (2011). Relación entre actividad física diaria, actividad física en el patio escolar, edad eta sexo en escolares de educación primaria. *Revista Española de Salud Pública*, 85(5), 481-489.
- Esteve J.V. (2005). Estilos Parentales, Clima Familiar eta Autoestima Física en Adolescentes. *Departamento de Psicología social. Servei de Publicacions. Universitat de Valencia*. 72-73.
- Fredricks, J. A., eta Eccles, J. S. (2005). Family socialization, gender, and sport motivation and involvement. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 3-31.
- Heitzler, C. D., Martin, S. L., Duke, J., eta Huhman, M. (2006). Correlates of physical activity in a national sample of children aged 9-13 years. *Preventive Medicine*, 42, 254-260.
- Hofer, W. R., McKenzie, T. L., Sallis, J. F., Marshall, S. J., eta Conway, T. L. (2001). Parental provision of transportation for adolescent activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 21, 48-51.
- Kohl, H. W., III, eta Hobbs, F. (1998). Development of physical activity behaviors among children and adolescents. *Pediatrics*, 101, 549-554.
- Kimiecik, J. C., eta Horn, T. S. (1998). Parental beliefs and children's moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 163-175.
- King, K. A., Tergerson, J. L., eta Wilson, B. R. (2008). Effect of social support on adolescents' perceptions of and engagement in physical activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 374-384.
- Laguna Nieto, M., Lara Hernández, M., eta Aznar Lain, S. (2011). Patrones de Actividad Física en función del género eta los niveles de obesidad en población infantil española. Estudio EYHS. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 621-636.
- Lindsay, A. C., Sussner, K. M., Kim, J., eta Gortmaker, S. (2006). The role of parents in preventing childhood obesity. *Future of Children*, 16(1), 169-186.
- Loucaides, C. A., eta Chedzoy, S. M. (2005). Factors influencing Cypriot children's physical activity levels. *Sport, Education and Society*, 10, 101-118.

- Luengo Vaquero, C. (2007). Actividad físico-deportiva extraescolar en alumnos de primaria. *Revista Internacional de Medicina eta Ciencias de la Actividad Física eta el Deporte*, 7(27), 174-184.
- Nader, P. R., Bradley, R. H., Houts, R. M., McRitchie, S. L., eta O'Brien, M. (2008). Moderate-to-vigorous physical activity from ages 9 to 15 years. *JAMA*, 300(3), 295-305.
- Ornelas, I. J., Perreira, K. M., eta Ayala, G. X. (2007, February 2). Parental influences on adolescent physical activity: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(3).
- Prochaska, J. J., Rodgers, M. W., eta Sallis, J. F. (2002). Association of parent and peer support with adolescent physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 206-210.
- Revuelta, L. eta Esnaola, I. (2011). Clima familiar deportivo y autoconcepto físico en la adolescencia. *European Journal of Education an Psychology*, 4(1), 19-31.
- Roman Viñas, B., Serra Majem, L., Ribas Barba, L., Pérez-Rodrigo, C., eta Aranceta Bartrina, J. (2006). Actividad física en la población infantil y juvenil española en el tiempo libre. Estudio enKid (1998-2000). *Apunts Medicina de l'Esport*, 151, 86-94.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., eta Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine y Science in Sports y Exercise*, 32, 963-975.
- Sharma, S. V., Hoelscher, D. M., Kelder, S. H., Day, R. S., eta Hergenroeder, A. (2008). Psychosocial, environmental and behavioral factors associated with bone health in middleschool girls. *Health Education Research*, 24, 173-184.
- Springer, A. E., Kelder, S. H., eta Hoelscher, D. M. (2006, April 6). Social support, physical activity and sedentary behavior among 6th-grade girls: A cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3(8).
- Thompson, A. M., Humbert, M. L., eta Mirwald, R. L. (2003). A longitudinal study of the impact of childhood and adolescent physical activity experiences on adult physical activity perceptions and behaviors. *Qualitative Health Research*, 13, 358-377.
- Welk, G. J., Wood, K., eta Morss, G. (2003). Parental influences on physical activity in children: An exploration of potential mechanisms. *Pediatric Exercise Science*, 15, 19-33.
- Wilson, A. N., eta Dollman, J. (2007). Social influences on physical activity in Anglo- and Vietnamese-Australian adolescent males in a single sex school. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 10, 147-155.

Motivación y resolución de problemas

Motivation and solving problems

Amaia de la Fuente y Maria Olga Cardeñoso
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Cada persona tiene que tomar decisiones a lo largo de su vida. La motivación y las habilidades para la resolución de problemas son fundamentales en este proceso, facilitando u obstaculizando la resolución adecuada de los problemas. El objetivo fundamental de este estudio ha sido conocer la relación entre las dos variables. Para ello participaron 91 estudiantes de Educación Social de la Universidad del País Vasco. Los resultados muestran una alta relación de la motivación intrínseca y de la creencia de autoeficacia con la orientación positiva y estilo racional, mientras que la ansiedad ante los exámenes se relaciona con la orientación negativa.

Palabras clave: motivación, aprendizaje autorregulado, resolución de problemas, ansiedad, educación social

Abstract

Each person has to make decisions throughout his/her life. Motivation and problem solving skills are essential in this process, facilitating or hindering the proper of the problems resolution. The main objective of this study was to determine the relation between those two. For this purpose, 91 Social Educational students of the University of the Basque Country participated. The results show a high ratio of intrinsic motivation and self-efficacy beliefs with positive orientation and rational style, while anxiety in exams is related to the negative orientation.

Keywords: motivation, self-regulated learning, problem solving, anxiety, social education

Introducción

La Psicología de la Educación reconoce el importante papel del alumnado como participante autónomo, activo, creativo y que utiliza su experiencia anterior para entender el nuevo aprendizaje, resaltando la labor del profesorado en dicho proceso (Santiuste, y Beltrán, 1998). En dicho aprendizaje participante, llega a controlar, monitorizar y regular aspectos de su cognición, motivación y comportamiento teniendo en cuenta sus propias metas y estrategias (Pintrich, 2004).

Este paradigma se refleja en un nuevo concepto de la docencia universitaria y del aprendizaje universitario, ligando el mismo al conocimiento metacognitivo y a las habilidades de autorregulación de la conducta, entendiendo este proceso como activo, práctico, interno y con una proyección externa (Cardelle-Elawar, Sanz de Acedo, y Pollán, 1998).

Continuando en el contexto universitario, hoy en día el Grado de Educación Social es uno de los más demandados, teniendo entre el alumnado a un porcentaje alto de chicas. La dureza de este trabajo hace que sea necesaria una buena regulación tanto del aprendizaje, como del propio estilo de conducta.

En este punto es indispensable investigar la situación de los y las futuros educadores sociales, centrada en los estilos de regulación motivacional de cara a su futuro trabajo, y añadiendo la relación de esta con la resolución de problemas sociales, ya que, esta regulación tendrá gran importancia en lo académico pero también en lo laboral, a la hora de hacer frente a situaciones adversas.

Los procesos de construcción del conocimiento incluyen cuatro fases, aunque puede que el propio alumno/a utilice diferentes tácticas, (Pintrich, 2004) (a) planificación y activación, (b) supervisión del aprendizaje, (c) control y regulación de la tarea, el contexto y su propia persona y (d) reflexión sobre la tarea y/o contexto (Schunk, 2005). Estas cuatro fases, las cuales no tienen que ser linealmente ejecutadas, se llevan a cabo simultáneamente en cuatro diferentes áreas con el objetivo de regular tanto la parte cognitiva, comportamental, contextual y motivacional.

Si nos centramos en el área motivacional, podremos hacer hincapié en el papel de las metas. Estas se definen como representaciones cognitivas de los propósitos de la tarea, del papel del esfuerzo, de los errores y normas que el propio alumnado ha formado para la evaluación, teniendo en cuenta sus percepciones (Pintrich, 2000). Las metas son indispensables para una adecuada autorregulación del estudiantado, ya que es una norma o criterio contra lo que comparar el progreso (Pintrich, 1999), lo que condiciona las percepciones y creencias que se crean ante la tarea.

Las razones que llevan al aprendiz a la tarea hace que las metas tengan diferente orientación; haciendo que se centre en el aprendizaje y en entender, siendo esta más consistente en el tiempo -meta de dominio- (Midgley, y Urban, 2001), y/o en la capacidad o la competencia de uno/a relacionado con los demás -meta de rendimiento- (Linnenbrink, y Pintrich, 2002). El alumnado que utiliza las metas de dominio más a menudo llega a ver la situación como un reto, incluso cuando el éxito no está cerca, ni a la vista (Dwek, y Leggett, 1988). Tal y como apuntan Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, y Thrash (2002) estos dos tipos de orientación de metas se combinan para promover la motivación, ya que pueden ser adaptables en diferentes tipos de situaciones y el alumnado puede desplazarse entre estas metas siendo ventajoso. Por ejemplo, puede que el alumno/a utilice las metas de dominio para la tarea de la lectura mientras que utiliza la de rendimiento en un examen. Estas metas explicadas anteriormente, también

MOTIVACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

se denominan como metas de orientación intrínseca, centradas en el aprendizaje, y extrínsecas, centradas en la comparación externa (Alonso-Tapia, 1997).

La orientación de metas que cada individuo postule tienen que ser personales y deben tener en cuenta las condiciones de su entorno (Riveiro, Anaya, y Veiga, 2004). También son importantes de cara a una adecuada motivación, ya que, este constructo es parte de una red de conexiones entre los diferentes aspectos de las propias metas, de las estrategias de aprendizaje y los medios para obtenerlas, o también como relación entre lo cognitivo de las conductas y los motivos generales que llevan al individuo a la tarea (Shah, y Kruglanski, 2000).

Teniendo en cuenta esta red de conexiones, las metas que el estudiantado postule están influenciadas por la percepción personal, la tarea que se le solicita, el contexto, el reconocimiento, el tipo de evaluación... (Ames, 1992). Llegado a este punto es conveniente tener en cuenta que cada persona se adhieren al mundo de diferente manera haciendo que las percepciones y creencias sean percibidas de manera dispar en ellos/as.

Otro aspecto relevante para entender la motivación y la regulación son las creencias tales como; la autoeficacia, constructo que incluye juicios personales de los individuos acerca del logro de objetivos o tareas teniendo en cuenta la percepción de sus capacidades (Schunk, 1985). El alumnado con alta puntuación en esta creencia tiende a cambiar la conducta y el contexto en favor de la tarea a realizar (Zimmerman, 1989), el valor de la tarea, el cual se relaciona altamente con la utilización de estrategias cognitivas y en menor medida que la creencia de autoeficacia con el rendimiento (Pintrich, 1999).

Las puntuaciones elevadas en las diferentes variables motivacionales presentadas inciden positivamente sobre las conductas autorreguladoras en el estudiantado (Pintrich, 1999; Daura, 2015), ya que, tal y como apunta Huertas (1997) la idea que tengamos sobre las capacidades personales influye en las tareas elegidas, en las metas, en la planificación, esfuerzo y persistencia de las acciones encaminadas a la tarea.

Entre los constructos analizados por la teoría de la autorregulación postulada por Pintrich y su equipo, se puede destacar la ansiedad ante los exámenes. El alumnado que puntúa más alto en este constructo se caracteriza por percibir las demandas de la situación como amenazantes para su ego (Zeidner, 1998), vinculando la tarea a pensamientos negativos (Lazarus, y Folkman, 1986).

En cualquier espacio de nuestras vidas tomamos decisiones continuamente y se debe tener en cuenta que el contexto influye en las percepciones y las metas que el propio alumnado o persona se propone, aunque en ocasiones estos contextos no están bajo el control directo del estos/as, ya que diferentes agentes infieren en su proceso de aprendizaje (Pintrich, 2004). Es indispensable crear espacios donde el propio alumnado sea el responsable de regular su entorno, ya que la autorregulación surge en los estudiantes al analizar y evaluar tanto las tareas, como el entorno que rodea a esta, para poder seleccionar una aproximación a la resolución de problemas (Riveiro, Anaya, y Veiga, 2004). Las adversidades académicas con las que tiene que hacer frente cada estudiante son adaptaciones que cada uno/a de ellos/as crea para aumentar su competencia general y en definitiva llevar a cabo las estrategias requeridas para la resolución de problemas tanto académicos como sociales (D'Zurilla, y Nezu, 1986). Tal y como apuntan en su investigación Rodríguez-Fornells, y Maydeu-Olivares (2000), la resolución de problemas sociales tiene gran relación con el rendimiento académico, llegando a ser un indicador de adaptación a la universidad por parte de los estudiantes de primer año, por lo que se puede intuir que la motivación académica puede llegar a tener relación con la resolución de problemas sociales del alumnado.

La resolución de problemas sociales, se define como un proceso cognitivo-conductual autodirigido, por el cual la persona intenta identificar o descubrir formas para adaptarse y de hacer frente a los problemas (D'Zurilla, Maydeu-Olivares, y Kant, 1998). Se pueden distinguir dos componentes fundamentales en este proceso; la orientación hacia el problema y la resolución de problemas adecuada. El primer componente es denominado como la parte motivacional, incluyendo un conjunto de habilidades cognitivas relativamente estables (esquemas cognitivos) los cuales reflejan la conciencia y las habilidades percibidas por la propia persona para hacer frente a los problemas. Estas orientaciones pueden ser positivas, implicando ver los problemas como retos, o negativas, describiendo el problema como una amenaza (Chang, D'Zurilla, y Sanna, 2004). Por lo tanto, la orientación con el que cada persona observa el problema, podría tener influencia en el alumnado a la hora de postular metas y crear percepciones ante la tarea, ayudando u obstaculizando el proceso de autorregulación (D'Zurilla, y Maydeu-Olivares, 1996).

El segundo componente se centra en los tres estilos de resolución de problemas mediante habilidades tales como; (a) definir el problema, (b) generar alternativas de solución, (c) toma de decisión y (d) implantación de la solución y la verificación (D'Zurilla, y Maydeu-Olivares, 1996). La persona que utiliza estas habilidades adecuadamente tanto para el mismo como para su entorno utilizará un estilo racional. El hecho de no utilizar estas habilidades para hacer frente al problema conlleva hacerle frente de una manera inadecuada en los que se podrían destacar el estilo impulsivo, definido como una manera asimétrica, apresurada, descuidada e incompleta, no explorando las alternativas necesarias, y el estilo evitativo, el cual se centra en la pasividad y dependencia, esperando que los problemas se solucionen por si mismos e intentado traspasar la responsabilidad del problema a otras personas (Chang, D'Zurilla, y Sanna, 2004).

Los estilos mostrados y las creencias anteriormente planteadas no suelen ser derivados de una decisión personal. Como anteriormente se ha mencionado, el contexto donde cada persona construye su identidad no siempre está bajo su control directo (Pintrich, 2004), ya que se interiorizan atribuciones de manera irracional mediante el proceso de socialización (De Keijzer, 2003).

Una vez revisadas las teorías e investigaciones, el objetivo principal de este trabajo es el siguiente: analizar la relación entre el área motivacional del aprendizaje autorregulado y la resolución de problemas del alumnado de Educación Social.

En base a dicho objetivo postulado, se ha propuesto la siguiente hipótesis de la que se derivan dos sub-hipótesis:

1) Hay relación entre la resolución de problemas y el área motivacional

1.1) La motivación intrínseca se correlaciona fuertemente con la orientación positiva y al estilo racional.

1.2) La motivación extrínseca se correlaciona altamente con la orientación negativa.

Método

Muestra

El tamaño de la muestra estudiada fue de N=91 (15,38% chicos y 84,61% chicas) alumnos y alumnas de Educación Social de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. 40 (82,5% chicas y 17,5% chicos) de ellos pertenecen al primer curso del grado mientras que 51 (86,27% chicas y 13,72% chicos) pertenecen al tercer

MOTIVACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

curso. La edad del alumnado estudiado oscila entre los 18 y los 30 años estando él 35% en edades comprendidas entre 20 y 21 años.

Instrumentos de medida

El *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ; Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1991 adaptación de Muñoz, 2012) fue utilizado para la evaluación de la motivación en el aprendizaje autorregulado. Este cuestionario se responde por medio de una escala tipo Likert de 7 puntos donde 1= no me siento nada identificado/a y 7 = me siento muy identificado/a. Consta de dos escalas repartidas en 81 ítems, por un lado 50 ítems centrados en las estrategias de aprendizaje y 31 están destinados a la evaluación de la motivación y actitudes. Este último está compuesto por seis escalas; 4 ítems de orientación intrínseca (.68), 4 ítems orientación extrínseca (.71), 5 ítems sobre el valor de la tarea (.78), 6 ítems referidos a la ansiedad ante los exámenes (.72), 7 ítems sobre la creencia de autoeficacia (.71) y 4 ítems referidos a la creencia de control (.50).

El *Social Problem-Solving Inventory-Revised* (SPSI-R; D'Zurilla, Nezu, y Maydeu-Olivares, 1998) fue utilizado para la evaluación de las variables relacionadas con la resolución de problemas. Este cuestionario cuenta con 25 ítems, los cuales se responden mediante una escala tipo Likert de 5 puntos donde 0= *nada cierto* y 4= *totalmente cierto*. Se compone de 5 escalas cada una de ellas contiene 5 ítems: orientación negativa (.78), orientación positiva (.62), estilo impulsivo/descuidado (.66), estilo evitativo (.79) y estilo racional (.65).

Procedimiento

Para la realización de este estudio se contactó con el profesorado del Grado de Educación Social de la facultad de Leioa explicándole los diferentes objetivos de la investigación. Obteniendo la confirmación de tres de ellos, la investigadora se acercó a las tres clases explicándoles el proyecto y el anonimato que se iba a mantener en todo momento. A continuación se les repartieron los cuestionarios, ya que todos ellos/as accedieron a participar.

Antes de que procediesen a contestar, la investigadora explicó la manera de realizar el cuestionario y contestó a todas sus dudas.

Análisis de los datos

Todos los análisis estadísticos se realizan mediante la versión 23 del paquete estadístico SPSS. Para llevar adelante los objetivos planteados inicialmente se realizó un análisis de los estadísticos descriptivos y de fiabilidad de cada una de las subescalas de dichos instrumentos. Por último, se llevó a cabo la correlación de Pearson de las subescalas de cada una de las variables.

Resultados

Los estadísticos descriptivos fueron analizados por cada uno de los ítems analizando el comportamiento en cada uno de los instrumentos por separado. En la Tabla 1 se puede observar el comportamiento de cada ítem del cuestionario *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ; Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1991 adaptación de Muñoz, 2012) junto con su media y la desviación típica. Cada uno de los ítems es liderado por medias altas, la más destacable se encuentra en el ítem

MSLQ21 (M. 6.33; DT .928) referido al planteamiento *espero que me vaya bien el curso*, el ítem con la menor puntuación es el MSLQ11 (M. 3.58; DT 1.676).

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos del Cuestionario MSLQ

Ítem	Resumen del ítem	Media	D.T.
mslq1	Prefiero material que realmente me rete	5.34	1.121
mslq2	Si estudio de manera adecuada, seré capaz de aprender.	5.74	1.078
mslq3	Al hacer un examen pienso que lo estoy haciendo peor	3.58	1.752
mslq4	Me veo capaz de aplicar lo que he aprendido	4.93	1.341
mslq5	Obtendré una excelente calificación.	4.68	1.136
mslq6	Puedo entender incluso el material más difícil	4.18	1.414
mslq7	Obtener una buena calificación es lo más satisfactorio	4.12	1.601
mslq8	En el examen pienso en las preguntas que no sé responder.	3.87	1.691
mslq9	Si no puedo aprender el material de este curso es mi culpa.	4.62	1.454
mslq10	Es importante para mí aprender	5.07	1.372
mslq11	Lo más importante para mí ahora es mejorar mi nota media.	3.58	1.676
mslq12	Estoy seguro/a de que puedo aprender los conceptos básicos	5.87	1.061
mslq13	Si puedo, quiero sacar mejores notas que el resto	3.88	1.682
mslq14	Pienso en las consecuencias de suspender.	4.63	1.801
mslq15	Estoy seguro/a de que podré entender al profesorado	5.17	1.219
mslq16	Material que despierte mi curiosidad aunque sea difícil	5.73	1.163
mslq17	Estoy muy interesado/a en el contenido	5.19	1.390
mslq18	Si me esfuerzo, seré capaz de entender el material de este curso.	5.83	0.964
mslq19	Intranquilidad y agobio cuando hago un examen.	4.68	1.697
mslq20	Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en este curso.	5.19	1.002
mslq21	Espero que me vaya bien el curso.	6.33	0.928
mslq22	Lo más satisfactorio de este curso para mí es intentar entender el contenido lo mejor posible.	5.50	1.270
mslq23	Creo que el material del curso me ayuda a aprender.	4.98	1.339
mslq24	Elijo actividades que me ayuden aunque no garanticen obtener una buena calificación.	4.79	1.387
mslq25	Si no entiendo el material del curso, es porque no me he esforzado	4.73	1.256
mslq26	Me gustan los temas de este curso.	5.21	1.195
mslq27	Entender los temas de las asignaturas es importante	5.55	1.173
mslq28	Me siento nervioso/a cuando hago un examen.	5.48	1.568
mslq29	Puedo dominar a la perfección las habilidades que se enseñan	4.92	1.241
mslq30	Es importante para mí demostrar mi habilidad a mi familia, amigos/as y otras personas.	4.35	1.644
mslq31	Teniendo en cuenta la dificultad del curso, creo que me irá bien.	5.35	.909

Los estadísticos descriptivos del instrumento *Problem-Solving Inventory-Revised* (SPSI-R; D'Zurilla, Nezu, y Maydeu-Olivares, 1998) nos informan del comportamiento homogéneo de cada uno de los ítems, tanto por el rango de medias como por el de la desviación típica (situándose en torno al 1.000). Se podría destacar la baja media obtenida en el ítem RP22 (M. =.83; DT. 1.073) referido al planteamiento *pospongo el resolver problemas hasta que es demasiado tarde para hacer algo al respecto*.

MOTIVACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Tabla 2
Estadísticos Descriptivos del Cuestionario SPSI-R

Ítem	Resumen del ítem	Media	D.T.
RP1	Siento miedo cuando tengo problemas importantes.	2.52	1.096
RP2	Cuando tomo decisiones, no examino con detenimiento todas mis opciones.	1.35	1.076
RP3	Me siento inseguro/a cuando tomo decisiones importantes.	2.08	1.232
RP4	Cuando mi primer intento para solucionar un problema falla, pienso que si no me rindo, finalmente lo conseguiré.	2.89	0.929
RP5	Intento ver mis problemas como retos o desafíos.	2.38	0.947
RP6	Espero a ver si un problema desaparece por sí solo antes de intentar resolverlo.	1.14	1.167
RP7	Cuando mis primeros intentos para resolver un problema fallan, me siento muy frustrado/a.	2.10	1.248
RP8	Dudo que pueda resolver problemas difíciles a pesar de cuánto me esfuerce.	0.85	0.998
RP9	Creo que mis problemas se pueden resolver.	3.40	.654
RP10	Hago lo posible para evitar afrontar problemas.	1.30	1.286
RP11	Los problemas difíciles me alteran mucho.	2.37	1.149
RP12	Cuando tomo decisiones, intento predecir los pros y contras de cada opción.	2.85	1.087
RP13	Me gusta afrontar los problemas tan pronto como sea posible.	2.71	1.149
RP14	Cuando resuelvo problemas, me quedo con la primera buena idea que se me pasa por la cabeza.	1.64	1.008
RP15	Creo que puedo resolver problemas difíciles por mí mismo/a si me esfuerzo.	3.29	0.703
RP16	Cuando tengo un problema, consigo tantos datos sobre él como me sea posible.	2.51	1.005
RP17	Pospongo el resolver problemas tanto tiempo como me sea posible.	1.31	1.259
RP18	Gasto más tiempo evitando mis problemas que solucionándolos.	1.19	1.155
RP19	Antes de intentar resolver un problema, me fijo una meta para saber exactamente a dónde voy.	2.25	0.984
RP20	Cuando tomo decisiones, no me tomo el tiempo necesario para pensar en los pros y los contras de cada opción.	1.22	1.207
RP21	Después de llevar a cabo una solución, analizo hasta qué punto el problema ha mejorado.	2.58	.879
RP22	Pospongo el resolver problemas hasta que es demasiado tarde para hacer algo al respecto.	0.83	1.073
RP23	Cuando resuelvo problemas, pienso en muchas opciones diferentes.	3.01	0.827
RP24	Cuando tomo decisiones, hago caso de mi instinto sin pensar qué pasará.	1.75	0.858
RP25	Soy demasiado impulsivo/a cuando tomo decisiones.	1.91	1.158

A continuación y habiendo verificado el buen comportamiento de los instrumentos utilizados se calcularon las correlaciones de las subescalas correspondientes del cuestionario MSLQ y las subescalas del SPSI-R para verificar el primer objetivo. Los resultados de estas correlaciones muestran la mayor relación entre la orientación negativa hacia los problemas con la subescala de ansiedad ante los exámenes (.45). La subescala de motivación intrínseca se relaciona significativamente con la orientación positiva hacia los problemas (.31) y el estilo racional de resolución de problemas (.37). La subescala de creencia de autoeficacia se relaciona con las mismas subescalas que la motivación intrínseca; orientación positiva (.28) y estilo racional (.31).

Tabla 3

Correlaciones entre la Subescala de Motivación y Resolución de Problemas

	O.P	O.N	E.R	E.I	E.E
M.I	.31**	-.10	.37**	-.19	-.14
M.E	.15	.10	.03	.10	-.80
Control	.11	.10	.22*	-.03	.03
Ansi.	-.12	.45**	.16	.15	.21*
Valor	.15	.10	.29**	-.12	-.08
C. Auto.	.28**	-.08	.31**	-.05	-.16

Nota: *La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral). ** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral). M.I: Motivación intrínseca; M.E: Motivación extrínseca; Control: Creencias de control; Valor: Valor de la tarea; C.Auto: Creencias de autoeficacia; O.P: Orientación positiva; O.N: Orientación negativa; E.R: Estilo Racional; E.I: Estilo impulsivo; E.E: Estilo evitativo.

Discusión

Teniendo en cuenta que el objetivo estaba centrado en analizar la relación entre la motivación y la resolución de problemas en el alumnado de Educación Social, los resultados del análisis constatan que existe una relación entre ciertas subescalas del aprendizaje autorregulado y de la resolución de problemas sociales.

Como se puede observar en la Tabla 3, es reseñable la alta relación entre la subescala de orientación negativa del cuestionario SPSI-R y la subescala de ansiedad ante los exámenes del cuestionario MSLQ, ya que, tal y como apunta Zeidner (1998) el estudiante ansioso tiende a ver las demandas de la situación como amenazantes para su propia persona, tal y como reaccionan las personas con una orientación negativa. Se debe tener en cuenta que el componente de orientación hacia los problemas, es denominado como la parte motivacional del proceso de resolución de problemas interfiriendo en la conciencia y habilidades al hacer frente tanto a problemas como a tareas (Chang, D'Zurilla, y Sanna, 2004). Por lo que, tanto la orientación positiva como la negativa está altamente relacionada con las subescalas de la motivación del aprendizaje autorregulado.

Existe también una alta correlación entre la orientación positiva, la motivación intrínseca y el estilo racional, confirmando la primera de las hipótesis planteadas. Tanto las personas que orientan la motivación de manera intrínseca (Dweck, y Leggett, 2002) como las que afrontan el problema con una orientación positiva (Chang, D'Zurilla, y Sanna, 2004), tienden a ver la situación o las tareas como retos y pueden llegar a disfrutar de él, aunque no lleguen a ver el éxito cerca. Esto influye en que cada uno/a a la hora de utilizar las habilidades personales (Chang, D'Zurilla, y Sanna, 2004) incrementando la utilización de un estilo racional; definiendo el problema, generando alternativas, tomando una decisión e implantándola, junto con una verificación del proceso (D'Zurilla, y Maydeau-Olivares, 1996).

Continuando con la relación entre las subescalas de los dos procesos, se puede observar en la Tabla 3 la relación entre las creencias de autoeficacia con la orientación positiva y el estilo racional de este grupo de estudiantes. Pintrich (1999) postuló que el estudiantado con una mayor autoeficacia tiende a estar más involucrado, trata de aprender del propio material y de esta manera, cree en su propio rendimiento (Schunk, 1985), tal y como lo llevan a cabo el alumnado con orientación positiva. Por lo que se podría afirmar que a mayor sensación de competencia; más exigencia, aspiraciones y

MOTIVACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

mayor dedicación en la tarea (Huertas, 1997), lo que hace que el alumnado que cree en sí mismo, sea capaz de cambiar la conducta y el contexto a favor de la tarea (Zimmerman, 1989) llevando a cabo un estilo racional.

La segunda hipótesis sugiere que la motivación extrínseca tiene relación con la orientación negativa. Teniendo en cuenta los resultados esta hipótesis se ha desestimado, pudiendo afirmar que los dos tipos de orientación de metas se combinan para promover la motivación siendo adaptables a cada situación y haciendo que el alumnado se desplace de una a otra (Pintrich, Harackiewicz, Barron, Elliot, y Thrah, 2002). Por lo que la orientación extrínseca, en caso de utilizarla se hace de manera beneficiosa para la tarea y para la propia persona.

Conclusiones

Los resultados afirman la estrecha relación entre la motivación en el mundo académico y la manera de hacer frente a los problemas del mundo sociales, relación a tener en cuenta de cara un aprendizaje significativo, pudiendo trabajar con cada persona observando sus orientaciones, motivaciones, estilos, creencias y percepciones.

Conocer esta relación nos ayuda a poder realizar cambios en el propio aprendizaje de los futuros educadores sociales, dándole más importancia a su propia estabilidad personal, factor indispensable para poder colaborar con otras personas con necesidades diversas en el mundo laboral.

Es importante tener en cuenta que los alumnos y las alumnas tienen percepciones, creencias y estilos distintos tanto en lo académico como en lo social, esto es derivado de un proceso de socialización diferentes, ya que cada uno de ellos son derivados de diferentes contextos y su aprendizaje inicial puede llegar a ser totalmente.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, se abren muchas líneas de investigación futuras, ya que podría ser enriquecedor investigar más detenidamente las correlaciones existentes y también poder correlacionar estas teorías con variables independientes tales como; resultados académicos, edad, género... De esta manera se obtendría información complementaria e igualmente necesaria para la maduración y cambio en el campo de la Educación Social.

Referencias

- Alonso-Tapia, J. (1997). *Motivar para aprender*. Barcelona: Edebé.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Cardelle-Elawar, M., Sanz de Acedo, M. L., y Pollán, M. (1998). ¿Puede la Psicología contribuir a la mejora de la docencia universitaria. *Papeles del Psicólogo*, 71.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., y Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. American Psychological Association.
- Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 28-45.
- De Keijzer, B. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: Género, cuerpo y salud masculina. En C. Cáceres, y R. Vargas (Ed.s.), *La salud como derecho ciudadano: Perspectivas y propuestas desde América Latina* (pp.137-152). Lima, Perú: Foro Internacional en Ciencias Sociales y Salud.

- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- D'Zurilla, T. J., y Nezu, A. M. (1986). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., y Maydeu-Olivares, A. (1998). *Manual for the Social Problem-Solving Inventory Revised (SPSI-R)*. North-Tonawanda, NY: Multi-Health Systems, Inc.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., y Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 241-252.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Education Psychology*, 94(3), 638-645
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación. Querer aprender*. Argentina: Aique Grupo Editor.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In M. H. Apley y R. Trumbull (Eds.). *Dynamics of stress* (pp. 63-80). New York: Plenum Press.
- Linnenbrink, E. A., y Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
- Maydeu-Olivares, A., y D'Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive therapy and research*, 20(2), 115-133.
- Midgley, C., y Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 61-75.
- Mott, P., y Krane, A. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving and childhood social competence. *Cognitive Therapy and Research*, 18(2), 127-141.
- Muñoz, C.G. (2012). *Relaciones existentes entre estrategias metacognitivas, motivación y rendimiento académico en los diferentes niveles educativos de estudiantes universitarios chilenos*. (Tesis doctoral). Leioa: Universidad del País Vasco..
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Riveiro, J. S., Nieto, D. A., y Veiga, I. G. (2004). Diferencias diagnósticas en función del género respecto a la utilización de estrategias autorreguladoras en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 245-258.
- Rodríguez-Fornells, A., y Maydeu-Olivares, A. (2000). Impulsive/careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 639-645.
- Santiuste, V., y Beltrán, J. (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Shah, I. Y., y Kruglanski, A. W. (2000). The structure and substance of intrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 105-127). Londres: Academic Press.

MOTIVACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

- Zeidner, M. (2004). Test Anxiety. En P. Emmelkamp y T. Ehring (Eds). En *The wiley handbook of anxiety disorders* (pp. 581-595). Malden, MA: John Wiley & Sons.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.

Lehen Hezkuntzako ikasleek musika pieza batzuen aurrean duten jarrera emozionala

Emotional behaviour to some music pieces of some children from Primary School

Josu Quintian Irusquieta
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Laburpena

Lan honetan musika eta emozioen arteko lotura azaltzen da. Horretarako, Lehen Hezkuntzako ikasleek musika pieza zehatz batzuen aurrean dituzten erantzun emozionalak aztertu ziren. Aurrez aipaturiko azterketa hauek egiteko ikastetxe publiko bateko 61 ikasleri hamabi musika pieza jarri zitzaizkien entzungai, ze emozioekin lotzen zituzten esan zezaten. Adin desberdinetako eta sexuaren araberrako ezberdintasunak aurkitu ziren. Honez gain, irakasleek ikasgelan egiten zuten musikaren erabilerari buruzko informazioa jaso zen. Bukatzeko, emaitzen ondorioak aurkezten dira.

Palabras clave: musika, emozioa, hezkuntza, haurrak

Abstract

This research explains the relationship between music and emotions. For this purpose, the emotional responses of Primary School students when listening to different music-pieces were analyzed. 61 students from a public school listened to twelve music-pieces, and they were asked to associate such pieces with different emotions. Differences by age and sex were found. Moreover, teachers were asked about the utilization of music in classroom. To conclude, the discussion of results is presented.

Keywords: music, emotion, education, children

Sarrera

Nork ez dio sekula bere buruari galdetu ea zergatik entzuten dugun musika? Musikak badauka ezaugarri berezi bat: pertsona ororengan sorpresa eragitea (Hallam, Cross, eta Thaut, 2016). Sorpresa emozio bat denez, musika emozio eragilea dela esan daiteke (Buzzian-en eta Herrera, 2014). Kontuan eduki beharko da musikak ez diola pertsona orori modu berean eragiten. Pertsona bakoitzak dituen ezaugarri propioak zer esana franko daukate musika entzuteko moduarekin (Sloboda, 1985). Hezkuntzan emozioek berebiziko garrantzia dute ikaslearen garapen integrala lortzeko nahietan. Hala ere, Lehen Hezkuntzako etapan emozioak ez dira sarri lantzen (Toro, 2005). Lan honekin erakutsi nahi da musikak zer nolako eragina duen Lehen Hezkuntzako ikasleengan.

Marko teorikoa

Norbanakoa eta emozioak

Emozioen definizioa

Hallam et al.-ek (2016) diote emozioak aldarteari, izaerari, nortasunari, jarrerari eta motibazioari lotuta daudela. Egoera emozional horiek pertsonal eta subjektiboak dira (Marshall, 2003). Juslinen eta Slobodaren (2001) ustez, emozioak une zehatz batean sortzen diren egoera animiko eta inkontzienteak dira. Egoera animiko horiek ikuspegi multidimentsional batean barne biltzen dira (Marshall, 2003). Gainera, adin txikiko ikasleen artean emozioak nabarmenagoak dira eta behatzeko errazagoak (Buzzian eta Herrera, 2014).

Egoera emozionala modu dimentsionalean definitzerakoan lau osagaik hartzen dute parte (Bisquerra 2003). Lehenengoa, osagai fisiologikoa: gorputzak kanpo estimuluen aurrean nola eragiten duen azaltzen du. Bigarrena, osagai kognitiboa: sentimendu bakoitzari ezartzen zaion definizioa edo izena adierazten du. Hirugarrena, osagai funtzionala: jasotako sentimendua zergatik izan den, zer funtzioa eta helburu dituen argitzen du. Azkenik, osagai espresiboa: norbanakoak sentitutakoa nola adierazten duen.

Emozioen sailkapena

Darwin-ek, Ekman-ek eta Prodger-ek (1998) oinarrizko emozioak sei multzotan sailkatu zituzten: haserrea, nazka, beldurra, poztasuna, tristura eta ustekabea. Hala ere, Izard-ek (2007) oinarrizko emozioak lau direla defendatzen du. Horien ustez, beldurra eta ustekabea kategoria berebanean sar daitezke. Berdina egiten dute haserrea eta nazka sentimenduekin. Beraz, autore horren arabera oinarrizko emozioak lau izango lirateke: poztasuna, tristura, beldurra (ustekabea) eta haserrea (nazka). Barrio-ren (2005) arabera lau emozio horiek hurrengo moduan azaltzen dira. Beldurra: emozio negatiboa da eta emozio hori sentitzen da, mehatxuren bat sumatzen denean. Haserrea: oso emozio ambigua da, ez baita ez positibo ez negatibo kontsideratzen. Arriskuaren

aurkako defentsa mekanismoa da. Tristura: intentsitate baxuko emozio negatiboa da, zeren eta intentsitatez igoko balitz haserrean bihurtuko litzateke. Poztasuna: oinarrizko emozio positiboa da eta irribarrearekin adierazten da.

Lau emozio horiek identifikatzeko modu praktikoena aurpegi-espresioak aztertzea da (Hammal, Caplier eta Rombaut, 2005). Espresio horiek ahoak, begiek eta bekainek adierazten dute, batez ere. Ustekabea ahoa zabalik edukitzearekin lotzen da. Poztasuna irribarrearekin. Haserrea eta nazka bekainak uzurtuta eta jaitsita, ahoa erdi irekita edo itxita. Beldurra eta ustekabea ahoa zabalik, begiak irekita eta bekainak altxatuta. Gainera, Hammal et al.-ek (2005) argi uzten dute espresio horiek berdinak direla kultura guztietan.

Musika eta emozioak

Buzzian-en eta Herrera-ren (2014) ustez, bai emozioak bai musikak izaera unibertsala dute oinarrizko komunikazio lengoai biologikoa bailitzan. Hala ere, hainbat egileren arabera musikaren eta emozioen unibertsaltasun honek ez du esan nahi pertsonak orok ez musika eta ezta emozioak ere modu berean interpretatzen dituztela. Adibidez, norbanakoaren adina, kultura eta egoera emozionala kontuan edukitzea ezinbestekoa da musika emozio zehatz batekin lotzeko (Buzzian eta Herrera, 2014; Sloboda, 1985; Van der Zwaag, Westerink eta Van der Broek, 2011).

Hallam et al.-ek (2016) diote musikaren arrakastaren gakoetako bat dela harritasuna edo sorpresaren mekanismoak martxan jartzea, emozioetan eragiten duelako. Gainera, musikarekin erlazionaturiko esperientzia emozionalak jarreran eta garapen psikosozialean esanahi handia dauka (Buzzian eta Herrera, 2014).

Norbanako gehientsuenek musika entzuteko joera badute, hori da hark haien emozioetan nabarmen eragiten duelako (Hallam et al., 2016). Zentzu berean, Sloboda-k (1985) azpimarratzen du norbanako gehienek parte hartzen dutela musikan –jotzen, sortzen edo entzuten- musikak sortarazten dituen emozioengatik. Emozio hauek, normalean, sakonak dira eta oso ezberdinak ere. Horrexegatik, bere ustez, musikak nola eragin ahal duen pertsonarengan ikertzea oso garrantzitsua da.

Eragin hori norbanakoarengan nola ernaltzen den jakiteko, musika nola egituratzen den jakitea garrantzitsua izan daiteke. Musikaren estrukturazioak eta/edo berezkoak dituen elementuak zazpi dira: tempoak (bizkorra edo geldoa), bolumena (sendoa edo biguna) tinbrea (tonu harmoniko gehiagorekin edo gutxiagorekin), tonua (melodikoa, atonala edo akromatikoa), melodia (zabala edo estua), erritmoa (erregularra eta irregularra) eta armonia (sinplea edo konplexua). Elementu bakoitzak eta elementuen arteko konbinazioek entzulearen emozioetan eragiten dute. Esate baterako, Sloboda-ren (1985) arabera tempo bizkorrak, bolumen altuak, tonu akromatikoak, erritmo irregularrak eta armonia konplexuak norbanakoarengan -ez beti baina bai sarri-bizkortasuna, alaitasuna, aktibotasuna, sorpresa, bortizkeria, antsietatea, jostagarritasuna... sortzen du. Bestalde, tempo geldoak, bolumen baxuak, tonu melodikoak, erritmo erregularrak eta armonia sinpleak, norbanakoarengan -ez beti baina bai sarri- lasaitasuna, patxada, bakea, tristura, asperraldia, xamurtasuna...sortzen dute.

Entzulearen bakoitzaren barne (adina, motibazioa, iguripenak, hezkuntza, esperientziak, jakintza...) eta kanpo (musika-kultura, rolak, statusak...) ezaugarriek norbanakoarengan modu desberdinean eragiten dute (Sloboda, 1985).

Sloboda-ren (1985) ustez, musikaren aurrean ditugun erantzun gehienak ikasiak dira. Horietako batzuk, gainera, kultura gehienetan berdinak dira. Adibidez, musika arinak entzulea aktibatzen du. Musika geldoak, berriz, lasaitu. Hau oso modu sinple eta orokorrean esanda, hau da, orokorrean musika bizkorrak aktibatzen gaitu eta geldoak,

LEHEN HEZKUNTZAKO IKASLEEK MUSIKA PIEZA BATZUEN AURREAN DUTEN JARRERA EMOZIONALA

berriz, lasaitu. Baina geldoa eta bizkorren artean abiadura ezberdinak egoteaz gain, beste faktore batzuk ere eragiten dute emozioetan: kulturak, testuingurua oroitzapenak eta abar. Entzuleak musikaren aurrean dituen erantzunak oso sotilak eta multidimentsionalak dira eta emozioen aurrean erantzun kulturalak ere desberdinak izan daitezke edo ez. Adibidez, Sloboda-k (1985) kontatzen du zer nolako sorpresa hartu zuen musika folkloriko greziar batek transmititzen zituen emozioak aztertzerakoan. Pieza greziar bat entzun eta gero, hark eta greziar jatorrizko bere kidearen arteko iritziak kontraesankorrak izan ziren. Sloboda-k pieza harekin alaitasuna sentitu zuen, musikaren barne egitura dela eta. Bere greziar kideari, ordea, tristura eragin zion, agian letra ulertzeagatik edo beste faktore sotil batzuegatik. Koelsch-ek (2012) egindako esperimendu batean, ordea, erakusten da kultura desberdinetakoek ere modu berberean hauteman dezaketela abesti batean inspiraturiko emozioak. Kamerundar nekazari batek eta mendebaldeko ingeniari batek, musika pieza bera entzun zuten eta ondorio berberera iritsi ziren. Biek adierazi zuten musika pieza tristea zela, batik bat, kantariak ahots tristea zerabilelako, baina, baita, musika-tonua baxua eta tinbrea poliki-poliki jaisten zelako.

Sloboda-k (1985) dio kultura desberdineko entzuleek musika modu berdinean (eritmoak, bolumena, tonuak,) pertzibitzen badute ere, kultura bakoitzean tonalitate eta doinu bakoitzari garrantzia desberdina eman diezaiokegula. Organoaren erabilera entierroetan eta txistuarena ezkontzetan erabiltzen denez, nahiz eta tonalitatea berdina izan organoa testuinguru zehatz batzuekin identifikatzera garamatzate.

Buzzian-ek eta Herrera-k (2014) buruturiko lanaren emaitzek azpimarratzen dute Europarrek Berebereek baino poztasun emozio nabariagoak dituztela musika klasikoa entzunda. Gainera, musika klasikoko entzungaiak alde batera utzita ere, Berebereek tristura emozioa altuagoa dute oro har.

Kultura bakoitzean musika pasio desberdinaz entzuten da (Frega, 2012). Adibidez, txinatarrek musika klasikoa entzuterakoan arau moral zorrotzak dituzte mendebaldekoekin alderatuta. Haien musika klasikoa eserita eta dotore jantzita entzutea beharrezkotzat jotzen dute, musika klasikoa ez mesprezatzeko. Are gehiago, sexu jolasak eduki berritan musika tradizionala entzutea edota mozkortuta egitea, errespetu faltarekin lotzen dute. Mendebaldekoek, ordea, musika ez dute txinatarrek bezala baloratzen. Halaber, kontuan izan behar da musikak emozioetan duen eragina eta emozioak ere badutela eragina musikan. Adibidez, haserre egoteak eragina izan dezake musika interpretatzerakoan eta, alderantziz, melodia zehatz bat entzuten denean tristura sentitu. Zentzu honetan Juslin-ek eta Västfjäll-ek (2008) azaltzen dutenez, musikak emozioak sortarazten ditu eta bere eragina hedatzen da burmuin osoan eta mekanismo ezberdinetan: irudi bisuala, memoria eta burmuinaren funtzionamenduan. Dena den ikasketa gehienak Beethoven-en eta Mozart-en musikarekin egin dira: tonalitate maior eta minorrekin. Gainera, modo maiorra pozarekin lotzen dute eta minorra tristurarekin. Van der Zwaag et al.-ek (2011) esaten dute egoera animikoak eragina duela musika entzuterakoan eta azaltzen dute, nola eragiten duten emozioetan musikaren ezaugarriek. Horretarako, batez ere tempo eta modoa ikasi dute eta haien ondorio bat da, musika arinagoa denean bizkortasuna eta tentsioa handiagoak direla. Musikak eragin positiboa dauka osasunean eta ongizatean; efektu horiek emozioen bidez lortzen dira. Duncan-en (2007) arabera, musika eta arteek orokorrean garapen pertsonal eta emozionalean laguntzen dute.

Sloboda-k (1989) erakutsi zuen adinak aurrera egin ahala musikak sortarazitako erantzun emozionala aldatu egiten dela. Horretarako, heldu talde bati eskatu zitzaien

iraganeko gertaera bat gogoraraztea eta zein adinetan gertatu zen esatea. Pertsona horiek modu espontaneo batean emozioei buruzko hitzak erabili zituzten, gertaera horiek deskribatzeko. Emozio hauek hiru kategoriatan sailkatu ziren: dibertigarritasuna (maitasuna, gozamina, dibertigarritasuna, zorientasuna eta zirrara), sorpresa (lilura, harridura, kezka) eta tristura (melankolia, egonezina). Ondorengoa izan zen emaitza: gertaera dibertigarrien batz besteko adina 6.2-koa zen; sorpresarena 8.1-koa eta tristurarena 8.7-koa. Dowling-en eta Harwood-en (1986) arabera adinean gora goazen heinean, pertsonok tonalitatearen aspektua hobeto pertzibitzen dugu, nahiz eta ez eduki inolako musika ezagutzarik. Buzzianek eta Herrera-k (2014) ikertu zuten ze erantzun emozional zituzten 4 eta 8 urte bitartekoek, eta aurkitu zuten haur horiek beldurra identifikatzen zutela gehien, batez ere, “Psicosis”-en “BSO” eta “Balada Triste de Trompeta” abestiekin.

Buzzianen-en eta Herrera-ren (2014) ikerkuntzarekin jarraituta, haiek gaineratzen zuten neskek eta mutilek abesti batzuk entzun ostean emozio desberdinak izan zituztela. Neskek orokorrean poztasuna sentitzen zuten adituek aukeratutako 12 piezak entzuterakoan, non pieza bakoitza emozio eta musika estilo batekin lotuak zeuden. Gainera, sentimendu horiek oraindik ere nabarmenagoa eta esanguratsuagoa zen Vivaldi-ren “Las Cuatro Estaciones”-ekin. Bestalde, mutilen artean ez zen inolako desberdintasun esanguratsurik egon. Aipatzeko beste puntu bat da bai neskek zein mutilek poztasuna identifikatu zutela lehen emozio gisa, 12 pieza musikalez osaturiko errepertorioa entzun ostean. Bigarren sentimendu nabarmenena tristura izan zen.

Musika eta emozioen lanketa hezkuntzan

Lehen Hezkuntzako ikasleekin lan egiterakoan hainbat dira kontuan hartu beharreko arloak, horietako bat emozioak dira. Oso garrantzitsua da ikasleek zer sentitzen duten eta sentitzen duten hori nola adierazten duten jakitea. Horretarako, musika bezalako ezagutza artistikoak kontuan edukitzea garrantzitsua litzateke.

Lehen Hezkuntzako xedeak formazio integrala bideratu behar dela esaten den arren, musika eta emozioak ez dira sarri lantzen. XXI mendean emozioak gizakiaren parte garrantzitsua dira, baina, eskolak ez die behar beste aukera ematen. Eskola oraindik ere badago kezkatuta ezagupen akademikoekin eta ez hainbeste pertsonaren bizitza kalitatean, bizimoduan edo emozioetan (Toro, 2005).

Musika Hezkuntza oso arlo egokia da emozioak lantzeko. Lehen Hezkuntzan, musikaren lanketa espezialista baten eskuan dagoen arren, eskola bakoitzak aukeratzen du nola joratu: zer, nola eta zenbat ordu eskaini behar zaion. Zentzu honetan, argi izan behar dugu hezkuntza musikaren bidez antolatzen bada, baloreak eta emozioak zer nola landu. Hau da, musikak daukan hizkuntza baliabide garrantzitsua da mezu emozionalak adierazi eta transmititzeko eta ikaslearen alderdi afektibora hurbiltzea. Helburua da musikaren bitartez ikastea, ez musikan aditua izatea. Touriñán eta Longueira-ren (2009) ustez, musika, hezkuntza osoaren ardura da, eta pertsonaren formakuntzan egon beharko litzateke, ez memento puntualetan. Horregatik, tutoreek modu egokian lan egiteko baliabideak izatea garrantzitsua da (Touriñán eta Longueira, 2011).

Helburuak eta hipotesiak

Helburuak

He1: Adituen laguntzarekin musika piezen bilduma bat sortzea, gero ikasleei entzungai jartzeko.

He2: Musika estilo ezberdinek Lehen Hezkuntzako ikasleengan eragiten dituzten emozioak identifikatzea.

He3: Emozioak lantzerakoan Haur eta Lehen Hezkuntzako tutoreek musika nola erabiltzen duten aztertzea.

Hipotesiak

Hi1: Ikasleek adituek aurreikusitako emozioak ez dituztela sentituko espero da.

Hi2: Pieza desberdinetan, sexuen arabera desberdintasunak aurkitzea espero da.

Hi3: Pieza desberdinetan, adinaren arabera desberdintasunak aurkitzea espero da. Zentzu honetan, ikasle zaharragoek tristura eta beldurra neurri handiago batean hautematea espero da.

Hi4: Lehen eta Haur Hezkuntzako tutoreek gutxitan erabiltzen dute musika emozioak lantzeko.

Metodoa

Lagina

Ikerkuntza hau egiteko Getxoko ikastetxe publiko bateko 61 ikaslek eta Lehen Hezkuntzako eta Haur Hezkuntzako 21 irakaslek hartu zuten parte.

Ikasleen artean 32 mutil (%52.45) eta 29 neska (%47.55) zeuden. Haien adina 6 eta 11 urte bitartekoa zen, batez besteko adina 8.31 urtekoa zelarik ($DT= 1.74$).

Irakasleei dagokienez, 3 gizona (%14.3) eta 18 emakume (%85.7) ziren. Irakasleetako bederatzik (%42.85) 31 eta 40 urte bitarteko zituzten, bat (%4.75) 41 eta 50 urte bitartekoa eta hamaika (%52.4) 51 urte baino gehiagokoak. 8 irakaslek (%38) Haur Hezkuntzan eta 13 irakaslek (%62) Lehen Hezkuntza irakasten zuten.

Tresna

Emaitzak jasotzeko Buzzian-ek eta Herrera-k (2014) erabilitako galdetegia egokitu zen. Ikasleei galdetu zitzairen pieza musikal batzuk entzutean zer nolako emozioarekin lotzen zuten. Pieza horiek aukeratzeko ikerlari hauek jarraitutako prozedura bera jarraitu zen. Hau da, musika eta musika-hezkuntzaren inguruko bederatzi adituei eskatu zitzairen oinarrizko emozioekin lotuta zeuden musika pieza batzuk zerrendatzeko. Oinarrizko emozio hauek Buzzian-ek eta Herrera-k (2014) aukeratutakoak izan ziren: poztasuna, tristura, haserrea eta beldurra. Bestalde, musika piezekin egile hauen sailkapen bera jarraitu zen. Hau da, hiru estilotan sailkatu ziren: Folklorikoa, Klasikoa eta Popularra. Musika piezen aukeraketa egiteko adituek aipatutakoen artean gehien errepikatu zirenak hautatu ziren.

Guztira, hamabi musika pieza aukeratu ziren eta bakoitzaren iraupena minutu batekoa izan zen. Hala ere, erabilitako obra musikalak propioak dira (ikus 1. Taulan),

lan honetan parte hartu zuten adituen erantzunak kontuan hartuz. Hauek izan ziren erabili zirenak.

1 Taula

Ikasleei jarritako musika piezak

MUSIKA ESTILOAK			
Emozioak	Musika Popularra	Musika Folklorikoa	Musika Klasikoa
Poztasuna	Kortaturen “Sarri Sarri” (1.pieza)	Oskorriren “Ikusi Mendizaleak” (7.pieza)	Johan Straussen “El Danubio Azul” (11.pieza)
Haserrea	Status Quoren “Whatever You Want” (2.pieza),	Pantxoa eta Peioren “Itziarren Semea” (5.pieza)	Richard Wagnerren “La Cabalgata de las Valkirias” (9.pieza)
Beldurra	Mozarten “BSO Psicosis” (3.pieza)	Imanol Urbietaren “Kalaberak” (6.pieza)	Joan Sebastiánen “Tocata y Fuga en Re Menor” (10.pieza)
Tristura	Celine dionen “My Heart Will Go (4.pieza)	Mikel Laboaren “Txoria Txori” (8.pieza)	Ludwing Van Beethovenen “Claro de Luna (12.pieza)

Prozedura

Lehen pausua EHU-ko irakasle tutoreengana joatea izan zen musika eta emozioen gaineko hasierako ideia nola gorpuztu jakiteko. Horrela, musikako eta psikologiako adituak diren irakasle tutoreekin harremanean jartzea lortu zen. Erakusgai dagoen lan honek Buzzian-ek eta Herrera-k (2014) egindakoarekiko zituen helburuen antzekotasuna medio, ideia batzuk hartu ziren haien lanetik, besteak beste, galdetegiaren formatua. Ondoren, musika eskola, kontserbatorio eta musikako irakasleekin kontaktuan jarrita, ikasleei entzungai jartzeko musika piezen albuma propioa eratzea lortu zen. Gehien errepikatu ziren musika piezak aukeratu ziren. Behin musikak aukeraturik, Getxoko ikastetxeko zuzendariarekin harremanetan jarrita lortu zen, bai irakasleei zein ikasleei bakoitzari zegozkien galdetegiak pasatzea. Klase orduan pasa ziren galdetegiak denetara 20 minutu behar izan zirelarik.

Behin ikasleen eta irakasleen emaitzak eskuan, datu horiek ateratzeari ekin zitzaion SPSS v.20 programa informatikoaren bidez. Programa honen bidez ikasleen erantzunak aztertu ziren eta musika-pieza bakoitzean sexua eta adinaren arabera desberdintasunak aztertu ziren, Chi karratua analisiaren bidez.

Emaitzak

Ikasleen galdetegiaren erantzunak

Musika Popularrari erreparatuz, lehen pieza “Sarri Sarri” entzun ostean, ikasleen %83.6-ak poztasuna sentitu zuen eta %9.8-ak haserrea. Bigarren piezarekin, “Whatever

LEHEN HEZKUNTZAKO IKASLEEK MUSIKA PIEZA BATZUEN AURREAN
DUTEN JARRERA EMOZIONALA

You Want”, ikasleen %85.2-ak poztasuna eta %8.2-ak haserrea. Hirugarren piezarekin, “Psicosis”, ikasleen %62.3-ak beldurra sentitu zuen eta 11.5%-ak poztasuna. Azkenik, “My Heart Will Go”-ekin 68.9%-ak tristura sentitu zuten baina 19.7%-ak poztasuna.

Musika Tradizionalari erreparatuz, bosgarren piezarekin, “Itziarren Semea”, ikasleen %57.4-ak poztasuna sentitu zuen eta %18-ak haserrea. Seigarren piezarekin, “Kalabera”, %41-ak poztasuna eta %19.7-ak beldurra. Zazpigarren piezarekin “Ikusi Mendizaleak” ikasleen %91.8-ak poztasuna sentitu zuten. Azkenik, zortzigarren piezarekin, “Txoria Txori”, ikasleen %67.2-ak tristura sentitu zuen eta %21.3-ak poztasuna.

Musika Klasikoari dagokionez, bederatzigarren piezarekin, “La Cabalgata de las Valkirias”, ikasleen %45.9-ak beldurra sentitu zuen eta %21.3-ak poztasuna. Hamargarren piezarekin, “Tocata y Fuga en Re Menor”, ikasleen %60.7-ak beldurra sentitu zuen eta %16.4-ak poztasuna. Hamaikagarren piezarekin, “El Danubio Azul”, ikasleen %75.4-ak poztasuna sentitu zuen eta %13.1-ak tristura. Azkenik, hamabigarren piezarekin, “Claro de Luna”, ikasleen %42.6-ak tristura sentitu zuen eta %21.3-ak poztasuna.

2.Taula

Ikasleek Sentituriko Emozioak

	Beldurra	Tristura	Haserrea	Poztasuna
“Sarri Sarri”	%0	%1.6 (n = 1)	%8.2 (n = 6)	%83.6 (n = 51)
“Whatever You Want”	%1.6 (n = 1)	%0	%8.2 (n = 5)	%85.2 (n = 52)
“BSO Psicosis”	%62.3 (n = 38)	%8.2 (n = 5)	%8.2 (n = 5)	%11.5 (n = 7)
“My Heart Will Go	%0	%68.9 (n = 42)	%4.9 (n = 3)	%19.7 (n = 12)
“Itziarren Semea”	%1.6 (n = 1)	%9.8 (n = 6)	%18 (n = 11)	%57.4 (n = 35)
“Kalabera”	%19.7 (n = 12)	%1.6 (n = 1)	%19.7 (n = 12)	%41 (n = 25)
“Ikusi Mendizaleak”	%0	%1.6 (n = 1)	%1.6 (n = 1)	%91.8 (n = 56)
“Txoria Txori”	%0	%67.2 (n = 41)	%3.3 (n = 2)	%21.3 (n = 11)
“La Cabalgata de las Valkirias”	%45.9 (n = 28)	%4.9 (n = 3)	%6.6 (n = 4)	%26.2 (n = 16)
“Tocata y Fuga en Re Menor”	%60.7 (n = 37)	%4.9 (n = 3)	%9.8 (n = 6)	%16.4 (n = 10)
“El Danubio Azul”	%1.6 (n = 1)	%13,1 (n = 8)	%3,3 (n = 2)	%75.4 (n = 46)
“Claro de Luna	%8.2 (n = 5)	%42.6 (n = 26)	%11.5 (n = 7)	%21.3 (n = 13)

Bigarren taulari begiratu ezkerrean, orokorrean, adituek aipaturako emozioak sentitu zituzten ikasleek. Bi piezatan, ordea, desberdintasunak egon ziren aditu eta ikasleen artean. Alde batetik, “Whatever You Want”, 2. piezarekin, ikasleek gehien aipatu zuten emozioa poztasuna izan zen. Adituek, ordea, haserrea. Bestetik, “La Cabalgata de las Valkirias”, 9. piezarekin, ikasleek beldurra sentitu zuten eta adituek haserrea sentimendurekin lotu zuten.

Sexuen arteko desberdintasunak

Hamabi piezak entzun ostean, mutilei dagokienez: %51.8-ak poztasuna, %20.31-ak tristura, %14.24-ak beldurra eta %6,86-ak haserrea sentitu zuten. Nesken kasuan: %36.87-ak poztasuna, %20-ak beldurra, %18.75-ak tristura eta %12.81-ak haserrea sentitu zuten.

Bi abestitan desberdintasun esanguratsuak daude sexuari erreparatuz. Batetik, "Kalabera"-n, 6.pieza, adituek beldurrekin lotu zutena, neskek eta mutilek modu desberdinean erantzun zuten $\chi^2(3) = 8.24$ $p = .04$. Poztasuna sentitu zutenen %72-a mutilak izan ziren ($n = 18$), eta %28-a, berriz, neskek ($n = 7$). Beldurra edo haserrea sentitu zutenek, ordea, gehienbat neskek izan ziren. Aipaturiko bi emozioetan bai neskek bai mutilek portzentaia berdina dituzte, hau da, nesken %66.66-ak ($n = 8$) eta mutilen %33.33-ak ($n = 4$) sentitu zuten beldurra eta haserrea, hurrenez hurren.

Bestetik, "La Cabalgata de Valkirias"-en, 9.pieza, adituek haserrearekin lotu zutena, neskek eta mutilek modu desberdinean erantzun zuten $\chi^2(3) = 14.41$ $p = .02$. Alde batetik, Poztasuna sentitu zutenen % 81.25-a mutilak ziren ($n = 13$), eta %18.75-a ($n = 3$) neskek. Bestetik, abesti honekin beldurra sentitu zuten %32.35-a mutilak ziren ($n = 11$) eta %67.65-a neskek ($n = 17$).

Zikloen arteko desberdintasunak

Hamabi piezak entzun ostean, Lehen Ziklokoei dagokienez: %47.65-ak poztasuna, %11.74-ak beldurra, % 10.1-ak tristura eta %6,38-ak haserrea sentitu zuten. Bigarren Ziklokoen artean: %29.61-ak poztasuna, %19.74-ak beldurra, %16.56-ak tristura eta %11,15-ak haserrea sentitu zuten. Hirugarren zikloei dagokienez: %37.68-ak poztasuna, %21.26-ak tristura, %10.44-ak beldurra eta %3.73-ak haserrea sentitu zuten. Zikloen artean lehen, laugarren, seigarren, zortzigarren, hamargarren eta hamabigarren piezen artean izan ziren desberdintasun handienak.

“Sarri Sarri”, 1. pieza, adituek poztasunarekin lotu zutena, entzuterakoan ziklo desberdineko ikasleen artean emozio desberdinak agertu ziren $\chi^2(4) = 10.51$ $p = .033$. Poztasuna sentitu zutenen artean %25.5-a Lehen Ziklokoak ziren ($n = 13$). Bigarren Ziklokoen artean %37.3-ak ($n = 19$) sentitu zuten poztasuna eta Hirugarren Ziklokoen artean %37.3-ak ($n = 19$).

“My Heart Will Go On”, 4.pieza, adituek tristurarekin lotu zutena, entzuterakoan ziklo desberdineko ikasleen artean emozio desberdinak agertu ziren $\chi^2(4) = 20,74$ $p < .001$. Alde batetik, poztasuna sentitu zutenen %75-a Lehen Ziklokoak izan ziren ($n = 9$). Sentimendu hori Bigarren Zikloko %16.7-ek ($n = 2$) sentitu zuten eta Hirugarreneko %8.3-ak ($n = 1$). Bestetik, tristura sentitu zutenen %16.7-a Lehen Ziklokoak izan ziren ($n = 7$). Bigarren Zikloko %42.9-ak ($n = 18$) eta Hirugarren Zikloko %40.5-ak ($n = 17$) sentitu zuten tristura.

LEHEN HEZKUNTZAKO IKASLEEK MUSIKA PIEZA BATZUEN AURREAN DUTEN JARRERA EMOZIONALA

“Kalaberak”, 6.pieza, adituek beldurrarekin lotu zutena, entzuterakoan ziklo desberdineko ikasleen artean emozio desberdinak agertu ziren $\chi^2(4) = 22.11$ $p = .01$. Alde batetik, beldurra sentitu zutenen artean %91.7-a Bigarren Ziklokoak izan ziren (n=11). Lehen Ziklokoen artean %8.3-ek (n = 1) eta Hirugarren Zikloko inork ez zuen beldurra sentitu abesti honekin. Bestetik, poztasuna sentitu zutenen artean %52-a Lehen Ziklokoak izan ziren (n = 13), Bigarren zikloko % 16-a (n = 4) eta Hirugarreneko %32-a (n = 8).

“Txoria Txori” 8.pieza, adituek tristurarekin lotu zutena, entzuterakoan ziklo desberdineko ikasleen artean emozio desberdinak agertu ziren $\chi^2(4) = 16.79$ $p = .02$. Alde batetik, tristura sentitu dutenen %19.5-a (n=8) Lehen Ziklokoak ziren. Bigarren Zikloko %39-ak (n=16) eta Hirugarreneko %41.5-ak (n=17) tristura sentitu zuten. Bestetik, poztasuna sentitu zutenen artean %76.9-a (n=10) Lehen Ziklokoak izan ziren. Bigarren Ziklokoak %23.1-a (n = 3) eta Hirugarren Zikloko inork ez zuen poztasuna sentitu abesti honekin.

“Tocata y Fuga en Re Menor”, 10.pieza, adituek beldurrarekin lotu zutena, entzuterakoan ziklo desberdineko ikasleen artean emozio desberdinak agertu ziren $\chi^2(4) = 30.63$ $p < .001$. Alde batetik, Beldurra sentitu zutenen artean %18.9-ak (n = 7) Lehen Ziklokoak izan ziren. Bigarrenekoak %48.6-ak (n = 18) eta %32.4-ak (n = 12) Hirugarrenekoak. Bestetik, Poztasuna sentitu zutenen %100-a (n = 10) Lehen Ziklokoak izan ziren. Bigarreneko eta Hirugarreneko Zikloko inork ez zuen poztasuna sentitu abesti honekin.

“Claro de Luna” 12.pieza, adituek tristurarekin lotu zutena, entzuterakoan ziklo desberdineko ikasleen artean emozio desberdinak agertu ziren $\chi^2(4) = 30.87$ $p < .001$. Alde batetik, pieza honekin tristura sentitu zutenen %19.2-ak (n=5) Lehen Ziklokoak izan ziren. Bigarren ziklokoak %38.5 (n=10) eta %42.3-ak (n=11) Hirugarrenekoak. Bestetik, poztasuna sentitu zutenen %92.3-ak (n=12) Lehen Ziklokoak izan ziren. Bigarren zikloko %7.7ak (n=1) poztasuna sentitu zuen eta hirugarreneko inork ez zuen sentimendu hau izan.

Irakasleen galdetegiaren erantzunak

Irakasle tutoreek musika haien klaseetan erabiltzen duten, eta erabiltzekotan zertarako eta zergatik egiten duten jakiteko galdera batzuk egin zitzaizkien: ea musika erabiltzen duten, ea noiz erabiltzen duten, ze helbururekin egiten duten eta ze iritzi duten musikaren erabileraren gainean. Irakasleen %42.9-ak (n = 9) musika erabiltzen dute ikasgelan egunerokotasuneko jardueretan. Irakasleen %57.1-k (n = 12), ordea, batzuetan baino ez dute erabiltzen.

Irakasleen %81-ak (n = 17) musika momentu zehatzetan baino ez dute erabiltzen. Irakasleen %19-ak (n = 4), ordea, ikasgai zehatz batzuetarako.

Irakasleen %38.1-ak (n = 8) ez du erantzun musika zertarako erabiltzen duten. Irakasleen %19-ak (n = 4) ez dute musika erabiltzen ikasgelako jarduerak burutzeko. Irakasleen, %42.85-ak (n = 9) musika ikasgelako jarduerak burutzerakoan erabiltzen dute.

Musikaren garrantziari dagokionez, irakasleen %9.5-ak (n = 2) uste du musika garrantzitsua dela haurrek gustuko dutelako. Irakasleen %19-ak (n = 4), berriz, musikak egunerokotasunean berezko garrantzia duela. Irakasleen %4.8-ak (n = 1) musikak egunerokotasunean berezko garrantzia duelako eta haurrek gustuko dutelako jartzen omen dute musika. Irakasleen %14.3-ak (n = 3) ondorio positiboak dituelako; irakasleen

%28.6-ak (n = 6) ondorio positiboak eta hurrek gustuko dutelako. Azkenik, irakasleen %23.8-ak (n = 5) hainbat arrazoi zituen musika erabiltzeko: ondorio positiboak dituelako, musikak egunerokotasunean berezko garrantzia duelako eta hurrek gustuko dutelako.

Eztabaida

Atal honetan, helburuak oinarri, emaitzak interpretatu eta eztabaidatuko dira. Musika estilo ezberdinek Lehen Hezkuntzako ikasleengan eragiten dituzten emozioak identifikatzeko helburuari dagokionez, esan daiteke, ikasleek eta adituek musika piezekiko adostasun maila altua eduki zutela, Buzzian eta Herrera-ren (2014) lanean ez bezalaxe. Haien lanean bi musika piezetan soilik kointziditzen zuten adituek eta ikasleek. Lan honetan, berriz, lau musika piezetan soilik ez dute beraiei iritziak kointziditzen: 2.,5.,6. eta 9. Piezetan, hain zuzen. Beraz, planteaturiko lehen hipotesia, ikasleek adituek aurreikusitako emozioak ez dituztela sentituko espero izatea, hein handi batean ez da bete, lau piezetan baino ez daudelako diferentziarik.

Zikloen arteko desberdintasunak kontuan hartuz, ikerketa honetako emaitzek bat egiten dute Slobodak (1985) hausnartutakoarekin, hau da, adin desberdinetako hurrek musika entzuterakoan sentitzen dituzten emozioak desberdinak direla. Ikerketa honetan hiru zikloetakoek poztasuna izan zuten emozio nabarmenena. Zikloetan aurrera joan ahala, ordea, ikasleek gero eta gehiago sentitu zuten tristura bezalako emozioa. Horrela, adinean gora egin ahala, kointzidentzia erabatekoa zen ikasleek adierazitakoa eta adituek adierazitakoaren artean. 4., 8. eta 12.piezetan bai adituek zein bigarren eta hirugarren ziklokoek pieza hauetan tristura emozioarekin identifikatzen zuten, lehen ziklokoek ez bezala.

Badirudi, beraz, haur txikienak direla zailtasun gehiago erakusten dituztenak musika emozio desberdinekin lotzeko, gehienbat “poztasuna”rekin lotzen dutelako (adibide argi bat “Txoria txori” piezan aurkitzen dugu, lehen zikloko ikasle askok poztasunarekin erlazionatu zutena). Posible da Dowling eta Harwood-en (1986) dioten moduan ikasleak adinean gora egin ahala tonalitatearen aspektua hobetzen doa eta abestiek transmititzen dituzten tristura doinuak hobeto hautematen dituzte. Beraz, adinean aurrera joan ahala ikasleen artean tristura gehiago somatzen denez, baina ez modu hain argian beldurra, hirugarren hipotesia partzialki betetzen dela esan dezakegu.

Ondorioz, lan honetan argi ikusten da musika pieza berdinek emozio desberdinak sortarazten dituztela entzuleengan, adinaren eta sexuaren arabera, eta ziur aski, aztertu ez diren hainbat ezaugarriren arabera. Ildo honetatik jarraituz, Buzzian-en eta Herrera-ren (2014) lanean ere argi azaltzen da musika pieza bakoitzak entzuleengan emozio desberdinak sortarazten dituztela.

Haur eta Lehen Hezkuntzako tutoreek musika nola erabiltzen dituzten emozioak aztertzeko helburuari dagokionez, esan daiteke irakasleek musika modu erregularrean erabiltzen duela.

Ez da egon musika erabiltzen ez duen irakaslerik. Tutoreek musika nola erabiltzen dutenaren inguruan, gehienek erabiltzen duten arren –eta hau positibotzat hartzen da-, ez da argi geratzen zer nolako garrantzia ematen dioten erabiltzeari. Tutore gehienek adierazten dute musika entzuteak ondorio positiboak dituela, hala ere, ez dute askorik zehaztu gai honetan. Musika ikasleei gustatzen zaielako ere jartzen dute.

Azkenik, momentu puntualetan erabiltzen dute irakasleek musika. Eta irakasle batek bakarrik lotu du emozioekin. Beraz, laugarren hipotesia betetzen da.

LEHEN HEZKUNTZAKO IKASLEEK MUSIKA PIEZA BATZUEN AURREAN
DUTEN JARRERA EMOZIONALA

Lehenago esan bezala ikasleek zer sentitzen duten eta sentitzen duten hori nola adierazten duten, formazio integrala, emozioekin egon daitekeen lotura ez dira aipatzen. Musika eta emozioen arteko lotura hain onuragarria izanik, oso interesgarria litzateke tutoreek irizpideak izatea egunerokotasunean eta klaseko momentu ezberdinetan erabiltzea eta honen inguruko informazioa izatea.

Zentzu honetan, lan honetan agertzen den informazioa eta adituek eta ikasleek adierazitako emozioak pieza musikal zehatz batzuekin oso baliabide interesgarria izan ahal dela uste da aurrerantzean musika eta emozioekin lan egin nahi bada.

Erreferentziak

- Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles: evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Anaya.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Buzzian, Y., eta Herrera, L. (2014). Música y emociones en niños de 4 a 8 años. *Revista de Educação e Humanidades*, 6, 199-218.
- Darwin, C., Ekman, P., eta Prodger, P. (1998). *The expression of the emotions in man and animals*. Oxford: Oxford University Press.
- Dowling, W. J., eta Harwood, D. L. (1986). *Music cognition*. New York: Academic Press.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arte terapia. *Arte terapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49.
- Frega, A. L. (2012). *The Oxford handbook of philosophy in music education*. Oxford: OUP.
- Hallam, S., Cross, I., eta Thaut, M. (Eds.). (2016). *The Oxford handbook of music psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Hammal, Z., Caplier, A., eta Rombaut, M. (2005). A fusion process based on belief theory for classification of facial basic emotions. En *Information Fusion, 2005 8th International Conference on* (Vol. 1, pp. 6). IEEE.
- Izard, C. E. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on psychological science*, 2(3), 260-280.
- Juslin, P. N., eta Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. N., eta Västfjäll, D. (2008). Emotional responses to music: the need to consider underlying mechanisms. *The Behavioral and Brain Sciences*, 31(5), 559-621.
- Marshal, J. (2003). *Motivación y Emoción*. Nueva York: Editorial McGraw Hill.
- Radiotelevision Española (producer), y Punset, E. (director). (2012). *Redes - Música, emociones y neurociencia* (Video). España: RTVE.
- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1989). *Music as a language*. In F. Wilson and F. Roechrmann (Eds.), *music and child development*. St. Louis: MMB, ins.
- Toro, J. M. (2005). *Educación con "co-razón"* (8ª.ed.). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Touriñán, J. M., eta Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61 (1), 43-59.

- Touriñán, J. M., eta Longueira, S. (2011). La música como ámbito de educación: Educación "por" la música y educación "para" la música. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 22 (2), 151-181.
- Van der Zwaag, M. D., Westerink, J. H. D. M., eta Van der Broek, E. L. (2011). Emotional and psychophysiological responses to tempo, mode, and percussiveness: *Musicae Scientiae. The Journal of the European Society for the Cognitive Sciences of Music*, 15(2), 250-269.

Autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes universitarios

Self-concept and academic performance at university students

Teresa Zambrano Ortega*, Iván Moronta Tremols*, Eider Goñi Palacios,
Arantazu Rodríguez-Fernández

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

Resumen

El primer objetivo de esta investigación es establecer las diferencias del autoconcepto de estudiantes universitarios asociadas al sexo, edad y nivel de estudio y el segundo comprobar asociaciones entre las distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico. El instrumento aplicado es el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM 33). Participan 373 estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo entre los 17 y 33 años, dividido en tres grupos de edades, de los cuales 259 son mujeres y 114, hombres. Los resultados reflejan diferencias significativas en habilidad física, autoconcepto verbal, honradez, ajuste emocional y autonomía a favor de las mujeres, y en el atractivo – fuerza, a favor de los hombres; en cuanto a las diferentes dimensiones del autoconcepto, se evidencia diferencias significativas en los tres grupos de edad, en el autoconcepto general, autoconcepto matemático y autonomía, y se obtiene diferencias significativas en el atractivo – fuerza entre la edad 1 (17 y 19 años) y la edad 3 (23 a 33 años). No existe diferencia significativa entre las dimensiones del autoconcepto y los niveles de las carreras, ni entre las dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico.

Palabras clave: Autoconcepto, autoconcepto multidimensional, rendimiento académico, universidad

Abstract

The first objective of this research is to establish the differences in self-concept of university students associated with sex, age and level of study and the second one it is to check associations between different dimensions of self-concept and academic performance. The instrument used is the Multidimensional Self Concept Questionnaire (AUDIM 33). 373 students participate from the Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo, between 17 and 33 years, divided into three age groups, of which 259 are women and 114 men. The results show significant differences in physical ability, verbal self-concept, honesty, emotional adjustment and autonomy for women, and the attractive - force, for men; about the different dimensions of self-concept, it is shown significant differences in the three age groups in general self-concept, mathematical self-concept and autonomy, and significant differences were obtained in the attractive - force between age 1 and age 3. There is no significant difference between the dimensions of self-concept and levels of careers, neither between dimensions of self-concept and academic performance.

Keywords: Self-concept, multidimensional self-concept, academic achievement, university.

Nota: Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT701-13 y de los resultados del proyecto de investigación EHUA15/15 de la Universidad del País Vasco.

Correspondencia: Teresa Zambrano Ortega, Universidad del País Vasco. E-mail: tzambrano002@ikasle.ehu.eus

Introducción

El autoconcepto, término que inicialmente fue relacionado con los estudios del alma, es un constructo que en el siglo XX empieza a tomar gran relevancia debido a la relación directa que tiene con la conducta de las personas (Cooley, 1902; Mead, 1934).

Se considera “el autoconcepto como la percepción que tiene una persona sobre sí misma, que se forma mediante las experiencias personales y la interpretación de su entorno, en el que las personas significativas desempeñan un papel importante” (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, 411).

Burns (1990) define el autoconcepto como la conceptualización que hace el individuo de su propia persona, incluyendo connotaciones emocionales y evaluativas poderosas, puesto que las creencias subjetivas y el conocimiento fáctico que el individuo se atribuye son enormemente personales, intensos y centrales, en grados variables, a su identidad única. El hecho de que la autoimagen sea la fuente principal de muchas satisfacciones debe llevar inevitablemente a sobrecargarla de emocionalidad y valor. La autoestima o la autovaloración es el proceso mediante el cual el individuo examina sus actos, sus capacidades y sus atributos en comparación con los criterios y valores personales interiorizados a partir de la sociedad y la conducta coherente con el autoconocimiento.

Es importante señalar que el autoconcepto no es fijo, de hecho no es algo con lo que nacemos, éste se va formando a temprana edad y necesita de un largo proceso para llegar a consolidarse, sin que éste sea definitiva, pues irá cambiando a lo largo de la vida (Fernández, 2010).

En la actualidad, se acepta un modelo tetradimensional del autoconcepto (Goñi y Fernández, 2007; Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008; Esnaola, 2009; Goñi, Rodríguez y Esnaola, 2010); Goñi, Madariaga, Axpe y Goñi, 2011), como se observa en la Figura 1.

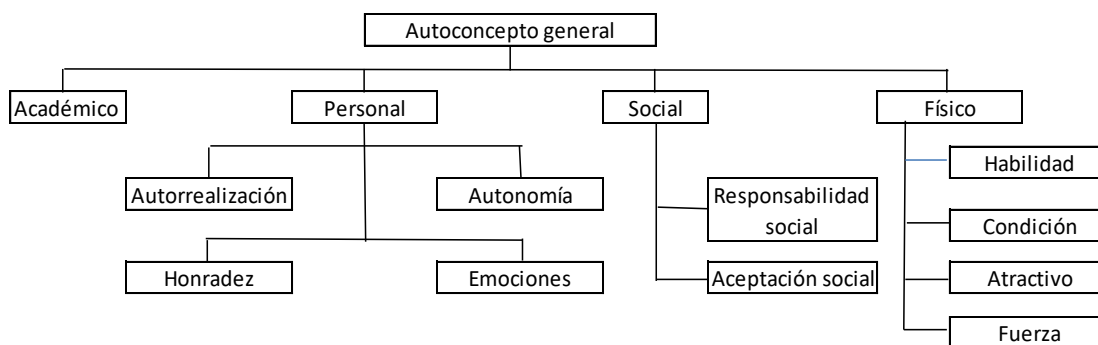


Figura 1. Modelo del Autoconcepto Multidimensional del Cuestionario AUDIM (Rodríguez, 2015)

En la definición de los subdominios del autoconcepto físico se considera la propuesta más acertada la planteada por Fox y Corbin (1989): habilidad física, condición física, atractivo y fuerza (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006). En cuanto a los subdominios del autoconcepto personal, se han considerado al menos cuatro dimensiones: autorrealización, honradez, autonomía y ajuste emocional (Goñi, Madariaga, Axpe y Goñi, 2011); y, con respecto al autoconcepto social, se tiende a diferenciarlo por contextos y por competencias, es así que los subdominios están determinados por la responsabilidad social y la competencia social (Goñi y Fernández-Zabala, 2007).

AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Por otro lado, y tomando como base el modelo de Shavelson et al (1976) y con los aportes de Marsh, Byrne y Shavelson (1988), se establece el siguiente modelo de autoconcepto académico (Figura 2).

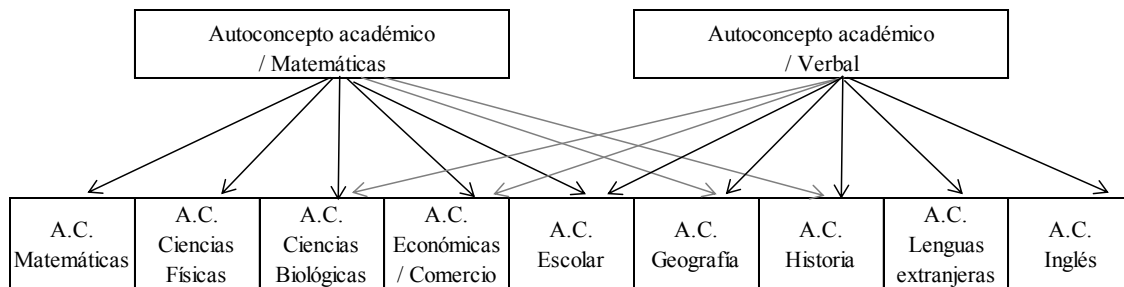


Figura 2. Modelo del Autoconcepto Académico de Marsh (1990).

En los últimos años se han profundizado estudios que vinculan el autoconcepto con las distintas facetas de desenvolvimiento de los individuos, es así que hay investigaciones sobre la relación del autoconcepto con estrategias de aprendizaje a través de recursos cognitivos y motivacionales (Núñez et al, 1998), el autoconcepto con la activación de diversas estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje (González-Pienda y Núñez, 1997), el autoconcepto con la inteligencia emocional (Matalinares, Arenas, Dioses, Muratta, Pareja, Díaz, García, Diego y Chávez, 2005; Goñi, 2009), el autoconcepto con el ajuste e implicación escolar (Elkoro, 2014), entre otras; y, en concreto, hacia donde se orienta este estudio, la relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento académico, sobre lo cual se han realizado varios estudios a nivel básico o de bachillerato que confirman la relación positiva entre estas dos variables (Garanto et al., 1985; Wittrock, 1988; Cooley y Ayres, 1988; Machargo, 1989; García y Musitu, 1993; Leondari, 1993; González y Tourón, 1994; Núñez y González-Pienda, 1994; Abouserie, 1995; Musitu et al., 1997; González-Pineda et al., 2000; Faria y Santos, 2001; Adell, 2002; Valentine et al., 2004; Goñi y Fernández, 2007), lo cual es ratificado por en un estudio realizado con muestra universitaria (Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009)

Rendimiento Académico

Debido a las diferentes formas de denominar al rendimiento académico, tales como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, no ha sido sencillo establecer una conceptualización para el mismo (Navarro, 2003). Hay autores que manifiestan que se trata de un nivel de conocimientos alcanzados y demostrados en un área o materia específica, en relación a lo que se establece para la edad y nivel académico (Hernández, 1994).

Algunos investigadores establecen que el rendimiento académico es una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje; Hernández (1994) postula que el rendimiento académico, es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o material comparado con la norma de edad y nivel académico”.

A través de estudios exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos muchos investigadores han tratado de encontrar una explicación al bajo rendimiento académico de los estudiantes, es así que Bricklin y Bricklin (1988) realizaron una investigación con alumnos de escuela elemental y obtuvieron como resultado que el

grado de cooperación y la apariencia física son factores que los profesores toman en cuenta para considerar a sus estudiantes inteligentes, y esto afectaba a su rendimiento escolar.

Por otro lado, Maclure y Davies (1994) realizaron un estudio sobre capacidad cognitiva y señalan que el rendimiento retrasado es solo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, más no una característica específica y definitiva del estudiante.

Mboya (1998) ha evidenciado diferencias significativas en función de la edad del sujeto y el rendimiento académico en inglés, ciencias e historia, aunque no en matemáticas.

En consecuencia, se puede evidenciar que el rendimiento académico ocupa un espacio importante en investigaciones realizadas. Es así que Acosta (2001) menciona que, al examinar la relación entre clima escolar, autoconcepto académico y rendimiento académico, los análisis de regresión múltiple arrojaban índices en el que las variables predictoras llegaban a explicar el 18% de la varianza en el logro académico, aunque solamente la varianza explicada por el autoconcepto era estadísticamente significativa. Boulter (2002) utiliza el autoconcepto como predictor del ajuste o del rendimiento académico.

En la investigación realizada por Costa y Tabernero (2012) los resultados parecen apuntar a que el rendimiento académico de los alumnos está correlacionado con el autoconcepto académico. Otra variable que también parece estar correlacionada negativamente con el rendimiento académico es la edad del estudiante.

Al respecto, Villarroel (2001) realizó un estudio sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico, en estudiantes del cuarto año básico de colegios particulares y municipales, obteniendo como resultado una correlación positiva y significativa ($r=0.225$), indicando que los alumnos con alto promedio de notas presentan, en mayor medida, actitudes favorables respecto a sí mismos.

Sin embargo, si bien es cierto que se han realizado varios estudios a nivel básico o de bachillerato que confirman la relación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico, no se han realizado muchas investigaciones en estudiantes universitarios, lo cual es ratificado por Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, quienes realizaron un estudio sobre la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios de las tres Universidades de Valencia (España), y señalan que los estudiantes universitarios son una “población prácticamente olvidada en la investigación sobre esta temática” (2009).

En Ecuador no hay muchos estudios sobre la relación entre autoconcepto y rendimiento académico, por lo cual se considera de gran importancia la ejecución de la presente investigación.

Objetivos

Son dos los objetivos de esta investigación: el primero es analizar las diferencias del autoconcepto de estudiantes universitarios asociados al sexo, edad y nivel de estudio; y, el segundo comprobar asociaciones entre las distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico.

AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Método

Participantes

Se aplicó el instrumento a 373 estudiantes matriculados en los segundos, cuartos y sextos niveles de las carreras de Contabilidad y Auditoría, Ingeniería Comercial, Diseño, Comunicación Social, Licenciatura en Docencia y Gestión de Educación Básica, Enfermería, Hotelería y Turismo e Ingeniería de Sistemas de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Santo Domingo (M=2.93; DT=0.66), de los cuales 259 eran mujeres (69.44%) y 114 eran hombres (30.56%), siendo la edad mínima 17 y la máxima 33. En la tabla 1 se puede observar las edades de los encuestados, así como el sexo y los niveles de estudio.

Tabla 1.
Participantes de la Investigación

Edad	Sexo	Nivel			Total
		Segundo	Cuarto	Sexto	
De 17 años a 19 años	Masculino	17 (17.5%)	7 (7.2%)	1 (1.0%)	25 (25.8%)
	Femenino	38 (39.2%)	31 (32.0%)	3 (3.1%)	72 (74.2%)
	Total	55 (56.7%)	38 (39.2%)	4 (4.1%)	97 (100%)
De 20 a 22 años	Masculino	18 (8.7%)	23 (11.2%)	25 (12.1%)	66 (32.0%)
	Femenino	36 (17.5%)	38 (18.4%)	66 (32.0%)	140 (68.0%)
	Total	54 (26.2%)	61 (29.6%)	91 (44.2%)	206 (100%)
Mayores de 23 años	Masculino	6 (8.6%)	9 (12.9%)	14 (20.0%)	29 (41.4%)
	Femenino	15 (21.4%)	12 (17.1%)	14 (20.0%)	41 (58.6)
	Total	21 (30.0%)	21 (30.0%)	28 (40.0%)	70 (100%)
Total	Masculino	41 (11.0%)	39 (10.5%)	40 (10.7%)	120 (32.2%)
	Femenino	89 (23.9%)	81 (21.7%)	83 (22.3%)	253 (67.8%)
	Total	130 (34.9%)	120 (32.2%)	123 (33.0%)	373 (100%)

VARIABLES e instrumentos de medida

Se aplicó el cuestionario Autoconcepto Dimensional (AUDIM) el cual consta de 33 ítems redactados 25 en forma positiva y 8 en forma negativa, en escala Likert de 5 grados, siendo 1 = falso y 5 = verdadero. Un reciente estudio confirma la fiabilidad de este breve cuestionario, el cual evalúa las dimensiones básicas del autoconcepto (Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi, 2015).

Este cuestionario consta en principio de doce escalas que evalúan las dimensiones del autoconcepto, además de una escala general para la medida del autoconcepto general, las cuales se definen de la siguiente manera:

- Autoconcepto general. Autopercepción global de la persona. Consta de cinco ítems, coincidentes con la escala de autoconcepto general del Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF; Goñi, et al., 2006).

- Autoconcepto académico verbal. Es la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como estudiante en las asignaturas relacionadas con lo verbal. Consta de cuatro ítems.

- Autoconcepto académico matemático: Autopercepción el sujeto como estudiante en las asignaturas asociadas a las matemáticas. Consta de cuatro ítems.
- Habilidad física. Autopercepción de las cualidades y habilidades para la práctica de deportes. Esta escala está compuesta por dos de los ítems del CAF.
- Condición física. Autopercepción de la condición y forma física. Incluye dos ítems del CAF.
- Atractivo – fuerza. En un principio eran dos factores independientes, el factor atractivo se definía como la percepción de la apariencia física propia, seguridad y satisfacción por la imagen propia, mientras que la fuerza física se refería a verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso y seguridad ante ejercicios que exigen fuerza, pero después de este estudio se evidenció que hacían un único factor.
- Honradez. Autopercepción en cuanto a ser íntegro en su conducta y confiable. Contiene dos ítems del Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE; Goñi, et al., 2011).
- Ajuste emocional. Cómo se percibe cada persona en la dimensión emocional, en lo referente a los aspectos más impulsivos y reactivos de su forma de ser. Incluye dos ítems del APE
- Autonomía. Autopercepción de funcionamiento individual sin la dependencia de los otros. Se compone por dos ítems del APE.
- Autorrealización. Hace referencia a cómo se percibe cada cual en cuanto a ir alcanzando lo que se había propuesto en la vida, a sentirse realizado, a conseguir las metas propuestas, a superar retos, al logro. Consta de dos ítems del APE.
- Responsabilidad social. Hace referencia a la percepción de cada cual en su contribución al buen funcionamiento social. Contiene dos ítems del Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO; Fernández-Zabala, et al., en prensa).
- Competencia social. Autopercepción de las capacidades que cada cual activa en situaciones sociales y de cómo percibe la reacción de los demás hacia sí. Se compone de dos ítems del AUSO.

Para medir el rendimiento académico se tomó como referencia las notas obtenidas por los estudiantes, las cuales fueron convertidas a una valoración cualitativa, considerando que se aprueba con 30 sobre 50, de 30 a 36 se lo considera bajo, de 37 a 43, medio, y de 44 a 50, alto.

Procedimiento

Con la aprobación de la Prorrectora de la Institución se aplicó el instrumento Audim 33, según el cronograma establecido durante las clases asignadas para este efecto, el cual era rellenado en un tiempo aproximado de 5 minutos. Se estuvo presente en todas las aplicaciones para solventar posibles dudas y verificar la cumplimentación por parte de los estudiantes. Como en toda investigación, se garantizó a los estudiantes la confidencialidad de los datos proporcionados. En esta investigación los análisis estadísticos se desarrollaron con el paquete estadístico SPSS 20.

Resultados

A pesar de que el AUDIM es un instrumento suficientemente probado, se estimó conveniente confirmar los valores estadísticos de fiabilidad alfa de Cronbach, teniendo los siguientes resultados: autoconcepto general, 0.008; habilidad, 0.629; condición

AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

física, 0.736; atractivo y fuerza, 0.620; autoconcepto verbal, 0.289; autoconcepto matemático, 0.095; responsabilidad social, 0.450; competencia social, 0.600; honradez, 0.598; ajuste emocional, 0.381; autonomía, 0.731; autorrealización, 0.766. De esta forma se obtuvo 0.548 de fiabilidad del instrumento según alfa de Cronbach.

El primer objetivo de este estudio era analizar las diferencias del autoconcepto de estudiantes universitarios, asociadas al sexo, la edad y el nivel de la carrera (tablas 2, 3 y 4, respectivamente).

Tabla 2

Diferencias en las Dimensiones del Autoconcepto en Función del Sexo

Dimensiones	Sexo	N	Media	Desviación típica	t	p
Autoconcepto general	Masculino	119	14.55	2.12	-3.557	0.248
	Femenino	253	14.87	2.59		
Habilidad física	Masculino	120	5.47	1.61	5.733	0,000*
	Femenino	253	6.11	1.63		
Condición física	Masculino	120	6.67	2.22	2.059	2.042
	Femenino	253	5.32	2.08		
Atractivo fuerza	Masculino	120	15.28	2.75	-1.156	0.040*
	Femenino	253	14.62	2.92		
Autoconcepto verbal	Masculino	120	12.63	2.57	-1.996	0.046*
	Femenino	253	13.17	2.38		
Autoconcepto matemático	Masculino	120	12.83	2.28	0.932	0.352
	Femenino	253	12.59	2.46		
Responsabilidad social	Masculino	120	7.19	1.55	-0.214	0.83
	Femenino	253	7.23	1.59		
Competencia social	Masculino	120	8.07	1.58	-0.048	0.961
	Femenino	253	8.08	1.57		
Honradez	Masculino	120	8.53	1.36	-0.822	0.411
	Femenino	253	8.65	1.21		
Ajuste emocional	Masculino	120	5.91	1.78	-2.575	0.010*
	Femenino	253	6.46	2.01		
Autonomía	Masculino	120	4.27	2.18	-2.014	0.044*
	Femenino	253	4.75	2.19		
Autorrealización	Masculino	120	8.34	1.79	-1.657	0.098
	Femenino	253	8.64	1.58		

*p< .05

Como se observa en la tabla 2, existe diferencia estadísticamente significativa a favor del sexo femenino en la habilidad física, en el autoconcepto verbal, ajuste emocional y autonomía. A favor del sexo masculino se ha encontrado significación estadística en el atractivo – fuerza.

Como se observa en la tabla 3, las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en las dimensiones del autoconcepto general, autoconcepto matemático, atractivo – fuerza, y autonomía.

TERESA ZAMBRANO, IVÁN MORONTA, EIDER GOÑI Y ARANTZAZU
RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ

Tabla 3

Diferencias de las Dimensiones del Autoconcepto en Función de las Edades

Dimensiones	Edades	N	Media	Desviación típica	F	P	Tukey Post Hoc
Autoconcepto general	De 17 a 19 años	97	15.05	2.17	4.072	0.018*	E1E3
	De 20 a 22 años	206	14.90	2.53			E2E3
	Mayores de 23 años	71	14.04	2.57			E3E2E1
Habilidad física	De 17 a 19 años	97	5.73	1.68	1.169	0.312	
	De 20 a 22 años	207	6.02	1.62			
	Mayores de 23 años	71	5.80	1.69			
Condición física	De 17 a 19 años	97	5.76	2.01	0.384	0.682	
	De 20 a 22 años	207	5.69	2.37			
	Mayores de 23 años	71	5.96	2.02			
Atractivo fuerza	De 17 a 19 años	97	14.53	2.63	3.567	0.029*	E1E3
	De 20 a 22 años	207	14.71	2.86			E3E1
	Mayores de 23 años	71	15.63	3.12			
Autoconcepto verbal	De 17 a 19 años	97	12.62	2.69	1.627	0.198	
	De 20 a 22 años	207	13.10	2.19			
	Mayores de 23 años	71	13.21	2.78			
Autoconcepto matemático	De 17 a 19 años	97	12.02	2.42	4.876	0.008*	E1E2E3
	De 20 a 2 años	207	12.85	2.22			E2E1
	Mayores de 23 años	71	13.00	2.73			E3E1
Responsabilidad social	De 17 a 19 años	97	7.23	1.52	0.233	0.792	
	De 20 a 22 años	207	7.26	1.56			
	Mayores de 23 años	71	7.11	1.70			
Competencia social	De 17 a 19 años	97	8.01	1.71	1.87	0.156	
	De 20 a 22 años	207	7.99	1.58			
	Mayores de 23 años	71	8.39	1.27			
Honradez	De 17 a 19 años	97	8.52	1.44	0.995	0.371	
	De 20 a 22 años	207	8.60	1.22			
	Mayores de 23 años	71	8.79	1.11			
Ajuste emocional	De 17 a 19 años	97	6.59	1.88	2.267	0.105	
	De 20 a 22 años	207	6.27	1.98			
	Mayores de 23 años	71	5.94	1.94			
Autonomía	De 17 a 19 años	97	4.97	2.10	6.279	0.002*	E1E3
	De 20 a 22 años	207	4.70	2.19			E2E3
	Mayores de 23 años	71	3.82	2.15			E3E1E2
Autorrealización	De 17 a 19 años	97	8.38	1.90	0.738	0.479	
	De 20 a 22 años	207	8.63	1.56			
	Mayores de 23 años	71	8.54	1.53			

*p < .05

Nota. E₁ = Edad 17 a 19 años; E₂ = Edad 20 a 22 años; E₃ = Edad 23 a 33 años.

Una vez efectuado el análisis post-hoc para las diferentes dimensiones del autoconcepto, se evidencia diferencias significativas entre la edad 1 (17 – 19 años), edad 2 (20 a 22 años) y edad 3 (23 a 33 años) del autoconcepto general, autoconcepto matemático y autonomía. En este mismo sentido se observa diferencias significativas entre la edad 1 y la edad 3 del atractivo – fuerza.

AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS

Tabla 4
Diferencias del Autoconcepto y los Niveles de la Carrera

Dimensiones	Niveles	N	Media	Desviación típica	F	<i>p</i>
Autoconcepto general	Segundo	132	14.87	2.54	0.33	0.719
	Cuarto	120	14.83	2.42		
	Sexto	122	14.63	2.46		
Habilidad física	Segundo	132	5.65	1.69	2.713	0.068
	Cuarto	120	5.96	1.54		
	Sexto	123	6.12	1.69		
Condición física	Segundo	132	5.80	2.04	0.111	0.895
	Cuarto	120	5.80	2.30		
	Sexto	123	5.68	2.31		
Atractivo fuerza	Segundo	132	14.84	2.93	0.018	0.982
	Cuarto	120	14.87	2.91		
	Sexto	123	14.80	2.80		
Autoconcepto verbal	Segundo	132	12.68	2.68	1.927	0.147
	Cuarto	120	13.28	2.22		
	Sexto	123	13.07	2.37		
Autoconcepto matemático	Segundo	132	12.48	2.35	1.512	0.222
	Cuarto	120	12.54	2.36		
	Sexto	123	12.97	2.48		
Responsabilidad social	Segundo	132	7.03	1.67	1.735	0.178
	Cuarto	120	7.27	1.51		
	Sexto	123	7.39	1.52		
Competencia social	Segundo	132	7.89	1.54	1.345	0.262
	Cuarto	120	8.19	1.54		
	Sexto	123	8.15	1.61		
Honradez	Segundo	132	8.45	1.28	1.812	0.165
	Cuarto	120	8.65	1.30		
	Sexto	123	8.75	1.18		
Ajuste emocional	Segundo	132	6.42	2.00	0.93	0.395
	Cuarto	120	6.35	1.97		
	Sexto	123	6.10	1.88		
Autonomía	Segundo	132	4.67	2.16	0.398	0.672
	Cuarto	120	4.68	2.27		
	Sexto	123	4.46	2.15		
Autorrealización	Segundo	132	8.51	1.66	2.3	0.102
	Cuarto	120	8.34	1.76		
	Sexto	123	8.79	1.51		

Como se observa en la tabla 4, no existe diferencia significativa entre las dimensiones del autoconcepto y los niveles de las carreras.

El segundo objetivo de esta investigación es comprobar asociaciones entre las distintas dimensiones y subdimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico, información que se recoge en las tablas 5 y 6 que a continuación se exponen.

Tabla 5
Correlación entre el Autoconcepto y el Rendimiento Académico.

Dimensiones	Correlacion de Pearson	Sig. (bilateral)	N
Autoconcepto general	.088	.088	374
Habilidad física	.006	.912	375
Condición física	.056	.282	375
Atractivo - fuerza	.079	.126	375
Autoconcepto verbal	.038	.462	375
Autoconcepto matemático	.052	.312	375
Responsabilidad social	.073	.158	375
Competencia social	.042	.416	375
Honradez	.056	.283	375
Ajuste emocional	.028	.587	375
Autonomía	.023	.655	375
Autorrealización	.074	.153	375

*p< .05

Referente a la correlación entre el autoconcepto y el rendimiento académico, se puede observar que ninguna de las dimensiones presentó significancia estadística al 5%. Sin embargo se evidencia correlaciones P positiva, con una mayor tendencia a incrementarse en el autoconcepto general, 0.088, seguido de atractivo fuerza, 0.079, autorrealización con 0.074, y por responsabilidad social, 0.073.

Tabla 6
Relación del Rendimiento Académico con los Niveles de Autoconcepto en cada Dimensión y Subdimensión

Dimensiones y subdimensiones	Niveles	N	Media	Desviación típica	F	p
	Medio	290	14.79	2.50		
	Bajo	62	14.74	2.60		
Habilidad física	Alto	22	6.27	1.88	1.677	.188
	Medio	291	5.82	1.63		
	Bajo	62	6.16	1.62		
Condición física	Alto	22	6.14	2.46	.748	.474
	Medio	291	5.69	2.22		
	Bajo	62	5.97	2.10		
	Total	375	5.76	2.21		
Atractivo _fuerza	Alto	22	16.23	2.45	2.776	.064
	Medio	291	14.74	2.93		
	Bajo	62	14.77	2.65		
Autoconcepto verbal	Alto	22	13.32	1.89	1.021	.361

AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

	Medio	291	12.90	2.57		
	Bajo	62	13.34	1.99		
	Alto	22	13.32	3.12		
Autoconcepto matemático	Medio	291	12.60	2.45	.949	.388
	Bajo	62	12.73	1.79		
	Alto	22	7.73	1.75		
Responsabilidad social	Medio	291	7.24	1.53	2.087	.125
	Bajo	62	6.95	1.67		
	Alto	22	8.09	1.69		
Competencia social	Medio	291	8.08	1.60	.047	.954
	Bajo	62	8.02	1.36		
	Alto	22	8.95	1.09		
Honradez	Medio	291	8.60	1.28	.903	.406
	Bajo	62	8.55	1.22		
	Alto	22	6.14	2.23		
Ajuste emocional	Medio	291	6.31	1.93	.090	.914
	Bajo	62	6.26	1.99		
	Alto	22	4.68	1.81		
Autonomía	Medio	291	4.53	2.20	.760	.469
	Bajo	62	4.90	2.27		
	Alto	22	8.95	1.73		
Autorrealización	Medio	291	8.53	1.68	.719	.488
	Bajo	62	8.50	1.46		

Como se observa en la tabla 5, no existe diferencia significativa entre los niveles de autoconcepto y el rendimiento académico.

Discusión

El primer objetivo de este estudio era establecer las diferencias del autoconcepto de estudiantes universitarios asociadas al sexo, edad y nivel de estudio; en cuanto al sexo los estudios previos confirman que los hombres se perciben mejor que las mujeres (Elkoro, 2014; Amezcua et al., 2000; Costa et al., 2012; Gabelko, 1997; Goñi 2012); sin embargo, en el presente estudio existe diferencia significativa a favor de las mujeres en la dimensión habilidad física. En el estudio realizado por Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015) se evidencia que los hombres muestran una mejor autopercepción en su autonomía, no así en este estudio en donde la diferencia significativa es para las mujeres. Estos resultados precisan de nuevos estudios que amplíen el número de participantes para identificar si algunas de las inconsistencias de los datos podrían deberse al tipo de cuestionario, a la escala planteada o a las diferencias culturales que existe entre los países de aplicación.

En cuanto a la edad y el nivel de estudio de la carrera no existe una relación directa entre las variables, ya que en la primera existen diferencias significativas, mientras que en la segunda no. Se presume que esto se debe a que en la realidad ecuatoriana los estudiantes no siempre ingresan a la universidad después de haber finalizado el colegio; por ello, se pueden encontrar estudiantes que estén en un sexto nivel de la carrera con 19 años de edad, y estudiantes en un segundo nivel con más de 23 años.

En relación al segundo objetivo de este estudio, esto es comprobar asociaciones entre las distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico, los

estudios previos, aunque la población analizada no era universitaria (Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004; Peralta y Sánchez, 2003; Villarroel, 2001; Amezcua y Fernández, 2000; Boxtel y Monks, 1992) evidencian la relación de estas dos variables; de igual forma, se ratifica a través del estudio de Gargallo et al (2009); sin embargo, en el presente estudio no se han comprobado asociaciones significativas entre el autoconcepto y el rendimiento académico, pero es importante señalar que los resultados señalan correlaciones positivas, con una tendencia a incrementarse sobre todo en el autoconcepto general, atractivo fuerza, autorrealización y responsabilidad social. Una explicación de estos datos podría provenir de la distinta muestra aplicada en los estudios (estudiantes universitarios y no universitarios), así como también de las diferentes formas para medir el rendimiento académico, incluso se podría pensar en otros factores del desarrollo personal como la satisfacción con la vida o la implicación de los estudiantes; queda por tanto, abierta la opción de realizar estudios sobre otras dimensiones del Autoconcepto con el rendimiento académico y la satisfacción con la vida o la implicación escolar.

Como limitación del estudio es importante señalar que a pesar de que el instrumento AUDIM ha sido validado y cuenta con la fiabilidad correspondiente para ser aplicado en estudiantes universitarios, se presume que ha habido dificultad en dar las respuestas exactas por la escala planteada, ya que al aplicar el instrumento los estudiantes no diferenciaban claramente entre “verdadero” o “más bien verdadero” y “falso” y “más bien falso”.

Referencias

- Acosta, E. (2001). The relationship between school climate, academic self-concept, and academic achievement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(5-A): 1717.
- Boulter, L. T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*, 36(2), 234-246.
- Bricklin, B., y Bricklin, P. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. Mexico: Pax.
- Burns, R. (1990). *El autoconcepto*. Bilbao: Ega.
- Costa, S., y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 2.
- Elkoro, A. (2014). *Autoconcepto, ajuste e implicación escolar. Informe de trabajo de fin de Master*. Leioa: UPV/EHU.
- Eснаоla, I., Goñi, A., y Marariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Eснаоla, I. (2009). Diferencias de sexo en el autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Psicología Conductual*, 17(2), 365-380.
- Fernández, A. (2011). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: Dimensiones, medida y relaciones*. Tesis doctoral. Leioa: UPV/EHU.

AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

- 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.
- Fox, K. R., y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea.
- Gargallo, B., Garfella, E., Sánchez, P., Ros, C., y Carbonell, S. REOP. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA. Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto*. España. TEA Ediciones.
- González, M., y Tourón J., (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Barañain-Pamplona: Universidad de Navarra.
- González-Pienda, J.A., y Núñez, J.C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. *En Instrucción, aprendizaje y dificultades* (pp. 97-144). Barcelona: Ediciones LU.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., & Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid, España: EOS.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Tesis doctoral. Leioa: UPV/EHU.
- Goñi, E., Madariaga, J., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Structure of the Personal Self-Concept (PSC) questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 509-522.
- Goñi, E., y Fernández-Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Hernández, M. J. (1994). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, 24, 21-48.
- Maclure, S., y Davies, P. (1994) *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, España: Gedisa. Debate Socioeducativo.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., García, C., Diego, M., y Chávez, J. (2005) Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 41-55.
- Mboya, M. (1998). Self-concept of academic ability as a function of sex, age, and academic achievement among African adolescents. *Perceptual and Motor Skill*, 87(1), 155-161.
- Núñez, J., González, P., García, M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Álvarez, L., y Gonzáles, C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Sánchez M., y Peralta F. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 95 – 120.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Villarroel, V. (2001). Relación entre el autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé*, 10(1), 3-18.

Perfiles de personalidad de estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato

Secondary Education and Upper-Secondary students' personality profiles

Iratxe Antonio-Agirre, Arantzazu Rodríguez-Fernández, e Igor Esnaola
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

En este estudio se analiza la incidencia del sexo y la edad en los cinco grandes rasgos de la personalidad y se determina las características de personalidad de los 880 estudiantes (40.2% hombres y 59.8% mujeres; $M_{\text{edad}} = 14.33$ años, $DT = 1.63$) de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Comunidad Autónoma Vasca, seleccionados mediante muestreo aleatorio. Se emplea la versión reducida de 10 ítems del Big Five Inventory (BFI-10; Rammstedt y John, 2007) para medir los cinco grandes rasgos de la personalidad. Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en Responsabilidad y Neuroticismo que los hombres. En cuanto a las diferencias en los rasgos de personalidad en función del nivel educativo, los datos revelan desigualdades en los rasgos *Amabilidad*, *Responsabilidad* y *Apertura*. Los participantes se agruparon en torno a cuatro perfiles de personalidad. Estos resultados señalan la necesidad de profundizar en el estudio de la influencia del sexo y la edad en la personalidad durante la adolescencia, así como examinar la incidencia de los distintos perfiles de personalidad en el ajuste personal y escolar individual.

Palabras clave: personalidad, modelo de los cinco grandes, diferencias individuales, análisis de conglomerados.

Abstract

In this study, it is analyzed the effect of sex and age on the Big Five traits of personality as well as determined the personality characteristics of the 880 Compulsory and Upper-Secondary Education students (40.2% men and 59.8% women; $M_{\text{age}} = 14.33$ years, $SD = 1.63$) from the Basque Autonomous Community, selected by random sampling. The short version of the Big Five Inventory ((BFI-10; Rammstedt & John, 2007) was used to measure the Big Five traits of personality. The results of this work show that women had significantly higher scores on Conscientiousness, and Neuroticism than men. As for the differences in personality traits according to the educational level, data reveal disparities in Agreeableness, Conscientiousness, and Openness. Participants are clustered around four personality profiles. These results point out the need of an in-depth study of the influence of sex and age on personality during adolescence, as well as to examine further the impact of different personality profiles on individual's personal and school adjustment.

Keywords: personality, big-five model, individual differences, cluster analysis.

Nota: Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT701-13 y de los resultados del proyecto de investigación EHUA15/15 de la Universidad del País Vasco

Correspondencia: Iratxe Antonio-Agirre, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación y Deporte (Sección Magisterio). Juan Ibáñez de Sto. Domingo 1, 01006, Vitoria-Gasteiz. E-mail: iratxe.antonio@ehu.eus

PERFILES DE PERSONALIDAD DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Introducción

La *personalidad* es uno de los constructos con más largo recorrido en la investigación clínica y psicoeducativa. Dentro de ella, el *modelo de los cinco grandes* es la taxonomía más ampliamente empleada en el estudio de la personalidad (Chiorri, Marsh, Ubbiali, y Donati, 2016; McCrae, 2010). Bajo este prisma, los rasgos de la personalidad se definen como patrones emocionales, de pensamiento y de conducta relativamente estables en los que la investigación previa evidencia cambios a lo largo del curso vital (McCrae, y Costa, 1997, 2008).

Esta concepción teórica abarca un número amplio de facetas que se agrupan en los siguientes cinco factores o rasgos (Marsh, Nagengast, y Morin, 2013; Poropat, 2009): el rasgo *Amabilidad* refleja facetas tales como la simpatía, la tendencia a ser agradable o amistoso, conductas altruistas, la bondad, la confianza o la calidez en las interacciones sociales; la *Responsabilidad* comprende facetas relacionadas con la fiabilidad en las conductas, el poder de logro, el autocontrol, la orientación a la tarea o el cumplimiento de normas; el rasgo *Extraversión* contiene facetas como las conductas prosociales o ser activo socialmente; el rasgo *Neuroticismo* está relacionado con la estabilidad y el ajuste emocional, y por lo tanto, con el estrés, la ansiedad, la ira o la depresión; por último, el rasgo *Apertura a nuevas experiencias* comprende facetas como tener una disposición abierta ante nuevas ideas o experiencias, la imaginación, la sensibilidad artística, la originalidad o la creatividad.

El interés que ha despertado esta variable desde sus inicios no es de extrañar, dada su influencia sobre la variedad de las conductas humanas de manera general y en concreto en el ámbito académico. Toro y García-Forero (2010) añaden a este respecto que el desarrollo personal de los niños, niñas y adolescentes debe ser un elemento prioritario a tener en cuenta en la escuela y por la escuela; no en vano, la correcta evaluación de las diferencias individuales en la personalidad puede ser de utilidad para la implementación de estrategias psicopedagógicas acordes a las necesidades de cada alumno o alumna.

El papel del sexo y la edad en los rasgos de la personalidad

La investigación realizada hasta el momento refleja resultados contradictorios en cuanto a las posibles diferencias en la personalidad respecto al sexo o la edad. Muestra de ello son los meta-análisis realizados por Cohn (1991) y Feingold (1994). En relación a los rasgos de la personalidad, Cohn (1991) señala que las diferencias entre sexos son moderadamente más acentuadas en el alumnado de Educación Secundaria para, posteriormente, tomar una tendencia a igualarse con el paso del tiempo; mientras, Feingold (1994) afirma que las diferencias entre sexos son generalmente constantes a través de los años, de los diferentes niveles educativos y en diferentes culturas.

Sin embargo, existe cierto grado de acuerdo respecto a los rasgos de la personalidad en los que las mujeres obtendrían mayores puntuaciones que los hombres. De este modo, trabajos anteriores denotan que las mujeres presentan puntuaciones más altas en los rasgos Neuroticismo, Extraversión, Amabilidad y Responsabilidad (Chiorri et al., 2016; Schmitt, Realo, Voracek, y Allik, 2008).

A pesar de la considerable atención que han suscitado los rasgos de la personalidad, el carácter transversal de los datos tampoco contribuye a esclarecer el papel que desempeñan el sexo y la edad en el desarrollo y afianzamiento de la

personalidad durante la adolescencia. Soto, John, Gosling, y Potter (2011) informan de que las mujeres puntúan más alto en Amabilidad y Neuroticismo y que este patrón se mantiene estable con el tiempo, aunque para Neuroticismo, la mayor diferencia entre hombres y mujeres se da en los años relativos a la adolescencia para tender a igualarse en los últimos años de vida. En todo caso, las mujeres presentan una tendencia ascendente en el rasgo Neuroticismo durante la adolescencia, mientras que éste se mantiene relativamente estable durante este periodo en los hombres.

En el caso de la Amabilidad y la Responsabilidad, estos autores informan de un patrón descendente en los primeros años de la adolescencia para posteriormente seguir una tendencia ascendente positiva. La Extraversión, en cambio, parece descender en el periodo inicial de la adolescencia y se mantiene relativamente constante con el tiempo en ambos sexos. En cuanto al rasgo Apertura, los resultados obtenidos por Soto et al. (2011) evidencian que durante los primeros años de la adolescencia las mujeres puntúan más alto que los hombres, aunque la tendencia de este rasgo en el grupo femenino es negativa hasta alcanzar la edad adulta, momento en el que comenzaría este rasgo un moderado ascenso; el grupo de los hombres seguiría una tendencia muy similar a la de las mujeres, con la diferencia de que el patrón de ascenso en este rasgo comenzaría en edades cercanas a la adolescencia media, para situarse en el resto del ciclo vital con puntuaciones más altas que las obtenidas por las mujeres.

Por otra parte, a diferencia de Soto et al. (2011), Marsh et al. (2013) señalan un descenso leve, pero continuado a partir de la adolescencia media en los rasgos Extraversión, Neuroticismo y Apertura; para Responsabilidad, la tendencia positiva se invertiría en torno a los 45 años y en lo referente a la Amabilidad, este rasgo presentaría un ligero incremento al final del ciclo vital, aunque se mantendría considerablemente constante a lo largo del tiempo.

Perfiles de personalidad

Los patrones de personalidad durante la adolescencia se han estudiado principalmente en relación al bienestar y salud mental en muestras clínicas. Así, las investigaciones realizadas evidencian la existencia de perfiles similares en aquellas personas con síndromes clínicos (Casullo, y Castro-Solano, 2002). Es en este contexto, precisamente, en el que entre todos los rasgos de la personalidad, el Neuroticismo parece tener mayor capacidad para predecir desórdenes depresivos, de ansiedad o de uso de sustancias. Por lo tanto, niveles altos de Neuroticismo junto a bajos niveles de Responsabilidad y Extraversión son los rasgos que se presentan en muchos síndromes clínicos (Kotov, Gamez, Schmidt, y Watson, 2010). A este respecto, Malouff, Thorstein y Schutte (2005) añaden bajos niveles de Amabilidad al perfil compuesto por los tres rasgos anteriores.

En todo caso, dada la falta de estudios que exploren las características de personalidad en muestras no-clínicas y que analicen las diferencias en los cinco rasgos respecto al sexo y la edad durante la adolescencia y, por otro lado, teniendo en cuenta que los datos obtenidos hasta el momento resultan contradictorios en cuanto a la incidencia que tiene el sexo y la edad en la personalidad (Soto et al., 2011), resulta necesaria una mayor investigación para clarificar estos aspectos.

Tomando en consideración los antecedentes aquí expuestos, los principales objetivos de este estudio son analizar las diferencias en los rasgos de la personalidad en función del sexo y de la edad, así como determinar las características de la personalidad de los participantes. Para ello se plantean las siguientes hipótesis: (1) las mujeres

PERFILES DE PERSONALIDAD DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

obtendrán puntuaciones significativamente más altas que los hombres en los rasgos de la personalidad Neuroticismo, Amabilidad, Extraversión y Responsabilidad; (2) los rasgos de la personalidad presentarán una tendencia negativa a lo largo de la adolescencia; (3) se hallarán diferentes perfiles de personalidad.

Método

Participantes

La muestra está compuesta por 880 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato de la Comunidad Autónoma Vasca; 354 hombres (40.2 %) y 526 mujeres (59.8%) de entre 12 y 18 años ($M_{edad} = 14.33$ años, $DT = 1.63$). Pertenecen a ocho colegios públicos, concertados y privados de la Comunidad Autónoma Vasca, seleccionados mediante muestreo probabilístico. La Tabla 1 recoge la distribución de los participantes en los niveles educativos considerados en esta investigación.

Tabla 1

Distribución de la Muestra en Función del Nivel Educativo

	N	%	
Nivel educativo	1º ESO	142	16.1
	2º ESO	141	16.0
	3º ESO	215	24.5
	4º ESO	222	25.2
	1º Bachillerato	67	7.6
	2º Bachillerato	93	10.6

Variables e instrumentos de medida

Para medir los rasgos de la personalidad Extraversión, Amabilidad, Responsabilidad, Neuroticismo y Apertura a Nuevas Experiencias se emplea el cuestionario abreviado Big Five Inventory (BFI-10; Rammstedt y John, 2007). Esta escala consta de un total de 10 ítems, dos ítems para cada uno de los rasgos, con cinco opciones de respuesta. Este instrumento presenta una clara estructura de cinco factores y una buena validez externa (Komarraju, Karau, Schmeck, y Avdic, 2011).

Procedimiento y análisis de datos

Tras obtener las autorizaciones de los centros escolares y de los tutores legales de los y las menores, la cumplimentación del dossier de cuestionarios se desarrolla en horario lectivo y es supervisada por el personal investigador de este estudio.

Con el propósito de reducir el efecto de deseabilidad social y la obtención de respuestas no sinceras, se insiste en la voluntariedad de la participación en el estudio y se asegura a los y las participantes el carácter anónimo del proceso de obtención de datos.

Los análisis estadísticos de este trabajo se realizan mediante el programa estadístico SPSS v. 23 para Windows. Los análisis realizados para someter a prueba el

supuesto de normalidad de los datos señalan que las respuestas obtenidas en los diferentes rasgos de la personalidad de la versión abreviada del Big Five Inventory (Rammstedt, y John, 2007) no se ajustan a la distribución normal esperada.

A pesar de ello, se opta por utilizar el análisis de la varianza (ANOVA) y la prueba t para analizar las diferencias entre medias, ya que la investigación previa pone de manifiesto que estos procedimientos paramétricos son robustos a las violaciones de normalidad (Edgell, y Noon, 1984; Schmider, Ziegler, Danay, Beyer, y Bühner, 2010).

Para examinar las características de personalidad del alumnado participante en este estudio se emplea el análisis de conglomerados en dos pasos. Este procedimiento agrupa al alumnado con características similares. Para ello, en primer lugar se agrupa al alumnado basándose en las distancias entre patrones de los casos, para posteriormente, comparar la cantidad de información en las distintas soluciones para elegir la solución que maximiza la cantidad de información de la agrupación.

Resultados

Los resultados de esta investigación se exponen en función de las hipótesis planteadas previamente. De este modo, la Tabla 2 recoge las principales diferencias en los rasgos de personalidad en relación al sexo de los participantes.

Los datos ponen de manifiesto que los grupos relativos a los hombres y las mujeres obtuvieron puntuaciones similares en los rasgos Extraversión, Amabilidad y Apertura a Nuevas Experiencias.

Tabla 2

Diferencias en los Rasgos de Personalidad en Función del Sexo

	sexo	N	M	DT	t	p
Extraversión	hombre	354	7.42	1.82	.51	.61
	mujer	526	7.35	1.86		
Amabilidad	hombre	354	7.78	1.48	-1.35	.18
	mujer	526	7.91	1.46		
Responsabilidad	hombre	354	6.65	1.72	-3.57	.00
	mujer	526	7.09	1.79		
Neuroticismo	hombre	354	6.05	2.16	-5.69	.00
	mujer	526	6.88	2.08		
Apertura a la experiencia	hombre	354	7.37	1.91	1.17	.24
	mujer	526	7.21	2.03		

La puntuación media alcanzada, tanto por los hombres como por las mujeres, son cercanas a las puntuaciones medias obtenidas en estos rasgos de personalidad cuando se toman en consideración a todos los participantes ($M_{extraversión} = 7.38$, $M_{amabilidad} = 7.86$, y $M_{apertura} = 7.28$). Mientras que ambos sexos muestran puntuaciones medias-altas similares en los rasgos *extraversión*, *amabilidad* y *apertura*, los resultados señalan la existencia de diferencias significativas en los rasgos *responsabilidad* y *neuroticismo* en función del sexo. Así, a pesar de que las puntuaciones que obtuvieron ambos grupos evidencian que los participantes de este estudio poseen niveles medios en esos dos rasgos de la personalidad, las mujeres manifiestan puntuaciones más altas en los rasgos *responsabilidad* y *amabilidad* que los hombres.

PERFILES DE PERSONALIDAD DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y BACHILLERATO

Por otra parte, la Tabla 3 recoge las diferencias en los cinco rasgos de la personalidad en función del nivel educativo. Los resultados indican la ausencia de diferencias significativas en las puntuaciones alcanzadas por los participantes de los distintos niveles de Educación Secundaria en los rasgos *extraversión* y *neuroticismo*. Por lo tanto, los datos indican que aquellos rasgos relacionados con las conductas prosociales y la estabilidad emocional se mantienen estables a lo largo de la ESO y el Bachillerato. Sin embargo, los resultados señalan la existencia de diferencias significativas en los rasgos *amabilidad*, *responsabilidad* y *apertura*, en los diferentes niveles educativos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato.

Tabla 3
Diferencias en los Rasgos de Personalidad en Función del Nivel Educativo

	Nivel Educativo	N	M	DT	F	P
Extraversión	1º ESO	142	7.30	1.96	1.36	.24
	2º ESO	141	7.60	1.72		
	3º ESO	215	7.15	1.90		
	4º ESO	222	7.41	1.73		
	1º BACH	67	7.57	1.77		
	2º BACH	93	7.48	2.03		
Amabilidad	1º ESO	142	8.04	1.63	2.52	.03
	2º ESO	141	7.87	1.47		
	3º ESO	215	7.75	1.38		
	4º ESO	222	7.66	1.49		
	1º BACH	67	7.99	1.40		
	2º BACH	93	8.19	1.30		
Responsabilidad	1º ESO	142	7.23	1.82	3.67	.01
	2º ESO	141	7.04	1.68		
	3º ESO	215	7.06	1.73		
	4º ESO	222	6.80	1.82		
	1º BACH	67	6.28	1.68		
	2º BACH	93	6.63	1.79		
Neuroticismo	1º ESO	142	6.26	2.16	.83	.53
	2º ESO	141	6.55	2.19		
	3º ESO	215	6.62	1.88		
	4º ESO	222	6.67	2.12		
	1º BACH	67	6.36	2.52		
	2º BACH	93	6.62	2.44		
Apertura a la experiencia	1º ESO	142	7.53	2.02	3.99	.01
	2º ESO	141	7.55	1.83		
	3º ESO	215	7.51	1.87		
	4º ESO	222	7.00	1.97		
	1º BACH	67	6.70	2.17		
	2º BACH	93	7.01	2.16		

En cuanto al rasgo *amabilidad*, desde los niveles iniciales del primer curso de la ESO, este rasgo sigue un patrón de descenso hasta alcanzar su mínimo nivel en los chicos y chicas de cuarto de la ESO, para posteriormente ascender a lo largo de los dos cursos de Bachillerato. Respecto a *responsabilidad*, los niveles alcanzados por el alumnado en este rasgo van disminuyendo paulatinamente, alcanzando sus niveles más

bajos en Bachillerato. En relación a *apertura*, rasgo relativo a la disposición abierta ante nuevas ideas o experiencias, a lo largo de los primeros tres años de la Educación Secundaria Obligatoria, los niveles de este rasgo se mantienen relativamente estables, aunque al final de este periodo educativo los niveles comienzan a descender, siendo, al igual que en el rasgo *responsabilidad*, los niveles más bajos atribuibles al alumnado de primero de Bachillerato. Por lo tanto, los resultados indican que en amabilidad, responsabilidad y apertura a la experiencia, en torno a cuarto de ESO y primero de Bachillerato, estos rasgos de la personalidad alcanzan sus niveles significativamente más bajos.

Finalmente, la Figura 1 recoge las características de la personalidad de los cuatro perfiles principales hallados como resultados del análisis de conglomerados efectuado.

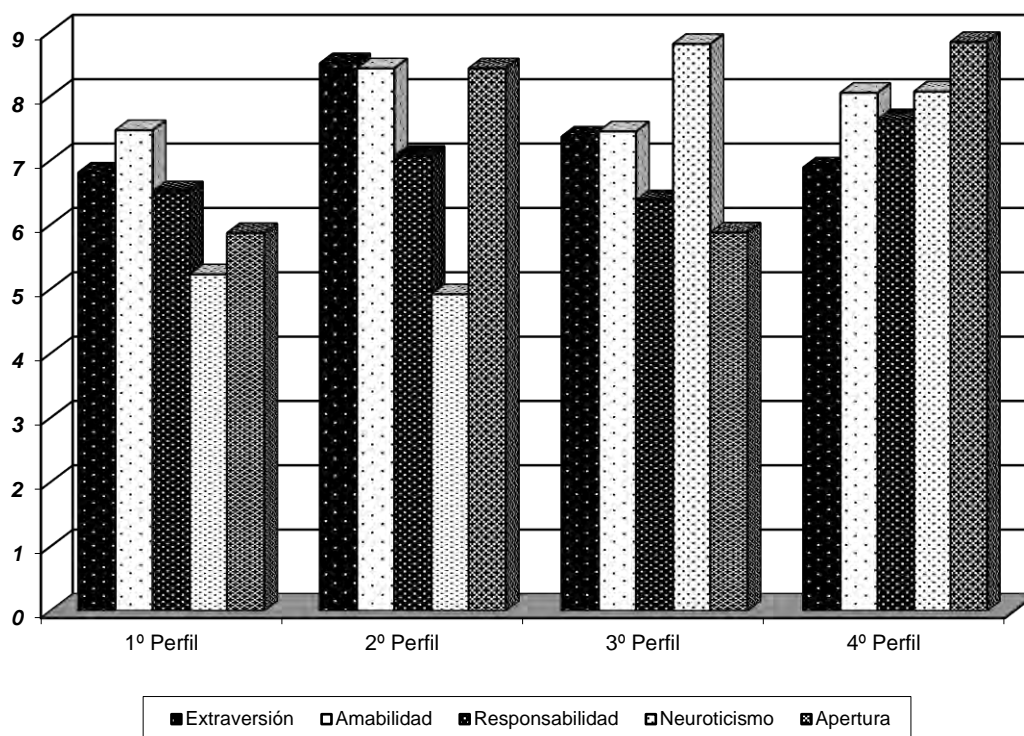


Figura 1. Distribución de los Cinco Rasgos en los Perfiles de Personalidad

Los rasgos que conforman los cuatro perfiles de la personalidad resultantes muestran niveles medios y altos, mayormente. Así, los 262 participantes que conforman el primer perfil de personalidad han obtenido en los cinco rasgos de personalidad niveles medios. El segundo perfil está formado por 229 personas cuyos rasgos de personalidad muestran niveles altos en *extraversión*, *amabilidad*, *responsabilidad* y *apertura*, mientras que los niveles que han obtenido en el rasgo *neuroticismo* estarían dentro del rango esperado para los niveles medios de estabilidad y ajuste emocional. Sin embargo, el tercer perfil de la personalidad, en contraste con el anterior, señala que los 170 participantes que agrupa han obtenido niveles medios en los rasgos *extraversión*, *amabilidad*, *responsabilidad* y *apertura a la experiencia*, así como niveles altos de *neuroticismo*; estos resultados podrían evidenciar la existencia de cierto grado de desajuste emocional en estos alumnos y alumnas. Por último, el cuarto perfil de la personalidad aglutina 219 estudiantes, cuyas puntuaciones en los rasgos *amabilidad*,

PERFILES DE PERSONALIDAD DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO

responsabilidad, *neuroticismo* y *apertura* reflejan niveles altos, mientras que las puntuaciones obtenidas en *extraversión* están dentro del rango medio esperado.

Discusión

Los principales objetivos de esta investigación son analizar las diferencias en los cinco grandes factores de la personalidad en función del sexo y la edad, así como determinar las características de la personalidad del alumnado participante. En relación a la primera hipótesis planteada, los resultados de este estudio apoyan parcialmente la existencia de diferencias en los rasgos de la personalidad a favor de las mujeres. Así, los datos ponen de manifiesto que las mujeres puntúan significativamente más alto que los hombres en los rasgos *neuroticismo* y *responsabilidad*; sin embargo, el grupo femenino no manifiesta niveles más altos de *amabilidad* y *responsabilidad* que el grupo masculino, tal y como cabría esperar atendiendo a la investigación previa (Chiorri et al., 2016; Schmitt et al. (2008); Marsh et al., 2013). Este resultado podría deberse en parte a las características propias de la muestra de participantes empleada en este estudio; otra posible explicación a esta similitud en los niveles de *amabilidad* y *responsabilidad* entre chicos y chicas podría encontrar su explicación en el trabajo de Soto et al. (2011), en el que, en relación al rasgo de Extraversión, las diferencias entre ambos sexos se acentúan a posteriori, una vez superada la etapa de la adolescencia.

Del mismo modo, los resultados de esta investigación apoyan tan sólo parcialmente la hipótesis que sostiene la existencia de una tendencia negativa en los cinco rasgos de la personalidad a lo largo de la adolescencia. A este respecto, los datos ratifican cierto grado de descenso en los niveles de *amabilidad*, *responsabilidad* y *apertura* a lo largo de los distintos años en los que se desarrolla la Educación Secundaria, mientras que las diferencias en *extraversión* y *neuroticismo* se mantienen relativamente estables durante este período. Precisamente, los datos indican que desde el inicio de la ESO hasta su último curso, el nivel de *amabilidad* va descendiendo para ascender de manera significativa en los cursos correspondientes al Bachillerato; el grado de *responsabilidad* también disminuye desde el inicio de este ciclo educativo hasta alcanzar sus niveles más bajos en primero de Bachillerato; por otra parte, los niveles de *apertura* se mantienen constantes durante los primeros tres años de la Educación Secundaria Obligatoria para, a partir del cuarto curso, iniciar un descenso que se mantiene con pequeñas fluctuaciones en cuarto de la ESO y los dos años de Bachillerato. De esta manera, los datos concluyen que hay un descenso desde los niveles iniciales, en comparación con los niveles alcanzados en *amabilidad*, *responsabilidad* y *apertura* en cuarto de la ESO y primero de Bachillerato. Por otra parte, resulta necesario recalcar la ausencia de un número mayor de trabajos que abarquen el estudio de las diferencias de personalidad a lo largo de los años de la Educación Secundaria y que permitan aportar mayor respaldo a los datos obtenidos. En cualquier caso, estos resultados son similares a los alcanzados por Soto et al. (2011), aunque no se cumple la tendencia ni los patrones diferenciados entre hombres y mujeres para los rasgos *neuroticismo* y *extraversión*.

Finalmente, la tercera hipótesis encuentra apoyo en los cuatro perfiles de la personalidad hallados. Ninguno de estos perfiles reúne participantes con niveles bajos en ninguno de los cinco grandes rasgos de la personalidad, grados bajos, en el caso de *extraversión y responsabilidad*, que podrían asociarse con diversos desórdenes mentales (Kotov et al., 2010; Malouff et al., 2005). Asimismo, la investigación previa ha puesto de manifiesto el factor de riesgo que suponen los niveles altos de *neuroticismo* en relación a la salud mental. Sin embargo, sólo el tercer y el cuarto perfil de la personalidad muestran niveles muy altos y altos de *neuroticismo*, respectivamente. Esto podría deberse a características propias de los y las participantes o a una distribución dispar de hombres y mujeres en estos agrupamientos, aún más si se toma en cuenta que estos perfiles presentan niveles medios o altos en el resto de los rasgos de la personalidad.

Atendiendo a estos datos, resulta necesaria mayor investigación para profundizar en los cambios en la personalidad, tomando en consideración de manera conjunta la edad y el sexo, así como para determinar mediante ecuaciones estructurales el impacto que tiene la pertenencia a perfiles concretos de la personalidad en el ajuste personal y escolar durante la adolescencia. Igualmente, es imprescindible considerar el carácter transversal de este estudio, con el fin de realizar una interpretación más precisa de los resultados aquí expuestos. Por consiguiente, los datos de esta naturaleza sólo permiten determinar la magnitud y la distribución de los rasgos de la personalidad en el momento de su recogida y no es posible concluir una posible relación de causalidad entre los cambios en la personalidad y la edad. Así, estos resultados han de interpretarse dentro del contexto propio de un estudio observacional y descriptivo.

A pesar de estas limitaciones, esta investigación aporta nuevas evidencias en torno a las diferencias en la personalidad durante la adolescencia. Es por ello que estudios de esta naturaleza resultan decisivos para avanzar en el conocimiento de la personalidad durante este periodo complejo y lleno de cambios. Sólo así la investigación permitirá llegar a entender el papel que desempeñan los rasgos de la personalidad en el ajuste personal y escolar.

Referencias

- Casullo, M. M., y Castro-Solano, A. (2002). Patrones de personalidad, síndromes clínicos y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(2), 129-140.
- Chiorri, C., Marsh, H. W., Ubbiali, A., y Donati, D. (2016). Testing the factor structure and measurement invariance across gender of the Big Five Inventory through exploratory structural equation modeling. *Journal of Personality Assessment*, 98(1), 88-99. doi: 10.1080/00223891.2015.1035381
- Cohn, L. D. (1991). Sex differences in the course of personality development: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109(2), 252-266.
- Edgell, S. E., y Noon (1984). Effect of violation of normality on the t test of the correlation coefficient. *Psychological Bulletin*, 95(3), 576-583.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429-456.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., y Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477. doi: 10.1016/j.paid.2011.04.019

PERFILES DE PERSONALIDAD DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y BACHILLERATO

- Kotov, R., Gamez, W., Schmidt, F., y Watson, D. (2010). Linking “big” personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(5), 768-821. doi: 10.1037/a0020327.
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., y Schutte, N. S. (2005). The relationship between the five-factor model of personality and symptoms of clinical disorders: A meta-analysis. *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 27(2), 101-114. doi: 10.1007/s10862-005-5384-y
- Marsh, H. W., Nagengast, B., y Morin, A. J. S. (2013). Measurement invariance of Big-Five factors over the life span: ESEM tests of gender, age, plasticity, maturity, and La dolce vita effects. *Developmental Psychology*, 49(6), 1-25. doi: 10.1037/a0026913
- McCrae, R. R. (2010). The place of the FFM in personality psychology. *Psychological Inquiry*, 21, 57-64. doi: 10.1080/10478401003648773
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (2008). The Five-Factor theory of personality. En O. P. John, R. W. Robins y L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3ª ed., pp. 159-180). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322-338. doi: 10.1037/20014996.
- Rammstedt, B., y John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 203-212. doi: 10.1016/j.jrp.2006.02.001
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., y Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violation of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6(4), 147-151. doi: 10.1027/1614-2241/a000016
- Schmitt, D. P., Realo, Voracek, M., y Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? Sex differences in Big Five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94(1), 168-182. doi: 10.1037/0022-3514.94.1.168
- Soto, C. J., John, O. P., Gosling, S. D., y Potter, J. (2011). Age differences in personality traits from 10 to 65: Big Five domains and facets in a large cross-sectional sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(2), 330-348. doi: 10.1037/a0021717
- Toro, L., y García-Forero, C. (2010). Uso de perfiles de personalidad para la atención a la diversidad: Evidencias en alumnos de educación especial. *Educación y Diversidad*, 4(1), 63-72.

**ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DE LA
LENGUA**

Mecanismos de interacción para la comprensión mutua en la segunda lengua

Interaction mechanisms for mutual understanding in second language

Vanesa Fernández*, Joseba Longarte, Judit Martínez
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Esta investigación persigue un doble objetivo: en primer lugar, conocer las estrategias discursivas tanto verbales como no verbales que emplea una docente para facilitar la comprensión del alumnado alóctono en euskara L2, así como sus correspondientes contextos de aplicación. En segundo lugar, pretende determinar los mecanismos que el alumnado adopta ante la incompreensión y las estrategias que emplea la profesora para hacer frente a esas situaciones. Para llevar a cabo los objetivos, se observó a una maestra con un grupo de alumnos en un aula de refuerzo lingüístico de un centro escolar público de la Comunidad Autónoma del País Vasco. También se utilizaron dos entrevistas con el objetivo de triangular los datos de la observación con la interpretación de la docente. Los resultados obtenidos evidencian que la maestra mantiene y garantiza la comprensión mediante el uso de estrategias verbales y no verbales a lo largo de las sesiones. De la misma manera, las entrevistas muestran que existe un alto grado de congruencia entre el pensamiento y acción de la maestra. Finalmente, se realza la importancia de la formación de los docentes con el fin de facilitar a este alumnado la nueva lengua, que les permitan su incardinación social y académica.

Palabras clave: alumnos alóctonos, promover comprensión, aprendiz de L2.

Abstract

This research has two objectives: first, to know the verbal and nonverbal discursive strategies that use a teacher to facilitate understanding of allochthonous students in Basque L2, and their corresponding application contexts. Second, to determine the mechanisms that students adopt when they don't understand and the strategies used by the teacher to deal with such situations. To achieve those objectives, we observed a teacher with a group of students in the language classroom of a public school located in Basque Country. In like manner, we have made two interviews in order to contrast the observation data with the interpretation of the teacher. The results show that the teacher maintains and guarantees understanding by using verbal and non-verbal strategies along sessions. The interviews show that there is a high degree of congruence between the thought and action of the teacher. Finally, the importance of teacher training is enhanced in order to provide these students the new language that allows their social and academic incorporation.

Keywords: allochthonous students, promote understanding, L2 apprentice.

Introducción

La llegada de alumnado alóctono ha supuesto un hecho distintivo más que añadir a los que ya existían en el ámbito educativo (Fuencisla, 2007). Debido a los movimientos migratorios de los últimos años, se ha producido un incremento de alumnado perteneciente a diferentes culturas y con diferentes lenguas en nuestras aulas.

Los niños y niñas de orígenes culturales y lingüísticos diversos desconocen la lengua o las lenguas del medio que los acoge. El contexto escolar debe comprometerse a que estos estudiantes aprendan la lengua o las lenguas presentes en el nuevo contexto, como principal instrumento comunicativo (Ibáñez y Ortigosa, 2006), a sabiendas de que solo así se producirá su incorporación social y académica (Ruiz Bikandi, 2006). La lengua vehicular de la escuela es el soporte de las materias escolares que el alumnado debe llegar a dominar; de ahí que el éxito o fracaso dependa del grado de dominio lingüístico que éstos y éstas adquieran (Navarro y Huguet, 2005; citado en Ruiz Bikandi, 2006).

Por todo ello, una de las cuestiones que más preocupa al profesorado es cómo abordar la enseñanza de una nueva lengua que posibilite a los nuevos estudiantes llevar con éxito su escolarización. Es un reto enseñar una segunda lengua, y más aún en aulas multilingües, donde en numerosas ocasiones el personal docente desconoce la lengua materna de los aprendices.

En el proceso de adquisición de una nueva lengua, los estudiantes deben discriminar sonidos, relacionar conocimientos previos, comprender el vocabulario y las estructuras gramaticales, analizar la acentuación y entonación e interpretar todo ello en un contexto sociocultural. Coordinar todas estas acciones implica una gran actividad mental por parte de la persona que recibe continuamente mensajes (Vandergrift, 1999). Brown y Yule (1993) señalan que, para llegar a una interpretación de los enunciados y establecer las relaciones que se dan entre ellos dentro del contexto en el que aparecen, el oyente realiza inferencias. De esta forma, el aprendiz comprende lo nuevo basándose en los conocimientos previos y selecciona expresiones y frases en función de factores pragmáticos, de sus intereses y necesidades de comprensión y uso de la lengua (Ruiz Bikandi, 2000).

En palabras de Krashen (1985) el input que reciba el alumnado debe ser comprensible, que le permita entender los mensajes con la ayuda del contexto, incluyendo información extralingüística, y teniendo en consideración el conocimiento del mundo y la competencia lingüística que ha adquirido previamente.

En este sentido, la comunicación interpersonal entre el profesor o profesora y su grupo de estudiantes adquiere gran importancia. Para lograr una comunicación basada en la comprensión mutua, son numerosas las estrategias que emplean tanto el maestro o maestra como los estudiantes para proceder a la realización y logro de las diversas tareas (Taleghani-Nikazm, 2008). Ruiz Bikandi (2000) realza la importancia de la comprensión para garantizar el aprendizaje lingüístico y considera que ésta comprensión deberá ser muy andamiada en los primeros momentos de la adquisición de la lengua. Así, a lo largo del proceso, los educadores y educadoras deben determinar si la comprensión se produce apropiadamente y en caso contrario, reformular aquello que los aprendices no comprenden. Ésta incomprendión se da cuando el aprendiz no cuenta con información pertinente y ante ella, existe la posibilidad de negociar significados o reorientar el proceso comunicativo (Diaz Ordaz, 2009).

Por todo ello, en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua es indudable la importancia de los mecanismos de intercomprensión que emplea el personal docente

MECANISMOS DE INTERACCIÓN PARA LA COMPRESIÓN MUTUA EN LA SEGUNDA LENGUA

para facilitar la interacción. Así, los investigadores que se centran en el análisis de la conversación y la etnometodología han estudiado los gestos y el habla como dos componentes que interactúan de forma holística en la conversación espontánea (Rosborough, 2011; Goodwin 1981, 1984, 1986; Kendon 1990; McNeill 1992; Ochs, Gonzales y Jacoby 1996; Schegloff 1984; Streeck y Knapp 1992; Streeck 1993, 1994; citado en Taleghani-Nikazm, 2008).

En lo que a las estrategias en el habla se refiere, la investigación ha puesto en evidencia que los maestros y maestras modifican su discurso para facilitar la comprensión, utilizando para ello un habla más lenta (Bazo y Peñate, 2002; Hasan 2008; Krashen, 1985; Luque, 2002; Met, 1994; Ruiz Bikandi, 2000). Algunos autores y autoras destacan que los profesionales de la enseñanza enfatizan frases y palabras clave del discurso (Hasan, 2008; Lyster, 2002; Met, 1994; Ruiz Bikandi, 2000). De la misma manera, hay autores que ponen de manifiesto la importancia de la utilización de sinónimos para enlazar los nuevos conceptos con palabras conocidas o la de antónimos para proporcionar contraejemplos del significado (Gutierrez, 2002; Met, 1994; Lyster, 2002; Savignon, 2002). También las ejemplificaciones proporcionan definiciones comprensibles en ese proceso de adquisición de una segunda lengua (Met, 1994).

Otros autores destacan la importancia de la demostración o modelado de comportamientos para garantizar la comprensión de los estudiantes (Hanson y Filibert, 2006; Parker y Hurry, 2007; Spromberg, 2011; Washbourne, 2011). El uso de esta estrategia consiste en mostrar paso a paso el procedimiento que deben seguir los estudiantes para realizar las diversas tareas ofreciéndoles ayuda y apoyo visual.

Por otro lado, algunos autores y autoras consideran fundamental apoyarse en los cognados o palabras transparentes en el aprendizaje de una nueva lengua con el fin de facilitar el aprendizaje de vocabulario (Montaño, 2013; Moreno, 2013, Mukoroli, 2011; Savignon, 2002). Es decir, se trata de hacer hincapié en el conocimiento y enseñanza de aquellas palabras de lenguas emparentadas etimológicamente y que tienen parecido significado y grafía (Moreno, 2013).

Además, el uso de los apoyos visuales durante el discurso del profesorado puede garantizar un input comprensible para los aprendices (Krashen, 1985; Luque, 2002; Nam, 2010, Ruiz Bikandi, 2000; Washbourne, 2011). El uso de estos recursos así como el uso de otros apoyos contextuales y físicos puede ayudar a establecer un marco de referencia para la interpretación del habla en los primeros estadios de la relación con la segunda lengua (Krashen, 1985; Lyster, 2002; Ruiz Bikandi, 2000).

Luque (2002) en un estudio que da cuenta de su observación a un maestro en clase, hace énfasis en la hipótesis sobre el input comprensible propuesta por Krashen. En sus conclusiones, destaca que el docente utiliza diversas estrategias de comunicación: modifica el lenguaje y emplea materiales visuales, para confirmar la comprensión elabora preguntas y utiliza, entre otras técnicas, las repeticiones, las expansiones, las señales visuales y los gestos. La autora constata que ante la incomprensión, el docente estudiado repite el mensaje mediante el parafraseo, la utilización de sinónimos o la simplificación a través del empleo de estructuras gramaticales de menor complejidad o mayor terminología léxica.

Una investigación realizada por Bazo y Peñate (2002), estudió la interlengua y las estrategias de comprensión que emplean 5 maestros y maestras en la enseñanza de español como lengua extranjera a alumnado de primaria en su primer año de aprendizaje. Entre los resultados, estos docentes tienden a emplear frases cortas e inacabadas y un ritmo más lento en su discurso. De la misma forma destacan las repeticiones y las preguntas de comprensión, empleando éstas últimas para asegurar que

los estudiantes comprenden lo que éstos profesores y profesoras dicen. También son habituales el uso de gestos para afirmar, negar, señalar lugares y personas y el uso de apoyos visuales durante el discurso.

En relación con el lenguaje no verbal empleado por el profesorado que enseña una lengua, se ha constatado que en su discurso los gestos se producen muy a menudo y además, se emplean como estrategia pedagógica (Lazaranton, 2004; Rosborough, 2011; Taleghani-Nikazm, 2008). Así, los gestos pueden funcionar como herramientas adicionales para facilitar el aprendizaje de una nueva lengua sin tener que emplear la traducción a la lengua materna (Lewis, 2007; Taleghani, 2008).

Un estudio cualitativo sobre el lenguaje no verbal y el habla de un profesor en el aula en sus explicaciones de vocabulario llevado a cabo por Lazaraton (2004) concluyó que el uso de los gestos son un aspecto fundamental de la enseñanza de la segunda lengua y que pueden compensar las dificultades que se presentan a través del lenguaje verbal. Asimismo, este estudio incluye las voces de la entrevista realizada al profesor que confirman los datos de la observación.

En una investigación llevada a cabo por Lewis (2007), se analizaron los gestos de una profesora durante cinco clases, concretamente en unas lecciones de vocabulario según la tipología gestual de McNeill: los gestos que más se producen por parte de la profesora son los de deicticidad (señalar algo con el dedo) e iconicidad (representar un movimiento u objeto concreto con la mano). Este estudio cuantifica la frecuencia de los diferentes tipos de gestos pero no describe los contextos en los que se aplican.

Otro estudio llevado a cabo por Taleghani-Nikazm (2008) con profesionales de la enseñanza persas y alemanes, concluye que los gestos icónicos y deícticos se emplean para indicar a los estudiantes el significado del nuevo vocabulario. De la misma manera, los gestos icónicos se utilizan para la ilustración visual del discurso, para indicar a los estudiantes que su respuesta no es correcta y para proporcionarles pistas sobre la respuesta adecuada. También se usan los gestos deícticos y emblemáticos para la retroalimentación correctiva, proporcionándole al estudiante una representación visual de la forma correcta.

Una tesis reciente realizada por Rosborough (2011), analizó el papel del gesto en el aprendizaje y enseñanza del inglés en contextos de inmigración. Este autor pone de manifiesto que el gesto y la voz constituyen partes sintetizadas del lenguaje y que además ambos son necesarios en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Así, para su estudio también empleó la categorización de McNeill: ritmos, emblemas, gestos icónicos, deícticos y metafóricos. Sus resultados en lo referente a los gestos, concluyen que se emplean los deícticos para dirigir a los estudiantes en el intercambio comunicativo, para indicarles la respuesta correcta mediante la señalización de objetos y también para captar su atención. Los gestos icónicos se emplean para describir acciones concretas y objetos y para conocer el significado del contenido semántico del discurso. En el caso de los gestos metafóricos, éstos se utilizan para crear imágenes de conceptos abstractos.

Para el presente trabajo, centrado en un grupo de alumnado alóctono que aprende euskara en el contexto escolar, nos hemos marcado los siguientes objetivos:

- Conocer las estrategias discursivas tanto verbales como no verbales que emplea la profesora para facilitar la comprensión en euskara y sus correspondientes contextos de aplicación.
- Determinar los mecanismos que el alumnado adopta ante la incompreensión de su L2.

Por lo tanto, se observarán las estrategias discursivas así como las estrategias no verbales que emplea la profesora para facilitar la comprensión de su grupo-clase. De la

MECANISMOS DE INTERACCIÓN PARA LA COMPRESIÓN MUTUA EN LA SEGUNDA LENGUA

misma manera, se reconocerán aquellos mecanismos que los alumnos adoptan ante la incomprensión y los mecanismos que la profesora emplea para hacer frente a estas situaciones. Así pues, el estudio pretende responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué estrategias utiliza la maestra para asegurar la comprensión de sus alumnos?
- ¿En qué contextos las utiliza?
- ¿Qué estrategias pone en marcha ante la incomprensión que manifiestan sus alumnos?
- ¿Qué piensa sobre las dificultades de comprensión y los métodos para asegurarla en clase?
- ¿En qué medida son congruentes su acción y su pensamiento?

Método

La metodología empleada en este estudio responde al tipo cualitativo, pues en él se ha utilizado la observación etnográfica en el contexto natural del aula. Anguera (2003) considera que la metodología observacional pone de manifiesto la ocurrencia de conductas perceptibles, mediante la realización de un registro organizado y de su análisis a través de instrumentos adecuados y parámetros convenientes, con el fin de detectar las relaciones de diverso orden y su posterior evaluación.

De la misma manera, se han utilizado dos entrevistas realizadas a la persona observada. Éstas tienen como finalidad conocer la interpretación que la persona observada hace de los datos de las clases, y se contrastarán ambos métodos. Aportarán datos sobre el grupo observado y su docencia, así como de aquellas estrategias que utiliza para facilitar la comprensión.

Contexto del centro educativo

Esta investigación se ha realizado en un Colegio Público de la Comunidad Autónoma Vasca, en Vitoria-Gasteiz. Se trata de un colegio de modelo D, es decir, en el que el euskera vehicula el aprendizaje de las distintas áreas. Oferta los niveles educativos de Educación Infantil y Primaria, y se caracteriza por la llegada de alumnado inmigrante en estos últimos años. Por esta razón, desde el año 2000 el centro cuenta con un aula de refuerzo lingüístico para hacer frente a esta nueva realidad educativa.

Participantes

El aula de refuerzo lingüístico objeto de nuestra investigación cuenta con una docente y un grupo de alumnos y alumnas que reciben refuerzo de euskera. El grupo está compuesto por cinco alumnos y una alumna de nacionalidades muy diversas: mexicana, española, boliviana, dominicana, argentina y paraguaya.

La elección de la profesora responde a una estrategia de selección intencionada, es decir, no se realizó al azar, sino que se seleccionó según el grado de ajuste a los criterios establecidos por la investigadora. Se trata de una instructora cualificada muy reconocida. Los criterios de selección que se tuvieron en cuenta son: la titulación académica que posee, la situación laboral en el centro educativo, su trayectoria profesional en la enseñanza de lenguas y su disponibilidad para participar en la investigación.

Instrumentos

Para la recogida de los datos se utilizaron las observaciones registradas en clase con una cámara de vídeo. Posteriormente se realizaron dos entrevistas en profundidad a la profesora, con el fin de obtener más datos acerca de su docencia y de su grupo-clase. Además se contó con la ayuda de una experta con gran experiencia en estudios relacionados con estas metodologías y en este campo científico. Para asegurar la validez se contrastaron las grabaciones registradas con la información aportada por la docente.

Procedimiento y análisis de datos

Para comenzar, se contactó con la profesora del centro seleccionado y se le proporcionó información precisa acerca del estudio. Asimismo, se le garantizó la confidencialidad de la información recogida bajo la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de Diciembre, sobre la Protección de Datos de Carácter Personal. Tras lograr el consentimiento informado oportuno del centro y las familias, la investigadora se desplazó al centro escolar y realizó las observaciones correspondientes al objeto de estudio. Las observaciones se registraron con una cámara (Canon PowerShot A3300 ls) y fueron transcritas literalmente en un procesador de texto por la investigadora.

Las grabaciones se realizaron a lo largo de la segunda quincena de enero de 2015 con el mismo grupo de estudiantes. En total se grabaron 7 sesiones de 45 minutos de duración, de las cuales, para el presente estudio, se han analizado 4 de ellas, y se han desestimado aquellas sesiones en las que se trabajaba más la competencia escrita que la comunicación oral. El papel de la investigadora fue el de observadora no participante, en el cual su figura fue neutra y los únicos que tomaron parte en esas interacciones fueron los estudiantes y la maestra.

A continuación, se siguieron criterios de diferentes investigaciones sobre los mecanismos de comprensión en la interacción. Por un lado, se tuvo en cuenta la categorización de algunos gestos propuestos en la clasificación de McNeill (gestos de deicticidad, de iconidad y emblemas) utilizada en varias investigaciones (Lewis, 2007; Taleghani, 2008; Rosborough, 2011). En cuanto al lenguaje verbal, se siguieron mecanismos verbales como las preguntas de comprensión, el uso de la sinonimia, la antonimia y las definiciones identificadas por diferentes autores (Met, 1994; Ruiz Bikandi, 2000; Gutierrez, 2002; Savignon, 2002; Hasan, 2008; Bazo y Peñate, 2002). De la misma manera, se estudiaron los apoyos visuales, que constituyen recursos complementarios del discurso del profesorado para facilitar la enseñanza del nuevo vocabulario (Luque, 2002; Bazo y Peñate, 2002). También se ha tenido en consideración el modelado de comportamientos que sugieren diferentes autores (Hanson y Filibert, 2006; Parker y Hurry 2007; Spromberg, 2011; Washbourne, 2011).

A partir de las categorías preexistentes se abordaron las transcripciones y, a partir de los emergentes, se hicieron los ajustes oportunos. Posteriormente, la maestra observó las grabaciones y la investigadora le realizó dos entrevistas en profundidad. La primera de ellas se llevó a cabo antes de analizar los datos de la observación. En esta entrevista se abordaron temáticas como el desarrollo de las clases de la maestra, la situación lingüística y escolar del alumnado, la formación de la maestra y su docencia. En la segunda, la entrevista se centró en conocer en profundidad las estrategias que la docente utiliza para facilitar la comprensión de sus estudiantes, siguiendo el esquema de categorías que se realizó para el presente estudio.

MECANISMOS DE INTERACCIÓN PARA LA COMPRENSIÓN MUTUA EN LA SEGUNDA LENGUA

Se triangularán los datos de las entrevistas con los derivados de la observación de las clases. De esta manera, se conocerá la interpretación que la persona observada hace de los datos, con el fin de contrastar ambos métodos.

Descripción de las categorías establecidas

Cuadro 1.

Acciones de la Profesora para Facilitar la Comprensión

Categorías	Descripción
Inventa una palabra (Inv)	Utiliza palabras en castellano pero adaptándolas a la forma lingüística del euskera
Define (Def)	Usa definiciones cuando propone una palabra.
Pregunta sobre comprensión (Preg)	Evalúa el conocimiento del vocabulario inquiriendo sobre su significado
Traduce (Trad)	Traduce alguna palabra o frase que ha emitido anteriormente en euskera.
Usa palabras similares (Sim)	Utiliza palabras similares que comparten el euskera y castellano.
Utiliza sinónimos (Sin)	Propone un sinónimo próximo al castellano para una palabra que ha emitido anteriormente.
Utiliza antónimos (Ant)	Propone contraejemplos del significado.
Modela (Mod)	Realiza una tarea a medida que ella explica cómo deben hacerla, le da pistas o le dice directamente cómo tiene que hacerla.
Ejemplifica (Ejem)	Pone un ejemplo para describir un concepto o explicar algo.
Usa la lengua materna (Mat)	Responde al alumnado utilizando directamente su lengua materna.
Representación (Repr)	Representa emociones con su cara. Puede ir acompañada de posturas.
Gestos deícticos de persona (GDP)	Señala personas en el aula al referirse a ellas.
Gestos deícticos de lugar (GDL)	Señala lugares del aula al referirse a ellos.
Gestos deícticos de objeto (GDO)	Señala objetos en el aula al referirse a ellos.
Gestos de iconicidad (Icon)	Describe acciones y objetos con el movimiento de las manos.
Emblemas (Emb)	Gestos culturales para transmitir significados intencionales. Suelen ir acompañados de palabras.
Usa ilustraciones (ilus) y gestos deícticos (deic)	Utiliza y señala imágenes, tarjetas, mapas y cuentos como recurso complementario del nuevo vocabulario.

Cuadro 2.
Acciones de los Alumnos ante la Incomprensión

Categorías	Descripción
Pregunta a la profesora.	Pregunta directamente a la profesora cuando no comprende.
Copia al compañero.	El alumno mira la tarea del compañero.
Expresión facial.	La expresión facial del alumno denota incomprensión.
No hace la tarea.	No hace la tarea porque no sabe cómo hay que hacerla
No responde a la pregunta de la profesora	La profesora pregunta al alumno pero por desconocimiento del idioma, éste no contesta.
Hace mal la tarea	Hace mal la tarea porque no comprende.

Resultados

Resultados cuantitativos e interpretación del análisis categorial para el estudio de las estrategias que utiliza la docente para facilitar la comprensión.

En este apartado se exponen las frecuencias de aquellas estrategias empleadas por la maestra en su clase. Así, se diferenciarán dos tablas donde se especifican por un lado, las estrategias discursivas, y por otro, los mecanismos no verbales.

Tabla 1.
Estrategias Verbales Utilizadas

Estrategias verbales	1ª Sesión	2ª Sesión	3ª Sesión	4ª Sesión
Inventa una palabra	1----1%	2----6%	1----2%	3---8%
Traduce	7----10%	1----3%	6----11%	4---10%
Define	1----1%	-	1----2%	-
Pregunta sobre comprensión	10---13%	3---8%	5---7%	3---8%
Usa palabras similares	11---14%	6---17%	7---13%	8---21%
Utiliza sinónimos	2----3%	3---8%	11---20%	-
Utiliza antónimos	7----9%	-	6---11%	-
Modela	24---32%	8---22%	17---30%	11---28%
Ejemplifica	2----3%	7---19%	1----2%	1---3%
Usa la lengua materna	11---14%	6---17%	1----2%	9---22%

MECANISMOS DE INTERACCIÓN PARA LA COMPRENSIÓN MUTUA EN LA SEGUNDA LENGUA

Tabla 2.
Estrategias no Verbales Utilizadas

Estrategias no verbales	1ª Sesión	2ª Sesión	3ª Sesión	4ª Sesión
Representación	7-----4%	2-----1%	11----7%	10----8%
Gestos deícticos de persona	41----24%	17----11%	18----11%	22----17%
Gestos deícticos de lugar	19----11%	19----12%	12-----8%	18----14%
Gestos deícticos de objeto	9-----5%	5-----3%	2-----1%	4-----3%
Gestos de iconicidad	20----12%	35----23%	26----17%	19----15%
Emblemas	16----9%	22----14%	15----10%	10----8%
Ilustraciones y gestos	60----35%	56----36%	73----46%	44----35%

Hasta ahora se han explicado las categorías establecidas, se han aplicado estas en las transcripciones correspondientes a las sesiones y se han cuantificado para conocer su frecuencia. En las siguientes líneas se tratará de saber en qué situaciones de la interacción se utilizan unas estrategias u otras, para conocer así las funciones que tienen tanto los elementos del habla como el lenguaje no verbal utilizado por la profesora. De la misma manera, se introducirán las voces de la entrevista en profundidad realizada a la maestra, con el objetivo de conocer la interpretación que la persona observada hace de los datos.

Estrategias verbales utilizadas

Modela (Mod)

El modelado constituye la estrategia discursiva más utilizada en cada sesión y en conjunto por la maestra, que la emplea con similar frecuencia en cada una de las sesiones (32%, 22%, 30% y 28%).

Este mecanismo le permite al estudiante tener un modelo al que seguir cuando no comprende las explicaciones o la tarea, ya que el aprendiz repite cada uno de los pasos, las pistas o la respuesta correcta que la maestra le proporciona. Cuando la docente propone una palabra o frase, ésta mira al estudiante para que repita lo que ha dicho la profesora, estrategia que ayuda a los estudiantes a adquirir el nuevo vocabulario y mejorar su competencia comunicativa para desenvolverse en la interacción. La docente subraya que hace uso de esta estrategia reiteradamente con el grupo.

“En estos primeros momentos de la adquisición modelo mucho las actividades, la comprensión en estas fases suele ser así, son niños y niñas que no han oído euskara. Muchas veces lo que suelo hacer es que según digo lo que tienen que hacer, lo hago yo también. Y ellos lo ven. También modelo lo que tienen que decir cuando no saben responder en la interacción. Para una persona que no está entendiendo nada de lo que se le dice, esta estrategia le permite seguir las actividades sin problemas”.

Se ha seleccionado un fragmento de la transcripción, en el cual la profesora utiliza un tipo de modelado adelantándose a lo que el grupo debe elaborar, y por tanto, ellos observan y finalmente repiten cada uno de los pasos.

- 1.- Profesora: (durante la realización de una tarea) *erne egon, entzun ondo. Begira...geldi Emb. Guraizeak behean. Guraizeak paperan. Eta ikusi. / Estad atentos, escuchad bien. Mirad...parad. Las tijeras abajo. Las tijeras en el papel. Y mirad.*
- 2.- Estudiante: *ikusi./ Mira.*
- 3.- Profesora: (recorta el papel) *hau moztu behar dugu Mod oso oso poliki. Begira eh. / tenemos que recortar esto. Muy, muy despacio...mirad eh.*

Usa palabras similares (Sim)

El euskara y el castellano comparten ciertas palabras que son similares en significado y grafía, debido a la influencia que ha recibido el euskara del latín. Por ello, el lenguaje de la docente se caracteriza por el uso de éstas palabras similares, de ahí que los estudiantes las reconozcan. Se observa un uso reiterado de este mecanismo, como se visualiza en la tabla 3 (14%,17%, 13% y 21%). Se observa que cuando la maestra lo utiliza, los estudiantes comprenden lo que la maestra les sugiere, ya que al reconocer la palabra pueden inferir el sentido del enunciado. De esta manera, este mecanismo posibilita a la maestra llevar a cabo las actividades sin necesidad de emplear la traducción.

La maestra realiza que el uso de estas palabras hace que su discurso sea comprensible para el alumnado, y que emplea este tipo de palabras con el objetivo de mantener y garantizar la comprensión de sus estudiantes.

“Intento utilizar muchas veces palabras cercanas, palabras que comparten ambas lenguas, porque son conocidas para los estudiantes. Las utilizo mucho.

“ ..No comprenden todas las palabras que se les dicen, sino que entienden más o menos, asocian un poco.”.

En este ejemplo se puede visualizar que la profesora utiliza la palabra “borratu” que significa borrar en castellano, en vez de utilizar la palabra “ezabatu”, que tiene el mismo significado, pero que no emplea porque no todos los estudiantes conocen esa palabra.

- 1.- Profesora: (durante la realización de una tarea dirigiéndose a una alumna) *bai, Aber, itxoin, itxoin, borratuko Sim dugu hau. Ez egin letra hori Icon bestela...sino no tienes sitio Mat, ez dago tokirik. / A ver, espera espera vamos a borrar esto. No hagas esa letra, sino...sino no tienes sitio.*

Usa la lengua materna (Mat)

La lengua materna es el mecanismo auxiliar con el que cuenta el alumnado y un gran apoyo en el aprendizaje de una nueva lengua. Se observa que la docente emplea la lengua materna con mayor frecuencia en la primera sesión (14%), en la segunda (15%) y en la última (22%) en comparación con la tercera (2%) En esta última sesión, destacan el uso de ilustraciones (46%) y sinónimos (20%) a la hora de trabajar un cuento como actividad, por lo que la profesora ha recurrido con mayor frecuencia a estas estrategias sin emplear apenas el uso de la primera lengua. Consiste en una estrategia ampliamente

MECANISMOS DE INTERACCIÓN PARA LA COMPRESIÓN MUTUA EN LA SEGUNDA LENGUA

utilizada por la maestra cuando los estudiantes formulan sus ideas o preguntas en la primera lengua.

- 1.-Estudiante: (buscando su trabajo) *no lo encuentro.*
- 2.- Profesora: **Mat** *¿el qué no encuentras?*

Por otro lado, otra función parece ser la de establecer una comunicación basada en la comprensión con los aprendices que se han incorporado recientemente, ya que éstos desconocen el euskara, y mediante el uso de este mecanismo mantiene una interacción sin obstáculos.

- 1.- Profesora: (dirigiéndose a una alumna) *Bederatzi urte bera zu zortzi, ezta?/ocho años él..., tu ocho ¿verdad?*
- 2.- Estudiante: *(ez du erantzuten) / (no contesta)*
- 3.- Profesora: **Mat** *Años.*
- 4.- Estudiante: *(buruarekin baiezko keinua egiten du)/ (asiente con la cabeza).*

De esta manera, se puede deducir que esta estrategia la adopta cuando el aprendiz aún no es capaz de entender mensajes en euskara y por lo tanto, utiliza con frecuencia este mecanismo. Con el resto del grupo, emplea palabras similares y distintos gestos para interactuar con ellos. Aún así, se visualiza en las sesiones que a veces la maestra emplea directamente la lengua de los aprendices porque hay mensajes que no se entienden con el uso de otras estrategias y mediante la lengua en común se atenúan las lagunas que se producen en la lengua desconocida. En la entrevista realizada a la maestra muestra congruencia en este aspecto.

“Afortunadamente, estos hablan castellano también. A veces cuando llegas a una situación y piensas que no van a entender, se les dice directamente: mira, lo que vamos a hacer es esto. Lo que me interesa es llegar al fin de la tarea y los problemas de incomprensión se pueden solucionar muy fácilmente hablándoles en castellano”

Pregunta sobre comprensión (Preg)

La maestra emplea este mecanismo cuando considera que una palabra puede ser desconocida para algún alumno o alumna y para que estos comprendan a lo largo de la interacción. Asimismo, pregunta al alumnado por el significado de una palabra para asegurar que éstos comprenden. También utiliza este mecanismo para evaluar el conocimiento del vocabulario trabajado previamente inquiriendo sobre su significado.

- 1.- Estudiante: *(lee una tarjeta) Jarri guraizeak saski barruan/
Pon las tijeras dentro de la cesta.*
- 2.- Profesora: *Guraizeak, Preg zer dira guraizeak?/ Tijeras, ¿qué son las tijeras?*
- 3.- Estudiante: *(coge las tijeras).*

Traducción a la lengua materna (Trad)

La traducción a la primera lengua consiste en la vía más directa al significado de una palabra o frase en la interacción. A lo largo de las sesiones la profesora traduce frases o palabras en la lengua materna para que los estudiantes comprendan de manera clara qué les sugiere la docente. En un principio se propone una palabra o frase en

euskara, pero al no ser comprendida por los estudiantes, la docente emplea la traducción con el objetivo de garantizar la comprensión.

Se observa una mayor tendencia del uso de esta estrategia en la primera (10%) y tercera sesión (11%). En la primera sesión la profesora traduce frases y palabras a la alumna que se ha incorporado recientemente al aula. En lo que a la tercera sesión se refiere, la maestra propone como actividad contar un cuento, y en él aparecen nuevas palabras que son desconocidas y que al ser traducidas permite a los estudiantes conocer nuevas palabras en su segunda lengua. En este ejemplo de la primera sesión, la profesora mantiene una conversación con la alumna que recientemente se ha incorporado al aula.

- 1.- Profesora: eta zu? Nongoa zara? **GDP** ¿De dónde eres? **Trad**
¿y tú? ¿De dónde eres?
- 2.-Estudiante: Lleida.
- 3.- Profesora: Lleidakoa, **Mat** catalana/ *De Lleida, catalana*

Utiliza sinónimos (Sin) y antónimos (Ant)

En lo que a los sinónimos respecta, éstos tienen una mayor frecuencia en la tercera clase (20%), que corresponde con una sesión en la que la maestra propone nuevas palabras para el grupo y para las cuales emplea un sinónimo reconocido por los estudiantes.

- 1.-Profesora: (contando el cuento) Lucy pasabidean dago. **Sin** Pasilloan./
Lucy está en el pasadizo, en el pasillo.

En cuanto a los antónimos, este mecanismo lo utiliza en la primera (9%) y tercera sesión (11%), y se observa que lo emplea cuando los estudiantes adquieren el nuevo vocabulario a través de apoyos visuales.

Inventa una palabra (Inv)

Aunque la docente emplee muy poco este mecanismo (ver tabla 4), en algunos momentos utiliza palabras inventadas por ella misma, y para ello, adapta palabras del castellano a la forma lingüística del euskara. A veces la maestra propone una palabra, y al ser desconocida o muy alejada del vocabulario adquirido por el alumnado, emplea como sinónimo una nueva. Otras veces directamente realiza esta adaptación sin proponer una palabra previamente. En el siguiente ejemplo, utiliza en su discurso una de éstas palabras.

- 1.- Profesora:(sobre un pequeño teatro que han hecho dos alumnos)
ondo egin dute, oso **Inv** educatuak Gustatu zait/ *Lo han hecho bien, muy educados. Me ha gustado.*

Ejemplificación (Ejem)

La ejemplificación es un mecanismo al que la maestra recurre en muy pocos momentos de la interacción. Los ejemplos se utilizan para dar pistas acerca de cómo los estudiantes deben desarrollar la actividad, y teniendo en cuenta el nivel de partida del alumnado, la profesora modela las tareas de su grupo y no se centra aún en ejemplificar algunas actividades. A la hora de describir conceptos, emplea otro tipo de mecanismos como son los gestos icónicos. Por ello, en estos primeros momentos del aprendizaje, la ejemplificación apenas tiene presencia.

MECANISMOS DE INTERACCIÓN PARA LA COMPRESIÓN MUTUA EN LA SEGUNDA LENGUA

Define (Def)

La definición tiene muy poca presencia en el discurso de la docente (1% en dos sesiones), y ella misma reconoce que utiliza otro tipo de técnicas para describir nuevos términos. Constata que este tipo de mecanismo aún no puede ser dominado por el estudiante en su segunda lengua y recurre a otros más accesibles para él.

“Para describir objetos utilizo los gestos o las representaciones que se adaptan al nivel que tienen los estudiantes”.

Estrategias no verbales utilizadas

Gestos deícticos de persona (GDP)

La comprensión también implica clarificar el contexto a los estudiantes (a quién se dirige, quién hace), y el uso de gestos deícticos permite señalar personas en el aula. De esta manera, este mecanismo se emplea muy a menudo y con el objetivo de ofrecer apoyo contextual al alumnado. En la primera grabación se observa un mayor uso de los deícticos personales (24%), ya que la nueva estudiante no conoce a sus compañeros. Por ello, la profesora explica datos acerca de éstos y se dirige continuamente al resto de los integrantes del grupo. En el resto de sesiones, el uso de estos deícticos disminuye (11%, 11% y 17%), aunque es innegable que constituye un mecanismo al que la profesora recurre en numerosos momentos de la interacción.

Otra función de este mecanismo es cuando se incorporan pronombres personales y verbos en euskara, y de esta manera, los gestos deícticos permiten atender al significado de las nuevas palabras. En el presente ejemplo, se observa la función que tienen los gestos en el aprendizaje de los pronombres y verbos:

- 1.- Profesora: (la profesora se señala a sí misma) **GDP** ni.../yo...
- 2.- Estudiante: ni.../yo...
- 3.- Profesora: (la profesora se señala a sí misma) **GDP** naiz/ Soy.
- 4.- Estudiante naiz/ Soy.

Durante la entrevista, la maestra reconoció la importancia que tiene este tipo de mecanismo en la interacción con su grupo de estudiantes:

“Señalo mucho a los alumnos y alumnas, es importante contextualizarles dentro de la interacción. De la misma manera, es verdad que a la hora de aprender pronombres y verbos ellos van aprendiendo el significado de esas palabras gracias a la señalización”.

Gestos icónicos (Icon)

El uso de gestos icónicos abarca aquellos movimientos para representar y describir objetos y acciones mediante el uso de las manos. Estos gestos abundan durante la interacción de la maestra con su grupo de alumnos (12%, 23%, 17% y 15%). Así, los utiliza cuando propone una nueva palabra desconocida o que considera que puede ser nueva para el resto del grupo. Estos gestos encarnan aspectos retratables del contenido semántico, y la maestra los utiliza como apoyo visual en su discurso, lo que permite al estudiante comprender mejor los conceptos sin proporcionarle la traducción del término. En algunas actividades, este tipo de gesto lo emplea para proporcionar pistas sobre la

respuesta correcta, cuando la formulación de los estudiantes no es correcta o desconocen la palabra.

Este tipo de estrategia no verbal se emplea frecuentemente de manera holística acompañando al habla de la profesora, y en otros casos, se utiliza sin proponer ninguna frase o palabra. Los gestos icónicos constituyen un mecanismo muy corriente, que facilita la comprensión de los enunciados.

1.-Profesora: (Están decidiendo qué título poner a un cuento) el examen hegalaria (mueve los brazos haciendo el gesto de volar). Azterketa ..galduta. Badakizue.. galduta? **Preg** / *el examen volador, el examen...perdido. Sabéis, ¿perdido?*

2.- Algunos: *perdido!*

3.- Profesora: Azterketa galduta? **Preg**/ *¿el examen perdido?*

4.- Estudiante: *escondido.*

A la hora de proponer un título para el cuento, la profesora les sugiere poner entre otras opciones, el examen volador. Como ella dice “hegalaria” considera que puede ser un término desconocido, y por lo tanto, realiza este gesto de iconicidad para facilitar la comprensión de los estudiantes, idea que ella misma confirmó durante la entrevista:

“A la hora de facilitar la comprensión utilizo sobretodo los gestos, siempre suele ser el canal más visual a la hora de interaccionar con ellos. Cuando pienso que una palabra puede ser desconocida utilizo mucho esta estrategia, y de esta manera pueden comprender sin tener que recurrir a la traducción”.

Uso de ilustraciones (Ilus) y uso de deícticos (Deic)

Estas categorías se presentan de forma holística, ya que a medida que la profesora utiliza recursos visuales, señala o apunta cosas con el dedo. Como se observa en la tabla 4, consiste en el mecanismo no verbal mayormente utilizado por la maestra en las sesiones (35%, 36%, 46% y 35%).

Entre estos recursos destaca el uso de tarjetas, plantillas y cuentos como apoyo visual. De la misma manera, el uso de este tipo de ilustraciones le permite a la docente señalar y hacer referencia a personas, lugares u objetos dentro de las imágenes para facilitar la comprensión de todo aquello que aporta verbalmente. Así, utiliza tarjetas y plantillas cuando propone nuevo vocabulario para el estudiante con el objetivo de que recuerden de manera visual los nuevos términos en su segunda lengua.

En la tercera sesión, se observa un mayor uso de esta estrategia (46%), ya que la maestra utiliza el cuento como recurso visual y este le permite señalar objetos conocidos y desconocidos para los estudiantes dentro de las ilustraciones. De esta manera, al referirse a numerosos objetos y lugares del cuento evalúa a su vez el conocimiento lingüístico de los aprendices inquiriendo sobre su significado. En el siguiente ejemplo, la profesora utiliza el cuento como ilustración y señala distintos objetos y personas dentro del mismo:

1.- Profesora: (contando un cuento utiliza plantillas y señala)

Ilus Lucy, eskolan dago **Deic**. Bai? Eta.. / *Lucy está en la escuela. ¿Si? Y...*

2.- Estudiante: *andereño... / la profesora...*

3.- Profesora: *andereñoak eman dio..Deic / la profesora le da...*

4.- Estudiante: *examina/ el examen.*

5.- Profesora: **Deic** azterketa, examina, examen **Sin Trad**

Hauk dira galtzagorriak.Deic / Estos son los duendes.

MECANISMOS DE INTERACCIÓN PARA LA COMPRESIÓN MUTUA EN LA SEGUNDA LENGUA

Emblemas (Emb)

Los emblemas consisten en gestos culturales intencionados empleados por la maestra con similar frecuencia en las sesiones (9%,14%,10% y 8%). Éstos se emplean tanto para la retroalimentación positiva como para indicar a los estudiantes que su respuesta no es correcta, y de esta manera proporcionales pistas sobre la forma adecuada.

- 1.-Estudiante: (observando una imagen) *erregela mahaiaren azpian dago/ La regla está debajo de la mesa.*
- 2.-Profesora: *azpian* (niega con el dedo) **Emb** *ez dago/ no está debajo.*
- 3.-Otro estudiante: *gainean dago/ está arriba.*

Gestos deícticos de lugar (GDL) y de objeto (GDO)

Los gestos deícticos de lugar permiten señalar lugares o sitios de la clase, para que los aprendices conozcan donde pueden encontrar materiales en el aula y también para situarles en algún lugar en concreto. La señalización de lugares, por tanto, constituye una estrategia de ayuda para la comprensión que se emplea en numerosos momentos de la interacción (11%, 12% 8% y14%).

Finalmente, los objetos deícticos de objeto constituyen gestos muy poco frecuentes en el discurso de la profesora (5%, 3%, 1% y 3%), y lo emplea para indicar el significado del nuevo vocabulario. Los aprendices conocen los objetos que tienen a su alcance y con solo nombrarlos los reconocen. Esta idea coincide con lo que la profesora aportó cuando se le preguntó acerca de la escasa frecuencia de esta estrategia.

Representación (Repres)

La representación tiene una presencia considerable en las dos últimas sesiones (7% y 8%) con respecto las dos primeras (4% y 1%). En la tercera sesión, la profesora utiliza este mecanismo para representar emociones de los personajes que aparecen en el cuento, mientras que en la última sesión se trabajan los estados de ánimo, por lo que la representación constituye un mecanismo para facilitar la adquisición del nuevo vocabulario en euskara.

Resultados cuantitativos e interpretación del análisis categorial para el estudio de los mecanismos que adoptan los alumnos ante la incompreensión.

Tabla 3.
Estrategias que Adopta el Alumnado para la Incompreensión

Estrategias	1ª Sesión	2ª Sesión	3ª Sesión	4ª Sesión
Pregunta a la profesora	5---26%	4---33%	3---25%	-
Copia al compañero	-	1---8%	-	2---22%
Expresión facial	-	2---17%	3---25%	3---33%
No hace la tarea	5---26%	4---33%	2---17%	1---11%
No responde a la pregunta de la profesora	6---32%	-	3---25%	2---22%
Hace mal la tarea	3---16%	1---8%	1---8%	1---11%

Los datos demuestran que cuando no comprenden, los estudiantes con frecuencia preguntan a la profesora y no hacen la tarea. En las siguientes líneas se tratará de reconocer los mecanismos que emplea la docente para hacer frente a las distintas situaciones de incomprensión.

Pregunta a la profesora

La docente traduce en cinco ocasiones aquellos conceptos que son desconocidos para los estudiantes y en tres de estos momentos se constata que ha utilizado previamente otro tipo de mecanismos antes de recurrir a la traducción. Entre estos mecanismos previos se observa que se han empleado las representaciones y la señalización.

Cuando el aprendiz pregunta sobre el significado de un objeto en concreto, la profesora utiliza gestos icónicos o, si éste se encuentra en el aula, lo señala y no recurre a la traducción. Por otro lado, se visualiza en varias ocasiones que los compañeros traducen al estudiante los términos que desconoce. La maestra considera que se trata de un grupo que trabaja de manera colaborativa, y que los alumnos que llevan más tiempo en el aula ayudan a los novatos.

“Los alumnos se dan cuenta de la incomprensión y le van diciendo al compañero: no mira lo que tienes que hacer es esto. A veces ellos mismos se adelantan a los problemas de comprensión que puedan tener alguno de sus compañeros.

En el siguiente fragmento, el alumno pregunta sobre un concepto y se observa que antes de traducir el término, la maestra recurre a otro tipo de mecanismos:

- 1.- Estudiante: (aprendiendo las emociones en euskara) da hau?/¿qué es esto?
- 2.- Profesora: (representa emociones con la cara) **Repres** lotsatuta, avergonzado **Trad.**

No hace la tarea

En 12 momentos de las 4 sesiones los alumnos que llevan menos tiempo en el aula no comienzan a hacer la tarea porque no comprenden cómo deben hacerla. Cuando se trata de una actividad que se trabaja con material didáctico, la profesora les señala algo en la tarea para que sepan en qué tiene que centrar la atención, mediante gestos les da pistas para que sepan qué debe escribir o directamente modela lo que tienen que hacer.

Cuando se trabaja de manera oral y el aprendiz no hace la tarea porque no entiende, la maestra modela lo que el estudiante debe decir. Solamente en dos ocasiones le señala algún objeto en concreto cuando realiza alguna actividad que requiere el reconocimiento de objetos en el aula.

Por tanto, se puede confirmar que el modelado constituye una estrategia ampliamente utilizada por la maestra en situaciones de incomprensión e inactividad del estudiante. En el siguiente ejemplo, la profesora utiliza esta estrategia cuando el estudiante no sabe continuar con su tarea.

- 1.- Profesora: (Azaltzen du ariketa/ *explica la tarea*)
- 2.- Estudiante: (ez du ariketa egiten/ *no hace la tarea*)

MECANISMOS DE INTERACCIÓN PARA LA COMPRESIÓN MUTUA EN LA SEGUNDA LENGUA

3.- Profesora: aber hartu arkatza eta hemen jarri behar duzu: ni Julen naiz/ *Mod* Haber coge el lápiz y aquí tienes que poner (señala): yo soy Julen.

No responde a la pregunta de la profesora

Esta estrategia la adoptan comúnmente los estudiantes que llevan menos tiempo en la clase en tres sesiones (32%, 25% y 22%). Este mecanismo le permite determinar a la profesora que existe incompreensión y que debe reformular lo que ha emitido. Se observa que utiliza la traducción en la mayoría de los casos, exceptuando algún momento en el que emplea el lenguaje no verbal. También se contempla que algún estudiante se adelanta a los problemas de incompreensión que tienen sus compañeros.

Expresión facial

En lo que respecta a este mecanismo, la profesora manifestó lo siguiente cuando la pregunta se centró en la incompreensión del alumnado:

“Soy consciente de que los alumnos no comprenden o les veo en una situación de incompreensión debido a su expresión facial, se les nota mucho en la cara”.

Para hacer frente a estas situaciones se contempla que utiliza en la mayoría de los casos los gestos icónicos o señala objetos y lugares concretos en las ilustraciones que utiliza. También se observa que los estudiantes que se han incorporado recientemente emplean este mecanismo.

Hace mal la tarea

Otra manera de explicitar la incompreensión, es cuando los estudiantes hacen la tarea de forma incorrecta. En la mayoría de los casos, la maestra les proporciona pistas mediante gestos icónicos o deícticos para que sepan en qué deben centrar su atención. La profesora también comentó acerca de este mecanismo cuando se trató acerca de la temática referida a la incompreensión.

“Por ejemplo, el otro día me di cuenta de que un alumno no había entendido cuando vi que había hecho mal la tarea. Cuando ya ves el resultado final es cuando te das cuenta de la incompreensión”.

Copia al compañero

Este tipo de mecanismo solamente lo adopta un estudiante que se ha incorporado recientemente y lo hace 3 veces en dos sesiones. La profesora no hace frente a estas situaciones de incompreensión porque no es consciente de ellas, ya que en ese momento atiende a otro de los estudiantes. El que la maestra utilice la estrategia del modelado en la mayoría de actividades justifica la escasa presencia de este mecanismo de incompreensión, ya que siguen los pasos que da la profesora.

Discusión

Los resultados obtenidos evidencian que la profesora emplea tanto mecanismos verbales como no verbales y que además, ambos interactúan de forma holística en su discurso. Entre estos mecanismos se encuentran los apoyos visuales, los gestos icónicos, los gestos deícticos, los emblemas, las preguntas de comprensión y los sinónimos, mecanismos que también han sido encontrados en investigaciones como las de Bazo y Peñate (2002), Lazaraton, (2004), Lewis, (2007), Luque (2002), Rosborough (2011) y Taleghani-Nikazm (2008).

Entre las estrategias verbales más empleadas por la docente destaca el modelado como mecanismo de ayuda y apoyo visual en la realización de las actividades, técnica que ha sido defendida por autores como Hanson y Filibert (2006), Parker y Hurry (2007), Spromberg, (2011) y Washbourne (2011). Otra de las estrategias más habituales que utiliza esta docente es la de las palabras similares, pues aun existiendo distancia lingüística entre la primera y segunda lengua de los aprendices, ambas comparten palabras similares en significado y grafía, estrategia facilitadora que enfatizan algunos autores en la enseñanza de una nueva lengua (Montaño, 2013; Moreno, 2013, Mukoroli, 2011; Savignon, 2002). También el uso de la lengua materna tiene una presencia considerable a lo largo de las sesiones y los resultados cuantitativos así lo ratifican.

En lo que al lenguaje no verbal respecta, la profesora realiza que utiliza estos mecanismos como estrategia pedagógica, idea congruente con las aportaciones realizadas por diferentes autores (Lazaranton, 2004; Rosborough, 2011; Taleghani-Nikazm, 2008).

Entre estos mecanismos no verbales destacan por su frecuencia los gestos deícticos de persona, y este resultado muestra congruencia con otros estudios (Lewis, 2007; Rosborough, 2011; Taleghani-Nikazm, 2008). Éstos gestos se emplean para dirigir a los estudiantes en el intercambio comunicativo y para indicarles el significado del nuevo vocabulario, actuación que coincide con la que ratifican algunos autores en sus investigaciones (Rosborough, 2011; Taleghani-Nikazm, 2008). También destacan los gestos icónicos en el discurso de la profesora y que se utilizan para la ilustración visual, aspecto que muestra congruencia con algunos estudios (Rosborough, 2011; Taleghani-Nikazm, 2008). De la misma manera, estos gestos se emplean para indicar a los estudiantes que su respuesta no es correcta y para proporcionarles pistas sobre la respuesta adecuada, lo cual es coherente con lo concluido en la investigación de Taleghani-Nikazm (2008). En cuanto a los apoyos visuales, éstos predominan en las sesiones, estrategia para la comprensión que es defendida por diversos autores (Krashen, 1985; Luque, 2002; Nam, 2010, Ruiz Bikandi, 2000; Washbourne, 2011).

Algunas categorías prácticamente no han hecho su aparición en nuestro corpus, entre las cuales destaca la definición. El hecho de tratarse de un mecanismo que aún no puede ser dominado por el grupo debido al nivel lingüístico justifica su ausencia, y para ello la maestra emplea otro tipo de mecanismos más accesibles. En cuanto a la señalización de objetos, este tipo de gestos deícticos no son habituales y tampoco necesarios en su discurso, ya que los estudiantes reconocen e identifican los objetos a los que se hace referencia en las sesiones grabadas. La ejemplificación constituye asimismo una estrategia muy poco empleada, ya que para definir conceptos, la maestra utiliza en su lugar los gestos icónicos. También se contempla que para llevar a cabo las explicaciones abundan los modelados y por ello, la ejemplificación para explicar tareas tiene escasa presencia. Asimismo, estas conclusiones derivadas de nuestro análisis coinciden plenamente con los mecanismos defendidos por la maestra en su entrevista.

En lo que a los mecanismos de incomprensión se refiere, los estudiantes con frecuencia piden a la maestra la aclaración del significado de algún concepto, y en

MECANISMOS DE INTERACCIÓN PARA LA COMPRESIÓN MUTUA EN LA SEGUNDA LENGUA

menos ocasiones simplemente no realizan la tarea propuesta, de ahí que este mecanismo que adopta el aprendiz lleve a la maestra a ser consciente de la incompreensión de sus estudiantes. En estas situaciones la docente reorienta el proceso comunicativo utilizando diferentes mecanismos que facilitan ese entendimiento. Entre estos mecanismos, destaca el uso reiterado de la traducción, el modelado y los gestos icónicos cuando el alumnado no comprende, lo que nos lleva a ratificar que estas estrategias predominan en situaciones de incompreensión. Los estudiantes apenas copian la tarea del compañero; la frecuencia con la que se modelan las tareas en esta clase explican las razones de la ausencia de esta estrategia.

Cabe destacar que la profesora no siempre ayuda al estudiante, sino que otro de sus objetivos es que los estudiantes que llevan más tiempo en el aula de refuerzo ayuden a sus compañeros en los momentos de incompreensión. Los aprendices que se han incorporado recientemente muestran más incompreensión que el resto, por lo que los alumnos veteranos traducen palabras que los nuevos no entienden. La profesora considera que el grupo trabaja de manera colaborativa y que, por tanto, los estudiantes se adelantan a los problemas de incompreensión que muestran los nuevos aprendices.

Por otro lado, la docente se centra en que los estudiantes adquieran el vocabulario imprescindible y las funciones básicas para establecer relaciones sociales en esta lengua, y como se observa en las grabaciones recogidas, su prioridad es la de mantener y garantizar la comprensión de sus estudiantes en estos primeros estadios de la adquisición del euskara, dando importancia al significado, hecho que corrobora lo que ella manifestó en la entrevista.

Respecto a nuestro análisis, hemos correlacionado nuestros resultados con los obtenidos en otras investigaciones, y se concluye que existen similitudes tanto en las estrategias utilizadas como en los contextos de aplicación. De la misma manera, la acción de la maestra observada tiene vinculación estrecha con las propuestas derivadas de la investigación en didáctica de la L2. Ante este hecho, ella añadió que es fundamental la unión de la práctica y la teoría, y que su formación teórica le ha proporcionado un bagaje para enfrentarse a los contextos escolares. También expuso que su experiencia personal en el aprendizaje de lenguas le ha llevado muchas veces a actuar por intuición, y que es consciente de las dificultades que entraña el proceso de adquisición de una L2.

Cabe señalar que los datos de nuestra observación con los recogidos en las entrevistas muestran un alto grado de congruencia. Esto puede deberse a que la maestra es una cualificada muy reconocida con una gran formación y trayectoria en la enseñanza de lenguas. Así, la profesora es consciente de su pensamiento y de cómo éste se lleva a cabo en su práctica.

A partir de las consideraciones realizadas en los párrafos anteriores, se sugieren dos nuevas propuestas para futuros trabajos: por un lado, la observación de este grupo en concreto en varios momentos, para conocer el nivel de comprensión que poseen los estudiantes en un momento dado y su nivel cuando llevan más tiempo en el aula de refuerzo lingüístico, y por otro, el seguimiento a la misma docente con otros grupos para conocer de manera exhaustiva qué tipo de estrategias utiliza y en qué contextos lo hace.

Por último, manifestar que la llegada de alumnado alóctono es un hecho reciente en nuestras escuelas y que es indispensable la preparación del personal docente para facilitar a los estudiantes la adquisición de lenguas. El contexto escolar debe asegurar que los aprendices adquieran la lengua como principal instrumento comunicativo en

unas condiciones óptimas para garantizar su incardinación social y académica. Con esta investigación se ha querido contribuir, siquiera mínimamente, a esa tarea social.

Referencias

- 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.
- Bazo, P. y Peñate, M. (2002). Input and interlanguages in the EFL classroom: A case study with primary school teachers. *Revista de filología y su didáctica*, 25, 459-474.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Díaz Ordaz, E.M. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Fuencisla, A. (2008). *La enseñanza de español como segunda lengua en el contexto escolar: la realidad del aula en colegio e institutos*. XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (AS ELE), Alicante.
- Gutierrez, F. (2002). Aprendizaje/enseñanza del vocabulario de una segunda lengua: algunas cuestiones teóricas y prácticas. *Aula*, 14, 177-195.
- Hasan, A. (2008). Making Input Comprehensible for Foreign Language Acquisition. *Damascus University Journal*, 24(2), 31-53.
- Hanson S. y Filibert C. (2006). Teaching English learners the SIOP way: Classroom connections. *Pacific Resources for Education and Learning*, 12-14.
- Ibáñez, A. y Ortigosa, A. (2006). Interculturalidad y enseñanza de lenguas: una unidad didáctica basada en Don Quijote de la Mancha. En M. Amengual y M. Juan, J. Salazar (Eds.), *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües: ensayos y pro-puestas* (pp.305-322). Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lazaraton, A. (2004). Gesture and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry. *Language Learning*, 54(1), 79-117.
- Lewis, T. (2007). *El papel de los gestos en la enseñanza de una segunda lengua*. XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera: Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE, Logroño.
- Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher-student interaction. *Educational Research*, 37, 237-253.
- Luque, G. (2002). What can teachers do when they want to be understood? The comprehensible input hypothesis revisited again. *Journal of English and Foreign Languages*, 30, 13-30.
- Met, M. (1994). Teaching content through a second language. En F. Genesee (Ed.), *Educating second language children* (pp. 159-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Montaño, S. (2013). Cognados y falsos cognados. Su uso en la enseñanza del inglés. *Acción Pedagógica*, 22, 160-167.
- Moreno, P. (2013). *Los cognados en inglés y español como recurso en el aula de ELE*. Memoria del VII Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Universidad de Málaga: Málaga.

MECANISMOS DE INTERACCIÓN PARA LA COMPRESIÓN MUTUA EN LA SEGUNDA LENGUA

- Mukoroli, J. (2011). *Effective vocabulary teaching strategies for the english for academic purposes ESL classroom*. Vermont: MA TESOL collection.
- Nam, J. (2010). Linking research and practice: effective strategies for teaching vocabulary in the ESL Classroom. *TESL Canada Journal*, 28(1), 127-135.
- Parker, M. y Hurry, J. (2007). Teachers use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299-314.
- Rosborough, A. (2011). *Gesture as an act of meaning-making: An ecosocial perspective of a sheltered-English second grade classroom*. University of Nevada: Las Vegas.
- Ruiz Bikandi, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura y Educación*, 18(2), 143-157.
- Savignon, S.J. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching. Contexts and Concerns in Teacher Education*. Yale University Press: New Haven.
- Spromberg, S. (2011). *Communication Strategies used by High School English Language Learners in Multilingual Classrooms* (Tesis doctoral). Hunter College: New York.
- Taleghani-Nikazm, C. (2008). Gestures in foreign language classrooms: An empirical analysis of their organization and function. En M. Bowles, R. Foote, S. Perpiñán y R. Bhatt (Eds.), *Selected proceedings of the 2007 second language research forum* (pp.229-238). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *English Language Teaching Journal*, 53(3), 168-176.
- Washbourne, A. (2011). *EAL Pocketbook*. Alresford: Teacher's Pocketbook.

Bokalizazioen azterketa funtzio komunikatibo goiztiarretan: Ebidentziak euskara hizkuntzatik

Analysis of the vocalization in the early communicative function: Evidence from the Basque language

Irati de Pablo, Asier Romero eta Iñaki Gaminde
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Ikerlan honen helburu nagusia da haur euskaldunek, etapa prelinguistikoan, igorritako bokalizazio motak, hauen funtzio pragmatikoak, keinuak eta begirada aztertzea. Horretarako, corpusa urte bateko euskara ama hizkuntzatik duten bi haur euskaldunen egintza komunikatiboak osatu dute, informatzaileen eskolan ordu erdiko bideo-grabazioetatik aterata. Emaitzek adierazten dute (1) bokalizazio komunikatiboak izan zirela aztertutako haurrek gehien erabili zituztenak eta iraupen gutxiago dutenak, ikerketa bokalizazioekin alderatuz; (2) bokalizazio gehiago ekoizten dituzte keinurik gabe; (3) haurrak denbora gehiago ematen du objektuari begira hizketakideari baino; (4) gehien erabilitako keinua seinatzekoa eta heltzekoa izan da; (5) funtzio pragmatiko nagusienak inperatiboa, deklaratihoa eta fatikoa izan dira; eta (6) ebidentzia esanguratsua badago bokalizazioaren funtzio pragmatikoaren iraupenean.

Hitz gakoak: jabeakuntza, hizkuntza, euskara, bokalizazioak, keinua, begirada.

Abstract

The principal aim of this study focuses on observing the types of vocalizations that the Basque children issue in the pre-linguistic stage, the pragmatic functions of these and the combination of it with the look. For it, the corpus of analysis has been constituted with the communicative acts of two-year-old age girls of Basque Country whose mother tongue is Basque. The analysis has focused on vocal production extracted of approximately half an hour of recording on the school of the informants. Data extracted from the recordings shows that (1) the communicative vocalizations are the most used by the studied subjects and the ones that more short duration have in comparison with those of investigation, (2) produce more quantity of vocalizations without gestural accompaniment, (3) the child spends more time looking at the object that the speaker, (4) the most used gesture is of indicating and reaching, (5) the pragmatic predominant functions are imperative, declarative and fatic (6) there is a significant evidence in the duration of the vocalization's pragmatic function.

Key words: acquisition, language, Basque, vocalizations, gesture, look.

Korrespondentzia: sinrisasnopuedovivir@hotmail.com

BOKALIZAZIOEN AZTERKETA FUNTZIO KOMUNIKATIBO GOIZTIARRETAN

Sarrera

Gizakiaren komunikaziorako baliabide nagusia hizkuntza da, “un instrumento que permite trasladar la experiencia social individual a un sistema simbólico común y así convertir en expresable lo que es privado” bezala ulertzen dena (Serra, Serrat, Solé, Bel eta Aparici, 2013, 17 or), hau da, “la capacidad del ser humano para expresar su pensamiento y comunicarse” (Navarro, 2003, 323 or). Hori dela eta, hizkuntza gizakiari ideiak trukatzeko ahalbidetzen dion instrumentu deritzo (McKenna, 1978). Pertsonak ingurune fisikotik erlazioak deduzitzen dituenetan eta bata bestekin konexioan jartzen dituenetan, hori hizkuntza ahalmentzat ulertzen da (Lenneberg, 1982). Garapen linguistikoa eta kognitiboa bata bestearekin lotuta doaz (Karousou, 2003). Horrela, hitzak etengabeko prozesu kognitibo eta psikologikoen emaitza dira eta, hizkuntzaren jabeak prozesuan, hurrek ingurutik lortzen dituzten datu fisikoak erlazioan ikasi behar dute (Lenneberg, 1982). Baina hizkuntza osatzen duten jakintzak pixkanaka ikasten dira (Fernández, 2014). Biologia ebolutiboaren markoan, hizkuntzaren garapenak garun-azaleko konexioen handiagotzearekin zerikusia du (Lenneberg, 1982).

Oraindik zehaztugabe dago hizkuntzaren hasiera momentua (Murillo, 2011). Argi dago prozesu luze batetik pasatzea beharrezkoa dela lehen hitzak erabiltzen hasi arte, aldi prelinguistikotzat hartzen dena. Haatik, etapa honetan, orpogorriek euren hasierako hilabeteetan ekoiztako irribarreak, mugimenduak, negarrak... ez dira intentzio komunikatiboarekin jaulkiak (Karousou, 2003). Nahita egindako komunikatiboa ondoko era honetara definitzen da: “un grupo de conductas que en conjunto poseen la capacidad efectiva de transmitir un mensaje (a un receptor destinatario del mismo), y que son realizadas por un sujeto (emisor), de forma voluntaria con este fin, bien siendo éste el único objetivo o integrado junto con otros objetivos” (Sarriá eta Rivière, 1991, 39 or.). Eta Pérez eta Castro-ren (1988) arabera, 9 hilabete inguru dutenean nahita egindako komunikazioarekin hasten dira bokalizazio eta keinuen bidez, hau Murillo-k (2011, 12 or.7) berresten du honakoa esaten duenean: “a partir de los 9 meses, los elementos motores y vocales empiezan a utilizarse de manera intencional”. Fase honetan, hurrek beste pertsona bati zerbait transmititu nahi diotenean, ez dira soilik euren ahozko emisioekin laguntzen, baizik beste jokoera/sistema batzuetan ere, horien artean, keinuetan, begiradan... hau da, “en el proceso de aprendizaje del lenguaje está implicado todo el cuerpo, y se incluyen elementos estrechamente vinculados al desarrollo vocal, como elementos corporales, sensoriales y motores” (Murillo 2011, 176 or.).

Murillok (2011) azaltzen du hasieran hurrek elementuen erabilpen bereizita egiten dutela eta hazten diren heinean, pixkanaka konbinatzen doaz euren saiakera komunikatiboetan. Horrexegatik, komunikazioaren izaera multimodala kontuan hartuz, egiten duten elementu horien guztien erabilpena nolakoa den planteatu daiteke asmo komunikatibo alditik, fonetikoki finkoak diren forma komunikatiboen erabilpeneraino eta, azterketa honekin, hasierako hurbilpen bat egingo da hiru elementu kontuan izanik: bokalizazioa, keinua eta begirada, aurretik esanik badaudela beste elementu batzuk hurrengo ikerketetan kontuan hartzeko, besteak beste, helduaren ahozko ekoizpena. Horrela, hurrek erabiltzen dituzten bokalizazioak aztertuko dira etapa prelinguistikoaren aldiaren asmo komunikatibodun egintzetan, horiek erabiltzen dituzten funtzio pragmatikoa, prozesu guztiko eta bokalizazioetan ematen diren keinuak, begiradaren noranzkoa orokorrean eta bokalizazioa ematen den momentuan ere. Orobat, faktore hauen guztien konbinazioa aztertuko da. Ikerketa hauekin lortu nahi den

amaierako helburua da euskara ama hizkuntza duten haur euskaldunekin etapa prelinguistikoa asmo komunikatiboa nola gertatzen den ezagutzea parte hartzen duten elementuak kontuan izanik

Artikulua sei zatitan banatzen da. Hasieran marko teorikoa garatuko da ikerketari oinarria emango diona, helburuek eta hipotesiek jarraituko diote eta gero metodologiak. Geroago, emaitzak azalduko dira eta horren ostean, eztabaida eta ondorioak, non emaitzak aurrekari teorikoekin elkartuko diren eta atal honen barruan ikerketa egitean izandako mugak eta hurrengo azterketetarako hobetze proposamenak adieraziko dira. Artikuluari amaiera emango zaio erabilitako erreferentzia bibliografikoak aurkeztuz.

Marko teorikoa

Gaur egun euskara ama hizkuntzatzat duten pertsonen hizkuntza jabekuntzan oinarritu diren ikerketen berri emango da. Romero-k (2016), erakusten duen moduan, hauek bi alderdi desberdinetan zentratu dira. Alde batetik, egun Euskal Herriko Elebilab Psikolinguistika Laborategiak (UPV/EHU) aurrera eramaten dituen ikerketak dira; eta, bestetik, Donostian egoitza duen Kognizioaren, Burmuinaren eta Hizkuntzaren ikerketarako zentroa (BCBL) eta, berebat, Nazioarteko testuinguruan, Jürgel Meisel egilea, Pilar Larrañaga eta Jennifer Austin. Baina, ikerlan hauek guztiek euskal morfologia, lexiko, pragmatika eta euskal hizkuntzaren garun prozesamendua analizatzen dute. Hori dela eta, Romerorekin (2016) bat etorritz, esan daiteke literatura zientifikoan euskara ama hizkuntzatzat izanda, fonetika-fonologia jabekuntzaren, garapen prosodikoaren eta hauen eta lehenengo bokalizazioen, keinu-kodigoen, ebidentzia prosodikoen eta helduaren interbentzioaren eraginaren inguruko lanik ez dagoela hasierako komunikazio zizakadura etapako komunikazio prozesuan.

Organismoaren jokaera edozein pertsona arteko egoerara hiru kategoriatan sailkatzen da, ahozkoa, bokala eta ez-berbala (Ekman, 1957): hasierako kategoria hizkuntzaren eduki moduan definitzen da; bigarrena, hizkuntzaren tinbre, diapaso eta intentsitateari erreferentzia egiten dio; eta hirugarrena, organismoaren mugimenduak dira. Ahozko jokabidea zein bokala entzutezko zentzumenetatik pertzibitu daitezkeen aldetik, ez-berbala, berriz, ikusteko zentzumen organoetatik bereziki pertzibitzen da (Ekman, 1957). Organismoak jokaera ez-berbala eta bokala batez ere erabiltzen ditu adin goiztiarrean komunikatzeko, geroago, ahozko jokabidea hasten denean, hori izango da pisu handiena hartuko duen komunikazio era (Ekman, 1957). Ikerketa honetan eremu horiek landu egingo dira eta jarraian azalduko dira:

Ahozko kategoria

Hizkuntzaren jabekuntzaren inguruko jakin-mina ikerlariengandik, konkretuki, zizakadura aldiko bokalizazioetan, ez da gertatu orain dela gutxi arte (Fernández, 2014; Romero, 2008). “Las vocalizaciones son producciones tempranas interpretables por los padres, con o sin contenido segmental, en las que el niño produce grupos prosódicos de duración variable.” (López Ornat eta Karousou 2005, 1 or.). Horrexegatik, helduen emisio finkoetara hurbilketa bat jotzen da oraindik heldu beharrekoak eta hauek inguruko pertsonen komunikatibo balira bezala hartzen dituzte eta esanahia ematen diete (Romero, Gaminde, Etxebarria eta de Pablo, 2016). “Dichas producciones constituyen uno de los primeros pasos en la progresión hacia una adquisición completa del lenguaje” (Fernández, 2014, 6 or).

BOKALIZAZIOEN AZTERKETA FUNTZIO KOMUNIKATIBO GOIZTIARRETAN

Lenneberg-ek (1982) azaltzen du nola gertatzen den, orokorrean, hizkuntzaren jabekuntzaren prozesua jokaera bokalari dagokionez: bizitzaren lehen hilabetetik aurrera haurrak negarra ez diren beste soinu batzuk ekoizten ditu, 6-8 hilabete bitartean, zezelkatze errepikakorrarekin hasten da eta 9 hilabetera arte haurrak soinu batzuk ekoizten ditu bere organo fonoartikulatorioekin jolasten egongo balitz bezala, baina adin horretatik aurrera soinuak hizkuntzan erabiltzen hasten da beste pertsona batzuekin; 10 hilabeterekin helduen hizkuntza imitatzen hasten da (ezin du helduen artikulazioa egoki imitatu baina bai intonazioa nahiko ondo) eta gutxi gorabehera, hamabi hilabeterekin, haurrak hitz bereziak esaten hasten dira ezagun diren objektuei edota pertsoneri erreferentzia eginez.

Beste alde batetik, bokalizazioen barruan, bereizi daitezke bokalizazio komunikatiboak ez-komunikatiboak direnetatik ikerketa-bokalizazioak bezala ezagutzen direnak. 9 hilabete arte ez dute hurrek bokalizazioak asmo komunikatiboarekin erabiltzen (Pérez eta Castro, 1988; Murillo, 2011). “Poco a poco el bebé se da cuenta que sus manifestaciones tienen una repercusión en el medio que le rodea” (Navarro, 2003, 326 or.). Momentu hau hizkuntza jabekuntzaren prozesuan ezinbesteko pausua da, izan ere, haurrak konturatzen dira euren zeinuek euren nahiak adierazi ditzaketela eta beste pertsonen jokaeran eragin (Fernández, 2014). Horrela, etapa honetan, hurrek ahozko produkzioak asmo komunikatiboa balute bezala interpretatzen benetan izatera, hots, nahita/helburu batekin ekoizten dituen zeinuak (Fernández, 2014). Horrexegatik, asmo komunikatiboa duen bokalizazioa ematen da haurra eta beste pertsona bat interakzioan dabiltzanean eta, haurrak ekoizten duenean mezu bat transmititzeko eta pertsona horrengan eragina izateko helburuarekin (Fernández, 2014). Ikerlan honetan bokalizazioa izango da, Romero, Gaminde, Etxebarria eta de Pablo (2016) egin zuten azterketan bezala, haurra beste pertsona batekin interakzioan dabilenean eta igorritako emisio horrek solaskidearengan eragina duenean eta honek interpretatu ahal izan duenean.

Kategoria bokala

Badira ikerketa asko haurren L1ren patroi prosodikoen presentzia, ez egotea edo horien konbinazioa: (1) intonazio kontornoa edota silaben iraupena aztertu dutenak, baina garapen prosodikoaren eta bokalizazioen esangura pragmatikoaren erlazioei erreferentzia egin barik (Engstrand, Williams eta Lacerda, 2003; Mampe, Friederici, Christophe eta Wermke, 2009, beste batzuen artean); (2) xede komunikatiboan eta esperientzia emozionalean arreta jarri dutenak euren analisiak egitean (Snow, 2006); (3) eta produkzio prosodikoaren eta asmo komunikatiboaren arteko erlazioan zentratu direnak haurraren etapa prelinguistikoa desberdinetan (Balog, Roberts eta Snow, 2009; Esteve-Gibert eta Prieto, 2012; Romero, Gaminde, Etxebarria eta de Pablo, 2016; Vihman, De Paolis eta David, 1998, besteak beste). Literatura zientifikoa ikerketa desberdinekin eta, zezelkatze-aurreko alditik, ahozko adierazpen zehatz batzuen esangura pragmatikoaren erlazioa eta horien azterketa akustikoaren arteko erlazioa deskribatu da (intonazio kontornoaren norabidez, f0 neurriak, batezbesteko iraupena...).

Ikerketa hauek adierazi dute oso goizetik –jada zezelkatze anitzeko etapen bokalizazio desberdinen produkzioa selektiboa testuinguru ezberdinetan arreta jarriz eta intonazio kontorno desberdinekin patroi prosodiko ezberdinetan (D’Odorico eta Franco, 1991; Halliday, 1975, Papaeliou, Minadakis eta Cavouras, 2002). Testuinguru honetan, prosodiaren erabilpenaren eta oihaletako umeen bokalizazioen funtzio pragmatikoen

arteko erlazioetan zentratzen diren ikerkuntzak hitz bakarria ematen den etapa linguistikokoak direla. Horregatik, ikerketa honen helburua asmo komunikatiboaren eta bokalizazioen iraupenaren arteko erlazio posiblea analizatzea da, lehen hitza ematen den aurreko etapan, hau da, aldi prelinguistikoan.

Kategoria ez-berbala

Baina asmo komunikatibo goiztiarrak ez dira soilik bokalizazioen bidez transmititzen, baizik eta hurrek beste modalitate edo jokaera batzuk erabili ditzakete, besteak beste, begirada, keinuak... bakarrik edo batzuk besteekin konbinatuz (Romero, 2008), izan ere, komunikazioa multimodala da. Seinale multimodalen erabilpenak ahalbidetzen du pertsonak informazioa modu eraginkorrago batean transmititzea (Esteve-Gibert, Prieto eta Pons, 2015).

Keinua

Keinua “movimiento significativo, intencional y cargado de sentido” (Cañete, 2009:3) bezala definitu daiteke, hizketakideari informazio ugari ematen diona (Cañete, 2009). Hauek etapa prelinguistikoan rol garrantzitsua izaten dute, espontaneoki agertuz, hizkuntzaren garapenari lagunduz (Farkas, 2007).

Keinuak asmoak adierazteko baliabideak dira (Romero, Gaminde, Etxebarria eta de Pablo, 2016). Argyle-k esan bezala (1975:251), “the hands can also communicate”. Hurrek komunikatu ahala estrategia multimodalak erabiltzen dituztenean arreta bateratuko prozesuak ematen laguntzeaz gain helduaren, hauraren eta objektuaren akzio triadikoa indartzen dute (Romero, Gaminde, Etxebarria eta de Pablo, 2016). Farkas-ek (2007) komentatzen du keinu deiktikoak 9 eta 12 hilabeteren artean sortzen direla, sinbolikoak, berriz, 12-15 hilabeteetan. Bestalde, Romero, Gaminde, Etxebarria eta de Pablo-k (2016) egindako azterketan 0;9 eta 1;1 adina zuten haur euskaldunekin, hurrek keinua hutsak gutxiago egiten dituzte, keinua bokalizazioarekin batera baino.

Begirada

Komunikazioa multimodalarekin hurrek beste modalitate batzuk erabiliz, adibidez begiradarekin, informazioa adierazi ahal du. Hugot-ek esaten duen bezala (2007:7), “the eye gaze is one of the most important elements in human-human interactions”. Argyle-k (1975) iritzi berdina du esaten duenean begiradak rol garrantzitsua duela pertsonen arteko erlazioetan. Zenbat bider esan dugu begirada batek mila hitz baino gehiago esaten duela? Argyle-k (1975) azaltzen du normalean jendeak beste pertsoneri begiratzen diela informazioa eskuratzeko, halere, pertsona batek beste bati begiratzen dionean, hori beste pertsonarengandik dekodifikatu daiteke era ezberdinetan, beraz, seinale bihurtzen da.

Begirada eta ahozko produkzioaren arteko erlazioari dagokionez, Argyle-k (1975) bi pertsona elkarrizketa batean elkarri begiratzen dioten denboraren inguruko datu estatistiko batzuk ematen ditu (ikusi 1. taula):

BOKALIZAZIOEN AZTERKETA FUNTZIO KOMUNIKATIBO GOIZTIARRETAN

Taula 1

Begirada Ezberdinen Denbora Bi Pertsonen Artean Agyleren Arabera (1975).

Individual gaze	While listening	While talking	Eye-contact
60%	75%	40%	30%

Egile honek aldaketak egon daitezkeela gehitzen du, aldagai anitzen eraginaren ondorioz, horien artean: subjektuen pertsonalitatea, batak besteaz duen jarrera, elkarrizketa gai... (Argyle, 1975).

Hugot-ek (2007) esaten du, seinale ez-berbalak bezala, kontuan hartu behar dela gizarte testuinguruak begiradan eragina duela (pertsonak gehiago edo gutxiago begiratu du elkarrizketa gaiaren arabera, zuzentzen ari zionaren arabera...), egoera anitz egon daitezkeelarik emaitzak desberdinak izateko eta horrexegatik ez dago begiradaren eredu konkretu bat eraikia. Haren esperimentuan, lortutako emaitzen ehunekoak Hugotek lortutakoen aldean desberdinak dira eta ekintzaren izaerarengatik izan daitezkeela azaltzen du, izan ere, Argyle-rena (1975) elkarrizketa simple bat zen, eta Hugot-en (2007) subjektuek mapa batean kontzentratu behar ziren. Ikerketa honetan, jolasaren araberrako eta elkarrizketaren araberrako interakzioan zentratuko gara.

Murillo-k (2011) ere begiradaren inguruko azterketa egiten du eta autore honek komentatzen du haurrak 9 hilabeterekin begirada objektuari nagusiki zuzentzen diola jokabide komunikatiboetan, pertsonarengana ez zuzenduz edo pertsona eta objektuarekin txandakatuz. Autore honek jarraitzen du azaltzen pertsonarenganako begiradaren maiztasuna areagotzen doala pixkanaka egintza komunikatiboetan 9 hilabetetik 12 hilabetera eta, ondorioz, objektuarekikoa gutxituz.

Azterketa honetan, bokalizazioa deskribatuko da oinarri bezala eta haurrak bokalizazioaren momentuan norantza begiratzen duen analizatuko da (bokalizazio motaren eta funtzio pragmatikoaren arabera). Era berean, begiradaren ehunekoa aztertuko da ezarritako kategoria bakoitzekoak, grabatutako corpus osoarenak eta ahozko emisio ez dagoen aldietan. Eta, keinuaren kasuan ere, orokorrean analizatuko da eta modu espezifikoan, bokalizazioen kasuan.

Begiradaren inguruko informazioa eskuratzeko bideokamera bat erabili zen momentu osoan ikertzailea mugituz, planu hoberena lortzeko informatzaileen noranzkoaren arabera, analisi honen helburuei erantzuteko informazioa eskuratzen ahalbidetzen duena.

Lavob-ek (1983, 266 or.) jada seinalatzen du “el objetivo de la investigación lingüística de la comunidad ha de ser hallar cómo habla la gente cuando no está siendo sistemáticamente observada”. Beste hitz batzuetan, ikerkuntza honetan hizkuntzaren ohiko erabilera ezagutu nahi da behaketa prozesuarekin distortziorik eragin gabe. Alabaina, hori lortzea oso zaila da haurraren egokitzapena egoera berrira kontuan hartzen ez bada eta instrumentazio zientifiko espezifikorik ez baldin bada. Azterketa honetan, ikertzailearen eragina ahalik eta gehien txikitzen saiatuko da, ahozko emisioan eragina duen ikusiko da edota haurraren begiradan.

Helburuak eta hipotesiak

Ikerketa honen helburu nagusia da aztertzea euskara ama hizkuntza duten haur euskaldunek etapa prelinguistikoan nahitako asmo komunikatiboa nola eramaten duten aurrera.

Horretarako hurrengo helburu espezifikoak planteatzen dira: (1) haurrak etapa prelinguistikoan, konkretuki 12 hilabete dituzten haurrek ekoizten dituzten bokalizazio motak eta euren funtzio pragmatikoak ezagutzea, (2) urte beteko haurrek orokorrean egiten dituzten keinuak aztertzea eta, bereziki, bokalizazioetan, (3) haurrek eskuarki norantz zuzentzen duten begirada jakitea eta baita bokalizazioak ematen direnean ere, eta (4) bokalizazioen, funtzio pragmatikoen, begiradaren eta keinuen arteko korrelazioa analizatzea.

Jarraian ikerketaren galderak planteatuko dira:

- (1) Zeintzuk dira bokalizazio ohikoenak haurrek urte bete dutenean? Zeintzuk dira funtzio pragmatiko ohikoenak asmo komunikatiboa duten bokalizazioetan adin honetan? Desberdintasunik badago bokalizazio komunikatiboen eta ikerketa bokalizazioen iraupenean?
- (2) Zein keinu dira ugarienak orokorrean? Zein keinu dira erabilienak bokalizazioetan?
- (3) Norantz begiratzen dute haurrek orokorrean? Norantz bideratzen dute begirada bokalizazioa gertatzen den momentuan? Ikertzailearen presentziak eragina du?
- (4) Bokalizazioen eta funtzio pragmatikoaren, begirada edota keinuen artean erlazio esanguratsurik egongo da? Eta lau faktoreen artean koordinaziorik egongo ote da (bokalizazioak – funtzio pragmatikoa – begirada – keinuak) ?

Hipotesi moduan hurrengoak planteatzen dira: (1) haurrek batez ere bokalizazio komunikatiboak erabiliko dituzte eta funtzio pragmatiko ugariena deklaratihoa izango da, (2) gehien agertuko den keinua deiktikoa izango da bai orokorrean bai bokalizazioetan, (3) haurrek orokorrean objektuari begiratuko diote, baina bokalizazioetan helduari begiratuko diote, eta (4) ez da koordinazio argirik egongo bokalizazio moten, funtzio pragmatikoaren, keinuaren eta begiradaren artean euren adin goiztiarra dela eta.

Corpusa eta metodologia

Parte-hartzaileak

Zeharkako analisi honetan, azterketarako diren subjektuak bi neska euskaldun dira ama hizkuntza euskara dutenak eta 12 hilabeteko adinekoak. Adin hau hautatu zen lehenengo asmo komunikatiboa duten egintzak produzitzen diren aldia delako lehenengo hitza baino lehen. Asmo komunikatiboa duen egintza “como un grupo de conductas que en conjunto poseen la capacidad efectiva de transmitir un mensaje (a un receptor destinatario del mismo), y que son realizadas por un sujeto (emisor), de forma voluntaria con ese fin, bien siendo éste el único objetivo o integrado junto con otros objetivos” (Sarriá, eta Rivière: 1991:39) bezala ulertzen da. Haurrak Bermeon bizi dira, Busturialdea eskualdeko Bizkaiko udalerrria, erdi-goiko klaseko familiak dira eta gurasoek haurrekin euskaraz soilik hitz egiten dute. Grabazioetan Haur Hezkuntzako lehen zikloan eskolatuak zeuden udalerriko zentro pribatu batean zeinean hezkuntza eredia D baita.

Prozedura

Corpusa lortzeko, lehenengoz, zuzendariarekin, haur hezkuntzako koordinatzailearekin, ikasleen tutoreekin eta gurasoekin batzar batzuk egin ziren

BOKALIZAZIOEN AZTERKETA FUNTZIO KOMUNIKATIBO GOIZTIARRETAN

beharrezko baimenak lortzeko eta prozedura antolatzeko. Geroago, ikertzailearen paradoxa txikitzeko helburuarekin, (1) egokitzapen aldia egin zuen ikertzaileak haurrekin konfiantza giroa sortu nahian, ikertzailearen kanpoko pertsona arraro bat ez izateko, baizik eta beste pertsona bat eta honela, hauen hizkuntza espontaneo lortzeko, (2) grabazioa ezaguna, ohikoa eta lasaia zein toki batean egin zen: euren gelan eta, (3) harekin interakzioan zegoen pertsona bere tutorea zen, euren erreferente eta konfiantzazko pertsona. 1. irudiak interakzio honen perspektiba on bat adierazten du.

Adierazi behar da behin ere ez dela saioa hasi baino lehen zehaztu bertan egingo zituzten ekintzen antolamendu patroia zehatzik, hau da, irakasleei eskatu zitzaieen normalean egiten zituzten ekintza eta jarduerak egiteko interakzio aske eta dinamikoaren bidez, adibidez, ipuinak irakurri, margotu, dantzatu... “La producción verbal espontánea es la estrategia o procedimiento de evaluación, que nos ofrece una descripción más exacta del nivel *real* de desarrollo lingüístico del niño, es decir, del tipo del lenguaje que el niño utiliza habitualmente” (Serra, Serrat, Solé, Bel eta Aparici, 2000, 74 or.). Saioak bidez erregistratu ziren kanpoko behaketa edo behaketa ez-partehartzaile metodologiarekin, horrela “el investigador permanece distanciado del objeto de estudio y no existe interacción entre ambos” (Anguera 1990, 135 or.) eta kameraren atzean mantentzen da parte-hartzaileak jarraituz. Grabazioak ZOOM Q4HD kamerarekin egin ziren eta kanpoko hegaleko BOYA BY-M1 mikrofono txikiarekin entzute kalitate hobereana lortzeko eta hauen iraupena 15 minutu ingurukoa izan zen.

Kodifikazioa

Bokalizazioen inguruan hitz egiten denean, helduaren hizkuntzaren asimilazio mailari erreferentzia egiten zaio, kategoria desberdinak aurkitzen direlarik, alde batean helduaren hizkuntzarekin erlazio formalik ez duten emisioak eta bestean helduak berak erabiltzen dituen hitzak.

Bokalizazio moten artean hurrengoak bereiziko dira:

- *Bokalizazio komunikatiboa*: haurrak helduarekin begi kontaktua mantendu du egiten ari den jardueran (edota hitz egiten ari diren gaian edota egoeran) esku artean duen jarduera/gai/egoera-ri erreferentzia egiten dion bokalizazioa baino lehen, bitartean edo ondoren, haren emisioak berari asmoren batekin berari zuzentzen ari zaizkiola adieraziz denbora tarte bat uzten dio helduari parte hartzeko eta helduak haurraren emisioei erantzuna ematen dio. Hauek keinuen bidez lagunduta egon daitezke.
- *Ikerketa-bokalizazioa*: komunikatzeko helbururik ez dutela diruditen bokalizazioak dira, ahozko emisio bakartiak, ez-sozialak izaten dira. Adibidez, haurrak hitz egiten duenean berak bakarrik jolasten duen bitartean edo bokalizatzatzen duenean ekintza bat egiten duen bitartean (Karousou, 2003).
- *Not clear*: bokalizazioa “not clear” bezala deitu zen aurreko bokalizazio motaren barruan non egokitzen zen argi ez zegoenean.

Bokalizazio-funtzioetan hurrengo kategoriak erabili dira, Karousou-ren (2003) taxonomiari jarraikirik:

- *Funtzio deklaratihoa*: haurrak objektu, pertsona edota ekintza zehatz batetan atentzioa bideratzen du emisioen bidez.
- *Funtzio inperatihoa*: haurren emisioen igorpenak hizketakidearengandik zerbait lortzeko helburu dauka, adibidez, objektu bat ematea, ekintza bat egitea, informazio zehatz bat esatea edo atentzioa bereganatzea.

- *Adierazpen funtzioa*: helduaren ekintza baten ondorioz, haurrak duen erantzun emozionala, horien artean, protesta, poztasuna.
- *Funtzio mimikoa*: helduak berriki ekoitzi duen enuntziatua haurrak horren ezaugarri segmental edo suprasegmentalak erreproduzitzen ditu, nahiz eta helduak berez sorturiko enuntziatuaren funtzio pragmatiko bera izan ez.
- *Funtzio fatikoa*: haurrak dagokion elkarrizketa txanda betetzen du solaskidearen galderei, iradokizun edo aginduei erantzuna ematen die, elkarrizketa “bizirik” mantentzea helburu izanik.
- *Not clear*: ekoizitako emisioa funtzio zehatz baten barruan sailkatzeko zalantzak daudenean.

Begirada norantza zuzentzen duen kontuan hartuta, Argyle-k (1975) azaltzen du bi pertsona hitz egiten ari direnean, elkarri begiratu ahal diotela, eurentzat garrantzitsuak diren objektuei edo testuinguruari orokorrean. Hori dela eta, autore honek esaten duena kontuan hartuz, parametro horiek erabili izan dira gehi ikertzailearena, honek eragina duen jakiteko helburuarekin, eta “not clear”, argi ez zeuden kasuetarako. Ondoren erabili den sailkapena aurkezten da:

- *Begirada objektuari*: haurrak objektua begiratzen du komunikazio egintza egin bitartean.
- *Begirada helduari*: haurrak helduarengan zuzentzen du begirada komunikazio egintzan.
- *Begirada ikertzaileari*: haurrak ikertzailean du begirada.
- *Begirada beste gauza batzuei*: haurrak beste gauza batzuk begiratzen ditu aldeztatik aipatu ez direnak.
- *Not clear*: begirada nora zuzentzen duen argi ez dagoenean, hots, ezin da zehaztu norantz begiratzen ari den komunikazio egintza gertatzen denean, adibidez, bat-bateko buru biraketa egin duenean eta kamerarekin begirada erregistratu ezin izan denean.

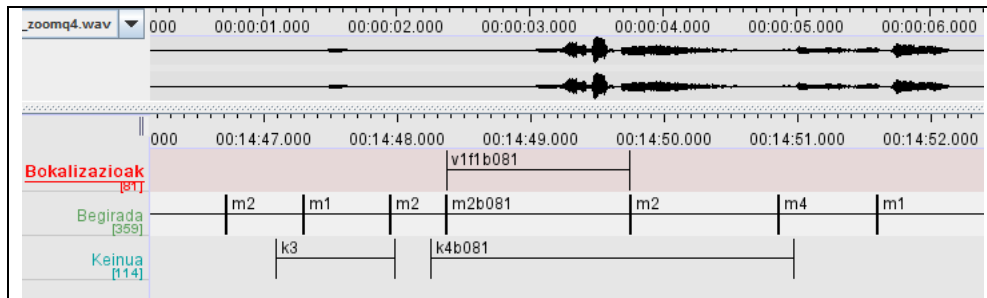
Keinuen kasuan, Murillo-k (2011) egindako lanean oinarrituta hurrengo sailkapena egin zen:

- *Keinu deiktikoa*: haurrak besoa eta hatz erakuslea erabiltzen du solaskidearen atentzioa berak nahi duen objektu batera zuzenduz. Honen barruan desberdintzen dira:
 - *Pre-point keinua*: umeak arreta deitzen du besoa luzatu gabe; hatz erakuslea luzatzen du gainerako hatzak uzkurtuta izanik.
 - *Seinalatzeko keinua*: solaskidearen arreta bideratzen du besoaren luzapenaren bidez, hatz erakuslea luzatuta eta gainerakoak uzkurtuta.
- *Heltzeko keinua*: haurrak besoa luzatzeaz gain eskua zabaltzen du objektu bat heltzeko nahia erakutsiz.
- *Erakusteko edota emateko keinua*: umeak objektua altxatzen du eta helduaren begiradaren aurrean kokatzen du, helduaren begi-kontaktua bilatuz edo objektua eta helduaren artean begirada txandakatzen du, posiblea izanik haurrak helduari objektua ematea.
- *Keinu konbentzionala*: haurraren akzio erritualak dira. Horien artean hurrengo hauek: burua mugitzea baiezko edo ezezko esangurarekin, agurtzea, txalokatzea, musua botatzea...

BOKALIZAZIOEN AZTERKETA FUNTZIO KOMUNIKATIBO GOIZTIARRETAN

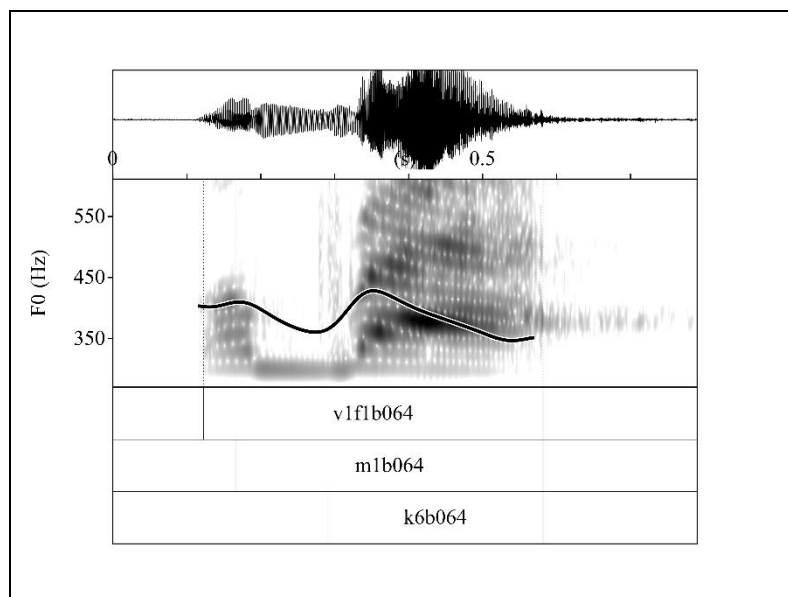
- Keinu emotiboa: emozio-egoeraren adierazpena da, adibidez, eskuak astintzen direnean bere haserrea azalduz.
- Keinu sinbolikoa: esate baterako, haurrak egurrezko bloke bat hartu eta auto bat balitz bezala erabiltzen duenean edo eskua belarrira hurbiltzen duenean telefono batetik hitz egingo balu bezala, edo orrazten balego bezala...

Kodifikazio hau aurrera eramateko ELAN eta PRAAT programak erabili ziren. Lehenengokoan bokalizazioak, keinuak eta begirada kodifikatu ziren (ikusi 1. Irudia).



Irudia 1. ELANen Irudia Anotazioarekin

Geroago, datu guztiak PRAATERa esportatu ziren non bokalizazioaren iraupena zehatzago akotatu zen (ikusi 2. irudia).



Irudia 2. Etiketazio Akustikoaren Adibidea PRAATen

Azkenik, excelera eraman ziren datuak eta SPSS programa estatistikoaren analizatu ziren.

Emaitzak

Aurkezten diren lehenengo datuak begiradarekin eta keinuekin erlazionatuta dauden prozesuei dagozkie.

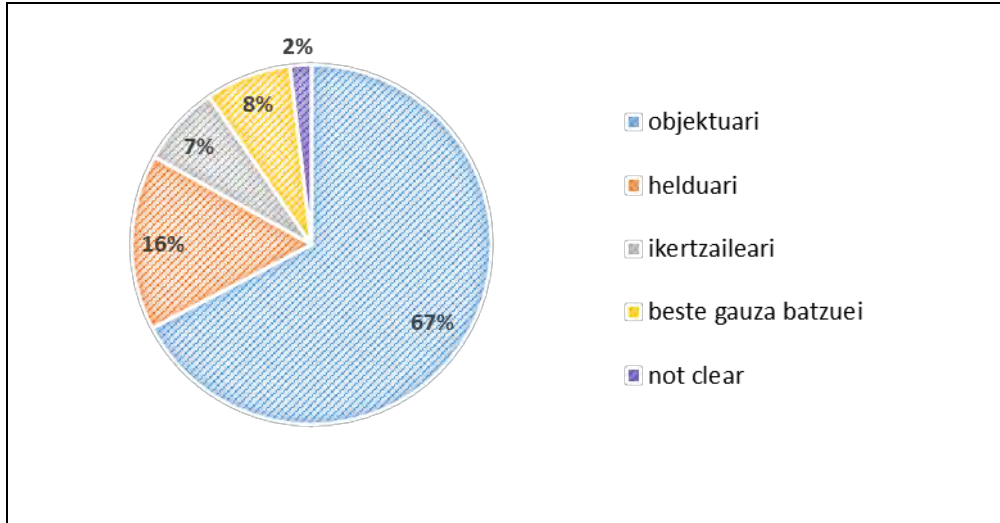


Figura 1. Haurren Begirada Ezberdinen Ehunekoak

Lehenengo figuran ikus daitekeen bezala, haurrek batez ere zuzentzen diote euren begirada objektuari, grabazioaren %67-ko tokia okupatuz. %16arekin aurkitzen da gehien begiratzen duten hurrengo faktorea: heldua. Ehuneko antzekoarekin, %8 eta %7arekin beste gauza batzuei eta ikertzaileari begiratzen diete. Azkenik, begirada horien %2 ez ziren sailkatu aurreko kategoriatan teknologikoki norantz begiratzen zuten ezin zelako ikusi (bat-bateko buru norantzaren aldaketa...).

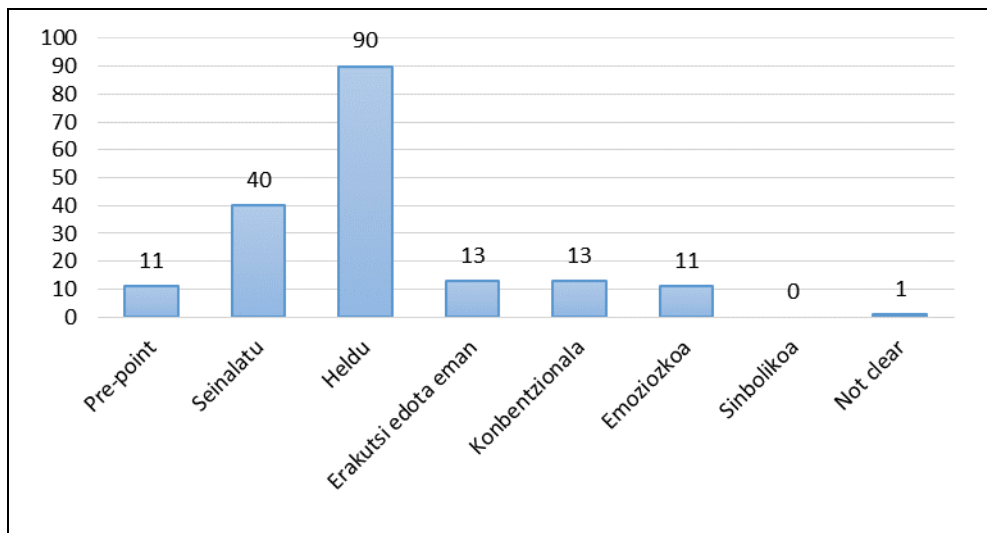


Figura 2. Haurrek Erabili Ditutzen Keinu Kantitatea

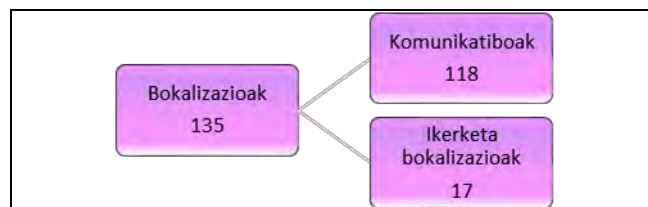
Bigarren figuran analizatutako keinu ezberdinak agertzen dira eta haien agerpenak. Heltzeko keinuen kantitatea nahikotxo gehiago da besteekin konparatuz,

BOKALIZAZIOEN AZTERKETA FUNTZIO KOMUNIKATIBO GOIZTIARRETAN

179tik 90 agerpen izanik. Seinalatzeko keinua bigarren postuan aurkitzen da, 40 aldiz erabilia. Halere, pre-point keinua, erakutsi edota eman keinua, konbentzionala eta emoziozkoa 11 eta 15 egoera bitartean gertatu dira. Nabarmentzekoa da keinu sinbolikoa grabazio ez dela agertu. Azkenik, esan behar da keinuetako bat ezin izan dela katalogatu momentu hori angelu egokiarekin grabatzeko ezintasunagatik.

Planteatutako ikerketa galderak aintzat hartuz, analizatu da (1) ea hurrek bokalizazioak erabiltzen dituzten asmo komunikatiboarekin; (2) keinu, begirada eta hizkuntzaren konbinazio mota analizatutako aldi kronologikoan; (3) keinuaren iraupenean motibazio gestualaren eragin posiblea dagoenentz; (4) corpusaren hurrek seinale prosodiko ezberdinak erabiltzen dituzten edo ez (iraupena bezala) euren bokalizazioak komunikatzeko asmoz; (5) ea hurrek zezelkatze aldi seinale prosodiko desberdinak erabiltzen dituzten (iraupena bezala) euren funtzio pragmatikoak adierazteko.

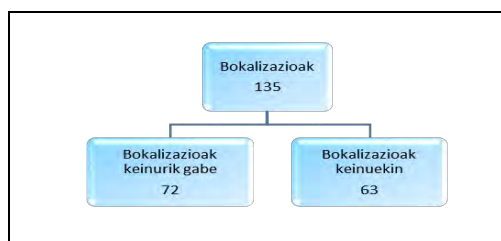
Analisi estatistiko guztiak SPSS 22.0 (SPSS Inc., Chicago IL) programaren aplikazioarekin egin ziren. Emaitzek adierazi zuten (1) hurrek aztertutako adin honetan gehien erabiltzen dituzten bokalizazioak komunikatiboak direla ikerketa bokalizazioekin alderatuz (ikusi 1. eskema).



Eskema 1. Bokalizazio Kopuruak

Orobat, khi karratu estatistikoaren bidez aldea estatistikoki C esanguratsua dela azaldu da ($\chi^2(1, N = 137) = 14.376, p < .001$). Ondorioz, bokalizazio komunikatiboaren C iraupena laburragoa da ikerketa bokalizazioekin konparatuz. Ikerketa honetan ez dago konparaketa longitudinala, hori dela eta, datu hau ezin da deskribatu beste adin batzuetan aztertutako tendentzia bezala ezta adin tarte bakoitzarentzat esangura estatistikoa. Ikerketa honetan adierazitako esangura asmo komunikatiboa duten bokalizazioei dagokie eta analizatutako adin tartean.

Bestalde, analizatutako egintza komunikatiboaren banaketari dagokionez: 'soilik keinua', 'soilik begirada', 'soilik bokalizazioa', 'keinua gehi bokalizazioa', 'begirada gehi bokalizazioa' eta 'keinua, gehi begirada eta bokalizazioa', esangura estatistikoa egongo zen edo ez analizatu zen horien arteko bariazioaren proportzioan. Horretarako khi karratu proba erabili zen. Emaitzak adierazi zuten ez proportzioetan ez eta konbinazioetan ere ez zegoela esangura estatistikorik. Hori dela eta, emaitza hauek erakusten dute analizatutako adin tartean hurrek ekoizten dituzte bokalizazio gehienak keinurik gabe (ikusi 2. eskema), baina esangura estatistikorik gabe.



Eskema 2. Keinurekin eta Keinua Gabeko Bokalizazio Kopuruak

Horrez gain, bada datu bat nahiko garrantzitsua dena: haurren begiradaren erabilera, izan ere, gehienbat begirada haurrek eskuztatzen ari den objektuari zuzentzen diote eta testuinguru minimoetan helduari edo ikertzaileari (ikusi 3. figura).

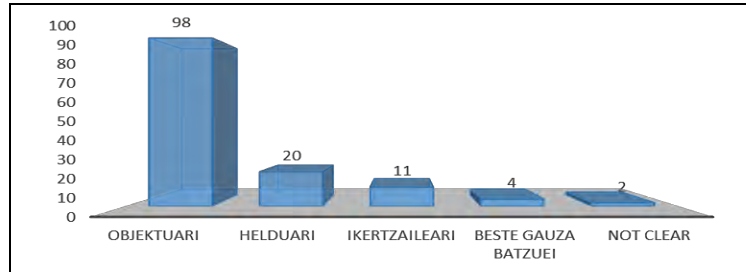


Figura 3. Begirada Motak Bokalizazioak Ematen Direnean

Datuek islatzen duten bezala, oraindik gaudeneko sasoian non haurrek bokalizatu eta keinuak egiten ditu komunikatzeko asmoz, begiradari lehentasunik eman gabe. Horrezaz gain, estatistikoki egoera hau analizatuta, seinalatu behar da ez dela esangurarik aurkitu.

Haurrek ekoiztutako keinu motei dagokienez ‘keinu-bokalizazio’ konbinazio hauetan, emaitzek adierazten dute seinalatzeko eta heltzeko keinuak izan zirena keinu talde nagusia (ikusi 4. figura).

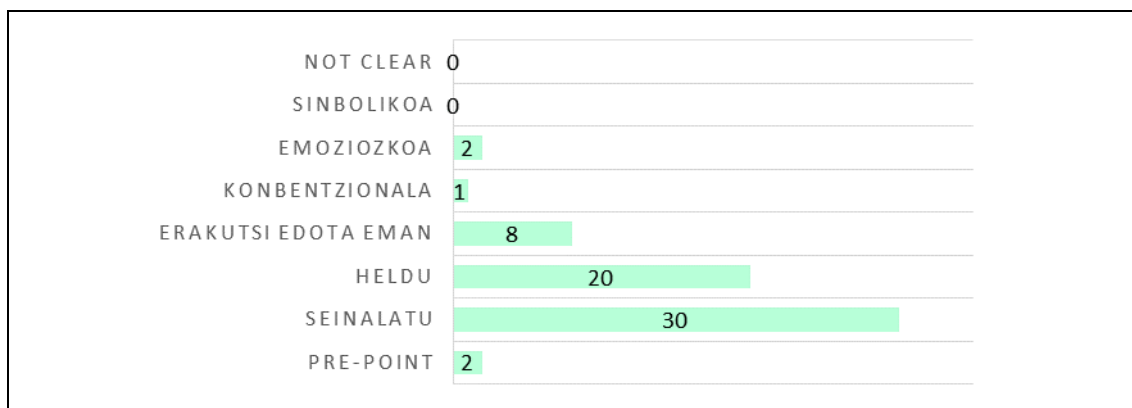


Figura 4. Keinu Motak Bokalizazioetan

Berebat, keinu motibazioaren eragina ere analizatu zen keinuen iraupenean eta, hortaz, faktore honek izan ditzakeen oihartzuna keinu gehi bokalizazioen konbinazio goiztiarretan. Seinalatu behar da eragin esanguratsurik ez zela gertatu.

Emaitzek ere adierazten dute funtzio inperatiboa, deklaratihoa eta fatikoa direla ehuneko altuenak lortu dituztenak analizatutako adinean.

BOKALIZAZIOEN AZTERKETA FUNTZIO KOMUNIKATIBO GOIZTIARRETAN

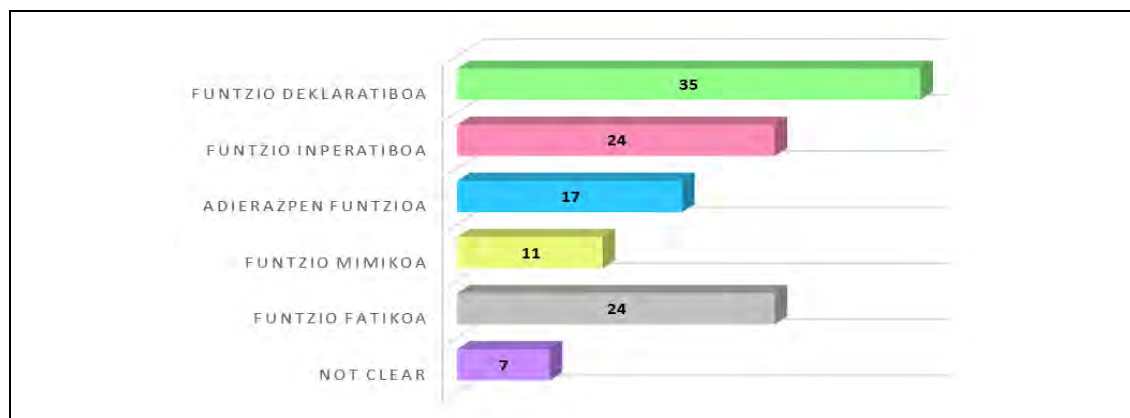


Figura 5. Bokalizazio Komunikatiboen Barruan, Agerpen Kopurua Funtzio Pragmatiko Desberdinetan

Bosgarren figurak funtzio pragmatiko ezberdinen agerpenak islatzen ditu. 118 bokalizazio komunikatiboetatik, funtzio pragmatiko nagusia deklaratioa izan da 35 agerpenekin. Funtzio inperatioa eta fatikoa 24 aldiz agertu dira. Eta gradualki, agerpen gutxiago izan dutenak: adierazpen funtzioa 17ekin, mimikoa 11ekin eta “not clear” 7ekin izan dira.

Gainera eta iraupena bokalizazioaren funtzio pragmatikoaren eragin posiblearen erlazioan seinatu behar da khi karratu estatistikoak esangura efektua adierazi zuela ($\chi^2(1, N = 174) = 11.192, p < .001$). Hortaz, haurrak lehenengo hitzak produzitu baino lehen jada nahita komunikatu daitezke funtzio pragmatiko ezberdinekin. Orobat, analisi estatistikoak funtzio pragmatikoen efektu esanguratsua erakutsi zuen bokalizazioaren iraupen patroian. Horrela, lehen hitzak ekoitzi baino lehen, haurrak badira seinale prosodiko zehatzak hautatzeko gai bokalizazioen asmoa adierazteko, kasu honetan iraupen patroia erabiliz.

Eztabaida eta ondorioak

Ikerketa honen emaitza nabarmenenak honako hauek dira:

Urtebeteko adinean, bokalizazio komunikatiboen iraupena laburragoa da ikerketa bokalizazioen aldean, eta nahiko maiztasun handiagoarekin aurkezten dira bokalizazio komunikatiboak ikerketa bokalizazioekin konparatuz. Horrela, beste ikerketa batzuk erreparatuz, adin honetako haurretan asmo komunikatiboa duten bokalizazioak areagotzen dira. Jauzi kualitatibo hau jada adin tarte honetan gertatzen da, 0.9 inguru komunikazio intenzionalaren garapena gertatzen dela adierazten duten ikerketekin bat etorriz (Pérez eta Castro, 1988; Murillo, 2011).

Emaitza hauek erakusten dute analizatutako adin tartean hurrek egotzitako bokalizazio gehienak keinurik gabe egiten direla, 72 bokalizazio 135etik (ikus 2. eskema). Baina ez dago ezberdintasun handirik keinuarekin gertatzen diren bokalizazioen kuantitatearekin. Hortaz, esan daiteke haurrak 12 hilabeteko adinarekin modalitate komunikatibo ezberdinen denbora lerrokatzea finkatzen ari direla. Hurrek komunikazio multimodalaren erabilpen koordinatuagoa ikasten joan ahala, informazioa era eraginkorrago batean transmititzen ahalbidetuko die (Esteve-Gibert, Prieto eta Pons, 2015).

Emaitzek ere erakusten dute seinaltzeko eta heltzeko keinuak keinu talde nagusia izan direla. Datu hauek orain arteko ikerlanek esandakoa konfirmatzen dute.

Keinu deiktikoak 9 eta 12 hilabete inguru agertzen dira orokorrean (Farkas, 2007), baina haren erabileran gehien nabarmentzekoa dena da presentzia multimodal komunikatiboa, hau da, haurrak haren keinu deiktikoak erabili ahala pixkanaka bokalizazio komunikatiboa modu koordinatuago batean erabiltzen du.

Funtzio inperatiboa, deklaratiboa eta fatikoa izan dira analisi honetan nabarmenenak. Puntu honetan, Grice-ren (1975) kooperazio printzipio betetzen dela esan dezakegu, izan ere, haurraren jokabidea zenbait enuntziatutan behartuta ikusten du bere burua kooperatzeko, ahozko emisioa erantzun bezala igorri. Egoera hau bermatuta dago bokalizazioen ugartzea dela medio, haurarentzat interesekoak diren funtzio esanguratsuetan parte hartu eta helduarekin interakzioa mantenduz.

Analisi estatistikoak efektu esanguratsua erakutsi zuen bokalizazioen funtzio pragmatikoen iraupen patroian, hori dela eta, haurrak lehen hitzak produzitu baino lehen nahita komunikatu daitezke funtzio pragmatiko desberdinekin. Datu hau bat dator Esteve-Gibert (2013) eta Romero, Gaminde, Etxebarria eta De Pablo (2016) egileek esaten dutenarekin; gainera kasu hauetan tasun bereizgarria iraupenarekin batera f0ren ibiltarteak ere osatu zuen.

Bestalde, ikusi ahal izan da, haurren adin goiztiarra gorabehera eta ikertzailearen eragina ahalik eta gehien txikitzen saiatu arren egokitzapen denboraldiarekin, haurrak ikertzailearen presentziaz kontzientea zela eta momentu batzuetan aipatzen zuen (ikusi 3. grafikoa). Dударik gabe datu hau, beste ikerketa batzuetan egiaztatu izan dena, sakonago analizatzea merezi du aztertu ahal izateko zenbateraino metodologia kualitatiboak eta etnografikoak baldintzatuta egon daitekeen haurraren gain antzezpena.

Azkenik, ikerketa honek ekarpenak egin ditu etapa prelinguistikoa komunikazioan, esanez haurrak euren lehen hitzak esan baino lehen badirela gai seinale prosodiko zehatzak hautatzeko euren bokalizazioen asmoa adierazteko. Argi dago zeharkako metodologia erabiltzeak bi haurren corpusarekin, ikerketa honen emaitzak baldintzatu ditzakeela, baina era berean, beste hainbat kontu interesgarri zabaltzen ditu, besteak beste, helduen ezaugarri prosodikoen eragina haurren asmo komunikatiboa duten bokalizazioetan hizkuntzaren hasierako etapan.

Erreferentziak

- Anguera Argilaga, M. T. (1990). Metodología observacional. In Arnau Gras, Jaime, M. Anguera Argilaga, eta J. Gómez Benito (Edk), *Metodología de la investigación en ciencias del comportamiento* (125-238 or.). Murcia: Compobell, S.A.
- Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. London: Methuen.
- Cañete, M. D. (2009). La expresión corporal en la etapa de infantil. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de la identidad y de la autonomía personal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas. *Innovación y Experiencias Educativas*(25), 1-11.
- D'Odorico, L., eta Franco, F. (1991). Selective production of vocalization types in different communication contexts. *Journal of Child Language*, 18, 475-499.
- Ekman, P. (1957). A methodological discussion of nonverbal behavior. *The Journal of Psychology*, 43, 141-149.
- Engstrand, O., Williams, K., eta Lacerda, F. (2003). Does babbling sound native? Listener responses to vocalizations produced by Swedish and American 12- and 18-month-olds. *Phonetica*, 60, 17-44.

BOKALIZAZIOEN AZTERKETA FUNTZIO KOMUNIKATIBO GOIZTIARRETAN

- Esteve-Gibert, N., eta Prieto, P. (2012). *Catalan Corpus*. Obtenido de <http://prosodia.upf.edu/phon/ca/corpora/description/esteveprieto.html>
- Esteve-Gibert, N., Prieto, P., eta Pons, F. (2015). Nine-month-old infants are sensitive to the temporal alignment of prosodic and gesture prominences. *Infant Behavior and Development*, 38, 126-129.
- Farkas, C. (2007). Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención. *PSYKHE*, 16(2), 107-115.
- Fernández Flecha, M. (2014). La adquisición de las relaciones entre prosodia e intención comunicativa: primeras asociaciones entre forma y función. *Lexis*, 38(1), 5-33.
- Grice, Paul H. (1975), "Logic and Conversation", En P. Grice (22.40-or.). *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Halliday, M. A. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. New York: Elsevier.
- Hugot, V. (2007). Eye Gaze Analysis in Human-Human Interactions. *KTH Computer Science and Communication*, 1-54.
- Karousou, A. (2003). *Análisis de las vocalizaciones tempranas: su patrón evolutivo y su función determinante en la emergencia de la palabra*. Unpublished doctoral dissertation. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Karousou, A., eta López-Ornat, S. (2005). *Las Vocalizaciones Tempranas (8-30 meses) y su relación con el vocabulario y la gramática. Su medida en el "CDI español": resultados preliminares*. Obtenido de Researchgate: <https://www.researchgate.net/publication/302351905>
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- Lenneberg, E., eta Lenneberg, E. (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mampe, B., Friederici, A., Christophe, A., eta Wermke, K. (2009). Newborns' cry melody is shaped by their native language. *Current Biology*, 19(23), 1994-1997.
- McKenna, A. (1978). El papel del adulto en el lenguaje del niño. *Enfance*, 1, 85-93.
- Murillo Sanz, E. (2011). *Precursores de la adquisición del primer léxico: desarrollo vocal y primeros gestos comunicativos*. Madrid: Universidad autónoma de Madrid.
- Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*. 26, 321-347.
- Papaeliou, C., Minadakis, G., eta Cavouras, D. (2002). Acoustic patterns of infant vocalizations expressing emotions and communicative functions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(2), 311-317.
- Pérez, M., eta Castro, J. (1988). Fenómenos transicionales en el acceso al lenguaje. *Infancia y aprendizaje*, 43, 13-36.
- Romero Andonegi, A. (en prensa). La vibrante en el País Vasco: Adquisición fonológica y caracterización acústica desde el español y desde el euskera. *Verba* 43.
- Romero, A. (2008). Interrelación entre vocalizaciones y desarrollo prosódico en funciones comunicativas tempranas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*.
- Romero, A., Gaminde, I., Etxebarria, A., eta De Pablo, I. (2016). Interración entre prosodia e intención comunicativa en funciones comunicativas tempranas.

- Ponencia presentada en el XXVIII Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románica*. Roma, Italia. Obtenido de <http://151.100.107.123/node/3>
- Sarriá, E., eta Rivière, A. (1991). Desarrollo cognitivo y comunicación intencional preverbal: un estudio longitudinal multivariado. *Estudios de Psicología*, 46, 35-52.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., eta Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel, S. A.
- Snow, D. (2006). Regressions and Reorganization of Intonation Between 6 and 23 Months. *Child Development*, 77(2), 281-296.
- Vihman, M., DePaolis, R., eta Davis, B. (1998). Is There a Trochaic Bias in Early Word Learning? Evidence from Infant Production in English and French. *Child Development*, 69(4), 935-949.

Desjariakortasuna eta gramatika errorea adizki jokatuan B2-C1 ibilbidean: Kasu baten analisisa

Disfluencies and grammatical errors in verbal inflection during the B1-C1 trajectory: case study

Juan Abasolo

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

Laburpena

Lan honetan, kasu-azterketa diseinua erabilia, euskara-ikastun nagusi baten ibilbidea aztertu dugu gramatika-errore eta desjariakortasun adierazleen ekoizpenari dagokionean, 330 egunean zehar Hizkuntzetarako Europako Erreferentzia Esparru Bateratuaren arabera B1-C1 ibilbidean. Horretarako, haste-fasean egindako lau neurketen datuak eta amaiera faseko bost neurketen datuen arteko alderaketa egin dugu, A-B diseinuan oinarrituta. Zailtasun adierazleen ekoizpenari dagokionez, ez dugu aurkitu alde adierazgarririk, %95 konfiantza mailan, aurrez prestatutako monologo erako ahozko ekoizpenean.

Hitz gakoak: desjariakortasuna, adizki jokatuak, kasu-azterketa, helduen euskalduntzea

Abstract

In this work we have, using the Single-Case Design, researched instances of grammatical errors and disfluencies by an adult learner of Basque, throughout the course of 330 days, during which he transitioned from level B1 to C1 in the Common European Framework of Reference for Languages. We compared the data obtained in four measurements carried out at the beginning of the research to the data from five measurements carried out at the end, using the A-B design **and taking for intervention the course which the learner attended during the period**. With regard to indicators of difficulty, we did not find a significant difference (95% reliability) in the measurements of prepared monologues.

Keywords: Basque language adult learning, Single Case Design, disfluencies, grammatical error

Sarrera

Euskal Herrian euskara helduaroan gutxi asko ikasten zuenik antzinatek dago, lehenengo dokumentuek Aymeric Picaud-ek berak idatziak, eta hortik gaur egunera arte euskara ikaste eta euskalduntze prozesuak errealitate zabalduak dira. Hala ere, AEKren sorkuntzarekin lehenengo eta gero HABErenarekin aro berri batean ari garela esan genezake. Aro berri honek tokian tokiko formak hartzen ditu, euskararen estatus legala eta errealitate soziolinguistikoa zein diren. Gure ikerketa honetan, euskaraz ikasten ari den gizonezko nagusi baten ahozko ekoizpena analizatu dugu Kasu-Azterketa Diseinua erabilita, A-B diseinua, hain zuzen, ikastunak gramatika-egituraketan dituen zailtasunen garapenez ikertu nahirik. Horretarako, adizki jokatuaren ekoizpenean egiten dituen errore-ekoizpenak eta desjariakortasun adierazleak erabili ditugu ardatz, ia urtebeteko ikastaroen eraginaz ikertzeko.

Helduen euskalduntzea.

EAEko helduen euskalduntze eta alfabetatzeen inguruan Elortzak eta Peralesek egin zuten azken azterketa sakona, (Elortza eta Perales, 2008), horien datuak eta Eustatekoak erabiliko ditugu oinarri euskalduntzearen inguruko berri hartzeko. EAEn 36000 ziren euskalduntzen ari ziren ikasleak 2008an, 2012/2013 ikasturtean 32377 eta eurretari 17507 Bizkaiko euskaltegietan egon ziren matrikulatuta, eurretari heren bi pasa emakumezkoak ziren (%67) eta heren bi euskaltegi homologatuetan egin zuten ikasturtea (%66.7). Datuok hartuta, ekarriko dugu Elortzak eta Peralesek 2008an egin zuten euskalduntze prozesuaren egoeraren analisia gogora "Ikaslearen profil maiztasun handienekoa soldatapeko lana duen 34 urteko emakumezko bati dagokio. Unibertsitate-mailako ikasketak ditu ikasle horrek, eta, Bizkaian jaioa izateko joera du. Euskaltegi pribatu batean ari da ikasten egunero bi eskola-orduz euskalduntzearen 1. mailan"

Euskaltegietako eskaintzaz gain, beste eskaintza nagusi bat ere badago, barnetegiena. Horietariko hiru daude nagusien euskalduntzera bideratuta EAEn, Bizkaian bi eta Gipuzkoan bat, gehi udaldian edo une zehatzetan antolatzen diren beste batzuk. Barnetegietan murgiltze egoeran aritzen dira, bertan ikasleei ahalbidetzen zaie egun osoan zehar egiten dituzten ekintza guztiak euskaraz egitea; batzuk formakuntza formalaren barruan -klaseetara joatea, euskarazko gaitasun komunikatiboa garatzeko azterketa formalak prestatzea- eta beste batzuk informalak dira, aisialdiarekin lotuak, eta eguneroko bizimoduko hainbat aukera.

Euskal adizki jokatuak

Euskarazko aditz inflexio konplexuak bi zati ditu: bata adizki lexikala, Euskaltzaindiak *aditz oin* edo *aditz nagusi* izendatzen duena (Euskaltzaindia, 1979), aspektu marka daramana, alegia; beste osagaia adizki laguntzaile inflexionatua da, Euskaltzaindiak *aditz laguntzaile* izenez aipatzen duena, komunztadura, modu eta denbora markak dituena. Aditz trinkoen kasuan ezaugarri guztiak batzen dira, beti aspektu puntualean mendebaldeko euskararen, bederen.

Komunztadura markak dituzte adizkiok aditz-argumentuekin, eta komunztadurok aldatzen dira aditz-argumentuak zein marka hartzen duen, absolutiboa (ABS), ergatiboa (ERG) ala datiboa (DAT).

DESJARIAKORTASUNA ETA GRAMATIKA ERROREA ADIZKI JOKATUAN B2-C1 IBILBIDEAN: KASU BATEN ANALISIA

Horiei gehitu behar zaizkie beste morfema batzuk, modua eta aldiaren araberakoak. Adizkian morfemen agerrera ordena honetan ematen da, Lakak proposatutako analisiaren arabera (Laka, 1996):

- ABS+erroa+DAT+MOD+ERG+DEN

Absolutiboarekiko komunztadura marka, aditz erroa, datiboarekiko komunztadura marka, modu-morfema, ergatiboarekiko komunztadura marka eta tempus-morfema. Argumentuak eta kasu markekiko komunztadurak zein diren, aditz paradigmen tradiziozko sailkapena eraikitzen da:

- Argumentu bakarreko aditzak (NOR)
- Argumentu biko aditzak (NOR-NORI)
- Argumentu biko aditzak (NORK-NOR)
- Hiru argumentuko aditzak (NORK-NORI-NOR)

Badaude, ordea, beste konfigurazio batzuk ere. Argumentu bakarreko aditz batzuek argumentu hori ERG kasuaren bitartez markatzen dute; horrelakoetan aditz inergatiboek ari gara. Esneak irakin du esaldikoa, esate baterako, ABS kasuaz markatu behar den argumenturik ez dago. Inergatiboen kasuak datiboa ere har dezake; beste konfigurazio posible bat dugu hori, argumentu biko ERG eta DAT kasuekin markatuko dena (1) esaldiaren kasua erakusgarri (Euskaren Institutua, 2011).

(1) Andreak lanari ekin dio

Hala ere, ikuspegi morfologiko batetik, aurreko sailkapena baliagarria zaigu euskarazko adizki guztiak sailkatzeko eta horixe erabiliko dugu lan honetan, ekoizpenari dagokionez.

Adizki nagusiaren eta adizki laguntzailearen arteko batasun fonologikoa egoera sintaktiko zenbaitetan bana liteke; ezezko esaldien edo *ote*, *omen/ei* edo *al* partikulen kasuetan, esate baterako. Kasu horien gorabeherari oratuta, partikula eta adizkiaren artean batasun fonologiko berria osatzen da (Azkarate, 1999; Euskaltzaindia, 1998). Ahoskeraren inguruko zenbait arauk eta gomendiok (Gaminde eta Goikoetxea, 2005) adizkia aurreko elementuarekin batze aldera berba egiten dute, baina ez du ematen ahozkorako gomendiook idaztarauek besteko hedadura dutenik. Besteak beste, horixe analizatuko dugu euskara H2 ikastun baten jardunean ikertuta.

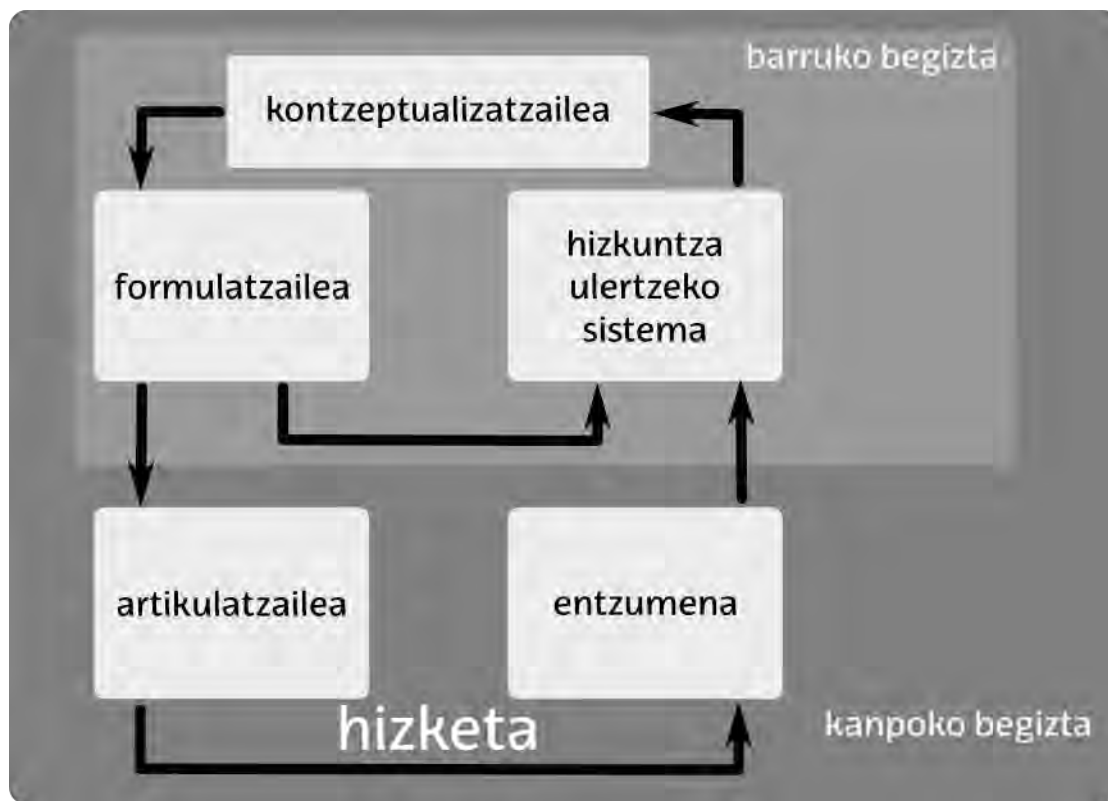
Bigarren hizkuntzaren ikaskuntza eta zailtasun adierazle batzuk

Desjariakortasun adierazleak

Ikerketa honetan autozuzenketen izaera ulertzeko, Levelt-ek H1rako formulatu zuen ikuspegiari helduko diogu (Levelt, 1983, 1999), Kormos-ek gero (Kormos, 1999, 2000b) H2rako zabaldu zuena.

Levelt-k proposatzen duenaren arabera, hizketaren autozuzenketa egiteko begizta bi daude, biak formulazio gramatikala egin eta gerokoak. Eredu horren argitara, hiru maila ditu hizkuntzaren prozesamenduak; lehenengoa, prestaketa kontzeptuala eta

hautaketa lexikoa; bigarrena, kodetze eta silabifikazio morfofonologikoa; eta, hirugarren maila, kodetze fonetikoari eta ahoskatzeari dagokiona (lehenengo irudia).



1. irudia: Autozuzenketen Begiztak. Roseren Lanetik Moldatua (Rose, 2013) eta hori Levelten Modeloan Oinarritua

Beraz, hizketaren sorkuntzan autozuzenketarako begizta bi ditugu kodetze eta silabifikazio morfofonologikoaren ondoren; bata kanpo-hizketaren zuzenketaz arduratzen dena, kanpo-begizta, eta beste bat barne-hizketaren zuzenketaz arduratzen dena, barne-begizta. Horrek guztiak honela hartzen du forma: hizkera ulertzeko sistemak, hizketa-errorea antzematen duenean, zuzenketa-prozesua abiarazten du; hori ezkutuan ala agerian gerta daiteke. Agerikotzat hartuko dugu zuzenketaren elementu guztiak ahoskatzen direnean; ezkutukotzat, berriz, elementuak ahoskatu ez arren, prozesatzeak eragindako zailtasun adierazle batzuk ageri direnean. Autozuzenketa agerikoa zein ezkutukoa izan, markatua izaten da. Zalantza adierazleren batek markatua.

Hainbat zalantza-ezaugarri entzun ahal dizkiegu berbetan ari denari, H1ean zein H2an. Zalantzok era askotarikoak izan daitezke; guk lan honetan Shriberg-ek (Shriberg, 1994) eta Kormos-ek (Kormos, 1998) egin zituzten sailkapenetan oinarrituko dugu lana:

Berbatik kanpokoak:

- Etenak (2)
- Autozuzenk (3a) eta eta birformulazioak (3b)
- Errepikapenak (4a) eta hasiera faltsuak (4b)

Berba barrukoak:

- Letra luzatuak (5)
- Artikulazio silabatuak (6)

DESJARIAKORTASUNA ETA GRAMATIKA ERROREA ADIZKI JOKATUAN B2-C1 IBILBIDEAN: KASU BATEN ANALISIA

Hurrengo adibideok ikerketako corpusetik hartuak dira, beltzez nabarmenduta dute interes bereziko ezaugarria, aurreko zerrendako adibidetzat hartzeko:

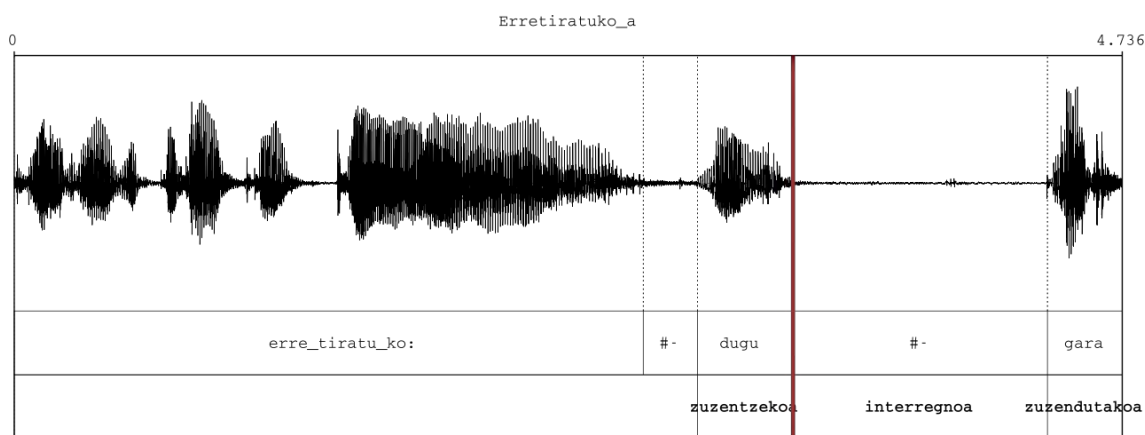
- (2) erretiratuko (...) gara
- (3a) erretiratuko (...) gara, bai, **erretiratuko gara**
- (3b) erretiratuko dugu (...) **gara**
- (4a) alkohola betidanik esistitu du (...) da (...) **da**
- (4b) lehen egiten **zute** zutena
- (5) ezin dutenean **etorriko**o lirateke
- (6) Horrelako gauzak sor **deza** (.) **kete**

Etenez ari garenean, eten isilez gain, eten beteak ere aipatu nahi ditugu; euskaraz edo gaztelaniaz letra bat luzatua tonu jaitsierez egiten dena (sarri askotan e letra izaten da) (Gaminde, Etxebarria, Garay, eta Romero, 2012) edo balio semantikorik gabe ekoizten den berbaren bat. Eten isilez inguratuak agertzen dira berbaz gaindiko zalantza adierazle gehienak. Baina eten isil guztiak ez dira zalantza adierazletzat hartu behar, zalantza ez den bestelako zenbait eragilek ere sor ditzakeelako etenok; Canepari dioenez (Canepari, 2007), etenen eragilea fisiologikoa, semantikoa, logikoa, psikologikoa edota pragmatikoa izan daiteke.

Levelt-ek autozuzenketan aipatzen dituen lau elementu horien ikerketa egin zuen Shriberg-ek desjariakortasunen ikerketaren markoaren barruan. Zuzenketari begira lau elementu proposatu zituen ulertzeko: (1) zuzentzekoa, (2) eten uea, (3) interregnoa eta (4) zuzendutakoa.

Zuzenketa baten prozesua horrela litzateke kanpo-begiztan:

1. artikulatutakoa erroretzat hartu, zuzentzekoa;
2. monitoreak zuzentzeko agindu, eten uea genuke hori;
3. zuzenketa semantikoa ekoitzi eta kodeketa sintaktikoa egin, interregnoa edo edizio-uea Levelti jarraiki;
4. eta artikulatu, zuzenketa litzatekeena.



2. irudia: Ageriko Autozuzenketa, Uneak Nabarmenduta. Irudiko Beheko Lerroan Daude Nabarmenduta Ageriko Zuzenketaren Uneak, Goiko Lerroan Ekoiztako Testua, Irudiak Berak Soinu Ekoizpena Erakusten Du.

Baina badaude ezkutuago geratzen diren bestelako autozuzenketa batzuk ere, Leveltek H1aren kasuan eta Kormosek H2aren kasuan ikertutakoak, horietan autozuzenketa artikulatu aurretik egiten da, ez da egiten kanpo-begiztan; beraz, ez dago agerian ez zuzentzekoa zer den ezta zuzendutakoa ere. Horietan, baldin eta ez bazaio informatzaileari zuzenean galdetzen eta berak zintzotasunez erantzuten, zailagoa izan liteke eurak ikertzea. Azaltzen ari garen autozuzenketok barne zuzenketak dira eta, kodeketa sintaktikoa egin eta gero, artikulatu aurreko unean gertatzen direnak. Postmak, Leveltek eta Kormosek euren lanetan argudiatzen dute barne-autozuzenketa horiek ikertzeko dauden zailtasunak (Kormos, 2000a; Postma, 2000; Shriberg, 1994). Baina autozuzenketa izaera ez dute zalantzan jartzen eurentariko batek ere. Izan ere, interregnoa edo edizio-unea agerian geratzen da, barne prozesamenduen erakusgarri. Ikerketa honetarako nahiko dugu eten una eta interregnoa identifikatzea.

Errorea

Garapenaz aritzean, ikerketa objektu berria proposatu zuen Erroreen Analisiaren (EA) teoriak, H2ko ikasleak sortzen duen hizkuntz sistema. Ikastunek H1 etik H2 ra igarotzeko continuum bat garatzen dute, horixe da tarteko hizkuntza (TH); ikastuna continuum horretako edozein toki zehaztuta dagoela ere, TH sistematikoa ekoizten du (Larsen-Freeman eta Long, 1991).

Sistematizitate horretako erroreen analisiaren bitartez azaldu nahi zuen EAk ikaslearen ikaskuntza, sistematizitaterik gabeko huts egiteak bazter utzita, nekaturak, urduritasunak eta abarrek eragin litzaketanak (Corder, 1967).

Erroreen Analisia ikerketa diziplina eraikitzeke orduan erroreen sailkapen zehatza egin zuten (Corder, 1981; Corder, 1971) gero erabateko zentzua Tarteko Hizkuntzaren (TH) teoriaren garapenean hartu zuen, hor barnebildu baitzen ekoizpen osoa, erroreduna zein bakoa, Erroreen Analisia ikerketa lerroari egiten zitzaizkion kritika gogorrei aurre eginaz (Schachter eta Celce-Murcia, 1977). Erroreen sailkapena

- Eza. Gramatikalki behar litzatekeen elementuren baten falta.
- Gehiketa. Gramatikalki behar ez den elementu bat du gehitua
- Alegiazko hautua. Hautatutako elementua ez dagokio testuinguruari.
- Ordena erratua. Behar lukeen ordenaren arabera ez da ekoitzi.

Gure lan hau adizki jokatuan ardazten denez, Eza eta gehiketa morfemeri dagokie, alegiazko hautua paradigma edo pertsonari eta azken aukerakorik ez dago..

EAk kritika zorrotza jasan zuen, arreta erroreetan soilik zuelako eta ez ekoizpen zuzenean eta hiztunaren erabakietan; ikastunaren prozesua ulertzera H2 tik hurbiltzen delako, ikaslearen jardunaren baldintzetatik egin beharrean (Schachter eta Celce-Murcia, 1977).

Tarteko hizkuntzaren hipotesiak berak eman zien bide kritika horiei. Jardunbidearen analisia bertatik eraiki zen. Arreta erroreetan jarri ordez, ekoizpenean jarri zuen eta H2ren eskurapena ikertzeko, ordura arte H1en eskurapena ikertzeko erabilitako tekniken egokitzapenak erabiltzen hasi ziren; horrela hasi ziren morfemen eskurapenaren ikerketan Dulay eta Burt (Dulay eta Burt, 1973, 1974), hauturako joera neurtzen, ez-egite-ratioak; THra hurbiltzeko egun erabiltzen diren teknika batzuk orduan hasi ziren erabiltzen H2an.

Metodoa

Diseinua

Lan hau egiteko Kasu-azterketa diseinua erabili dugu, horretarako Barlowk eta Hersenek ezarritako kasu bakarreko metodologiari heldu diogu (Barlow eta Hersen, 1984). Horretarako ikastun bakar baten ahozko ekoizpenaren analisiari heldu diogu. Erabili dugun formatua A-B formatua da, A zein B uneetan hainbat neurketa egin ditugu, Ako neurketak dira ikastuna ikasketa zentroan zegoen bitartean B2 ikastaroa egiten zuen bitartean egindako grabaketak. Ikastunak ikasketa zentroan segitu zuen eta bertan Europako Erreferentzia Markoa Bateratuaren arabera C1ean gaitzeko ikastaroetan hartu zuen parte. Bko grabaketak hasi ziren hartzen ikastaro horietan parte hartzen hasi zenetik 750 orduko eskolak hartu eta gero. Azken grabazioa ikastunak C1 gaitasun maila onartzen dion agiria hartu aurreko eguneko da, 1000. ordura iritsita.

Lagina

Euskara ikastun heldu gizonezko baten grabazioen transkripzioak erabili ditugu ikerketa honen analisirako. Denera, aurrez prestatutako bederatzi monologoren transkripzioak erabili ditugu. Ikastuna aurretik barnetegietan eta euskaltegian ibilia zen, 9 urte zeraman euskara ikasten, 2015 klase-ordu hartuta zituen 15 ikastarotan, barnetegian izan zen aurretik ere eta orduan hasi zen B2 mailako erdiko ikastaroan. Lehenengo lau grabaketak B2 maila onartu arte egindakoak dira, 120 orduko ikastaro bat egiten zuen bitartean. Azken bost grabazioak, berriz, C1 mailako ikastaroaren amaieran egindakoak dira, azken 240 orduetan egindakoak. Bien bitartean 640 orduko klaseak izan zituen C1 mailari dagozkionak.

Ikerketaren arazoa

Aurrez ezarria geratu zen (Abasolo, 2015a) nola konplexutasun gramatikalak zailtasunak eragiten zizkion ikastun honi adizki jokatuaren ekoizpenean. Horrela, ikerketa honetan begiratu nahi izan dugu ea zailtasun horien garapenik ematen den gaitasun komunikatibo orokorrean aurrera egiten duen bitartean.

Ikerketaren helburuak

Berbazko ekoizpenean adizki jokatuaren ekoizten diren zailtasun adierazleak kuantifikatzea.

Ikerketako hipotesiak

H₁: Ikasleak, euskarazko komunikazio gaitasunean aurrera egin ahala, errore gutxiago egingo ditu adizki jokatuaren

H₂: Ikasleak, euskarazko komunikazio gaitasunean aurrera egin ahala, adizki jokatuaren aurreko eten gutxiago egingo ditu.

H₃: Ikasleak, euskarazko komunikazio gaitasunean aurrera egin ahala, adizki jokatuaren zalantza adierazle gutxiago ekoitziko ditu

H₄: Ikasleak, euskarazko komunikazio gaitasunean aurrera egin ahala, adizki jokatu autozuzenketa gutxiago egingo ditu

H₅: Ikasleak, euskarazko komunikazio gaitasunean aurrera egin ahala, autozuzenketa adizki jokatu urrundu du

Aldagaiak

Laginean agertutako adizki jokatu guztiak izan dira ikergaiaren objektu. Adizkiak etiketatu dira eta etiketazio horren arabera sailkapena ere egin da.

Adizkiak ekoizteko unean egindako zailtasun adierazleak etiketatu dira, hurrengok hartu ditugu kontuan:

- Etena aurreko berba eta adizki jokatuaren artean
- Adizki jokatuaren aurreko soinua amaitu gabeko artikulazioa izatea
- Adizki jokatuaren aurreko berbak bokal/kontsonante luzatua izatea
- Adizki jokatuak bera edo bere aurreko berba birformulatua izatea
- Adizki jokatuak berak edo bere aurreko berba errepikatua izatea.
- Errore gramatikala izatea
- Eurretario ezaugarri bat bera ere ez izatea.

Prozedura eta datuak batzea

Grabazioen transkripzioak eta zailtasun adierazleen etiketatzea PRAAT (Boersma eta Weenink, 2001) aplikazio informatikoaren bitartez egin da, Abasolok proposatu moduan (Abasolo, 2015b) Lehenengo etiketatzea PRAATen egin da, bertan *adizki jokatu* etiketa duten kasu guztiak erabili dira corpusatzat.

Denera 4177 berba artikulatuen arteko 307 adizki jokatuaren gertaldiak aztertu dira, izan diren guztiak, hain zuzen. A-ko neurketa aldiak ikastaroko lehenengo hogeita bi egunetan egin ziren; B-koak, aldiz, azken laurogei egunetan.

Zailtasun adierazleen gertaldiak adizki jokatuaren formarekin erkatu dira, EGLUko eredu jarraiki (Euskaltzaindia, 1987) LibreOffice-Calc aplikazioan (Timm et al., 2011).

Analisirako tresnak

Datuak analizatzeko R estatistika lengoia erabili dugu, kontrasteak eraikitzeke. Lehenengo kontrasteak autokorrelazioa neurtzekoak izan dira, horretarako SSD for R (Auerbach, 2016) paketea erabili dugu, A eta B momentuetako datuen autokorrelazioak neurtzeko r_{f2} erabili dugu, (Huitema eta McKean, 1994), Auerbachek eta Shudrichek ezarri zuten prozedurarekin (Auerbach eta Schudrich, 2013). Azkenean, Kazdin (1976)ek ezarritako prozedurari jarraiki, batz bestekoen arteko aldeak interpretatzeko *studenten t* proba erabili dugu. Azken hori, Welch-en egokitzapenarekin (Kazdin, 1976).

Emaitzak

Autokorrelazio testen emaitzak

Aurrez esan moduan, autokorrelazio testak egin ditugu, r_{f2} kalkulatuaz, gure emaitzak lehenengo taulan erakuste ditugu, laburpentzat jakin beza irakurleak ez dugula aurkitu autokorrelazio adierazgarririk.

DESJARIAKORTASUNA ETA GRAMATIKA ERROREA ADIZKI JOKATUAN B2-C1 IBILBIDEAN: KASU BATEN ANALISIA

1 taula

Autokorrelazioen r_{j2} Balioak Neurketa Aldien Artean, A eta B banatuta

	Errore ak	Etena	Soinu luzatuak	Adizkia autozuzenketa	Autozuzenketaren ondoren
<i>A</i> r_{j2}	0.287	0.053	0.86	-1.659	0.77
<i>p</i>	0.814	0.966	0.466	0.109	0.517
<i>B</i> r_{j2}	0.018	1.015	0.72	0.164	1.33
<i>p</i>	0.985	0.244	0.427	0.862	0.103

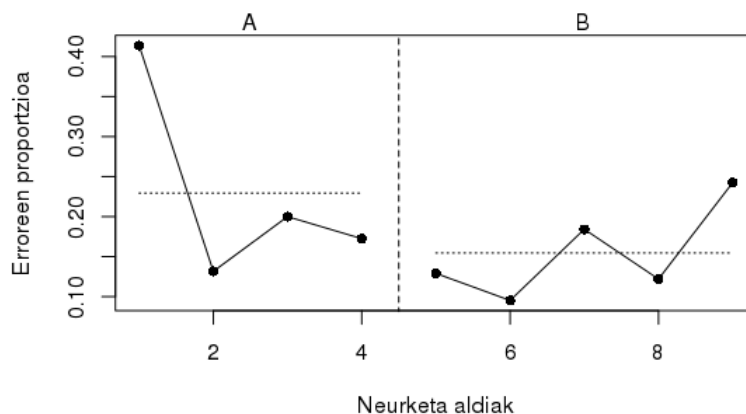
* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Bataz bestekoen alderaketak

Lehenengo aurkeztuko ditugu begizko alderaketak egiteko elementuak, Kasu-Azterketan oso hedatua dena; bigarrenik, alderaketon analisi estatistikoen balioak.

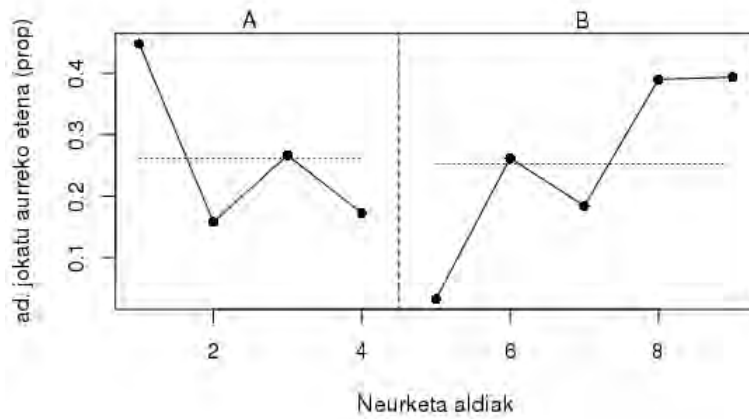
Begi-alderaketak:

Alderaketa bisualak egiteko, Kasu Azterketetan erabili ohi dira SC grafikoak, segidan aldagairik aldagai aurkezten dira. Horietan neurketaldi bakoitzaren aldagaiaren bataz besteko balioa ageri da, A eta B tartetan banatuta eta bakoitzari dagokion bataz besteko marra puntuduna. Horretarako 3., 4., 5., 6. eta 7. irudiak aztertuko ditugu segidan:



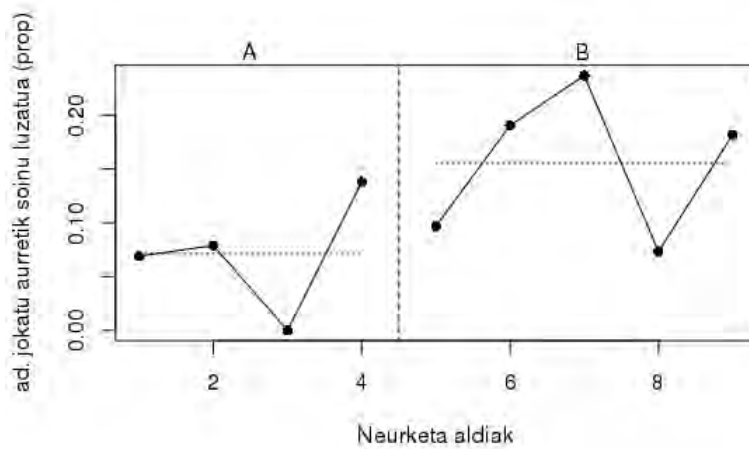
3. irudia. Erroreak Adizki Jokatuan

Irudian bataz bestekoen artean aldea ikusten bada ere, ez du ematen lehenengo neurketa-alditik aurrera norabide aldagetarik izan denik. Nabarmena da lehenengo neurketa-aldiaren pisua A tarteari dagokionean.



4. irudia. Etenak Adizki Jokatuaren Aurrean

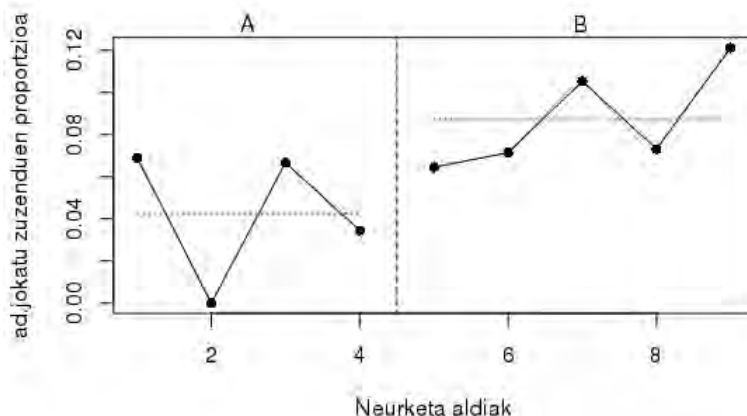
Irudian ez da ikusten batz bestekoen artean alderik dagoenik, nahiz eta nabarmena izan neurketa aldikada bakoitzean oso desberdinak izan direla.



5. irudia. Desjariakortasun Adierazleak Adizki Jokatuan

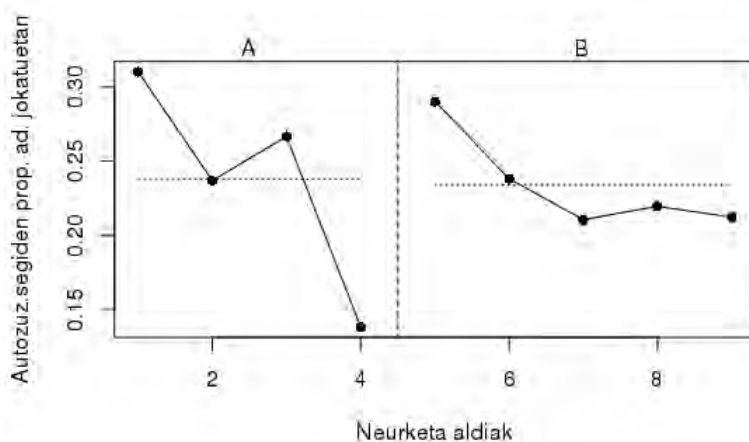
Irudian ikusten da desjariakortasun adierazleak B denbora tartean ugariagoak izan direla A tartean baino. Gehiagotan luzatu da adizki jokatuaren aurreko berbako bokal edo kontsonante soinudunen bat, ekoizpenaren aurreko nolabaiteko zalantza adieraziko lukeena.

DESJARIAKORTASUNA ETA GRAMATIKA ERROREA ADIZKI JOKATUAN B2-C1 IBILBIDEAN: KASU BATEN ANALISIA



6. irudia: Adizki Jokatu Aurrez Ekoitziaren Autozuzenketa

Irudian argi ikusten da bataz besteko balio baxuagoa dituela A tartean B tartean baino. Horrek azaltzen du bigarren aldiari adizkian bertan hasi direla autozuzenketa gehiago, proportzionalki, lehenengo aldiari baino.



7. irudia: Adizki Jokatuaren Aurrekoa Autozuzenketa da

Irudian ez da ikusten bataz bestekoen artean alderik dagoenik, nahiz eta nabarmena izan neurketa aldikadetan oso balio desberdinak izan.

Begizko azterketan oinarrituta eregiko ditugu alde bakarreko t testak, ea begiz ikusten ditugun aldeak adierazgarriak diren. Horrela,

Alderaketa estatistikoak

Welchek studenten t testari egin zion egokitzapenaren emaitzak batu ditugu 2. taulan.

Taula 2
A-Bko Bataz Bestekoen Arteko Alderaketan Emaizak

	Errore ak	Etena	Soinu luzatuak	Adizkia autozuzenketa	Autozuzenketaren ondoren
<i>t</i>	1.096	0.092	-2.024	-2.272	0.097
<i>df</i>	4.043	6.887	6.972	5.539	3.992
<i>p</i>	0.167	0.465	0.041*	0.034*	0.464

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

Ez dugu aurkitu alde adierazgarririk ikastaroaren ondoren eta aurretik errore gramatikalen gertaldietan, adizki jokatuaren aurreko gertaldietan, ezta adizki jokatu bera baino nagusiagoa den birformulazio unitatearen kasuan ere. Ez dugu aurkitu zalantza adierazle gutxiago adizki jokatuaren aurrean ezta ere adizki jokatu bera autozuzenketaren hasiera gutxiagorik ere.

Bai, ordea, adizki jokatuaren aurretik ekoiztako zalantza adierazle nagusiaren kasuan eta autozuzenketen kasuan ere bigarren aldian proportzio igoera adierazgarria. Autozuzenketak, betiere, adizki jokatu bera autozuzenketaren hasiera dela.

Azalpena

Ikerketa honetan ezin izan dugu ikusi garapenik ikaslearen berbazko ekoizpenean errore eta etenen inguruan, horrezaz gain, adizki jokatuaren aurrean egiten diren zalantza adierazleak ugariagoak dira eskola orduetan aurrera egindakoan. Ikastunaren gaitasun komunikatiboaren garapena gaitasun gramatikaletik haraindikoa dela esan genezake. Ikerketan neurtu ditugunetan garapenik igarri ez arren, ikasleak komunikazio-gaitasunaren garapena baldintzatzen duten hainbat azterketetan aurrera egin baitu.

Autozuzenketen inguruan ere aldakuntza bat ikusi da A eta B prozesu horretan, adizki jokatu gehiagotan izan da artez zuzendua. Horrek esan nahi du era adierazgarrian gehiagotan zuzendu duela adizki jokatu hutsa, ez testuinguruan. Espero izatekoa zatekeen, ordea, zuzenketa unea adizki jokatuaren gunetik urrunduko zela, baina ez dugu aurkitu hori erakutsi diezagukeen daturik.

Azterketa honek hainbat zalantza sortzen dizkigu: Datu gehiago erabiliko bagenitu, A eta B uneetan, emaitza adierazgarri gehiago lortuko ote genituzke? Zein ezaugarri dituzte zailtasunak eragiten dituzten adizkiek? Ezaugarriak denboran zehar aldatzen dira? Adizki jokatuaren neurtu daitezkeen elementuek, morfologikoez, formulaziokoez eta tenporalek, eman ote diezagukete gaitasun gramatikalaren berri?

Erreferentziak

- Abasolo, J. (2015a). Adizki jokatuaren sailkapen hirukoitza: zailtasunak, etenak eta erroreak. In E. Bernaras eta M. López, *Nuevos retos en la investigación en Psicodidáctica - Psicodidaktikako ikerkuntzaren erronka berriak* (or. 6–20). Leioa: Argitarapen Zerbitzua, UPV/EHU.
- Abasolo, J. (2015b). Transkribatze arauak eta transkripzio helburuak. In J. Cruz eta M. Díaz, *Investigar en psicodidáctica: una realidad en auge - Psicodidaktikako ikerketa gorabidean* (or. 316–325). Leioa: Argitarapen Zerbitzua, UPV/EHU.

- Auerbach, C. (2016). Functions to Analyze Single System Data [R package SSDforR version 1.4.14] (Version 1.4.14) [Linux]. RCRAN. Berreskuratua [https://CRAN.R-project.org/package=SSDforR-\(e\)tik](https://CRAN.R-project.org/package=SSDforR-(e)tik)
- Auerbach, C., eta Schudrich, W. Z. (2013). SSD for R A Comprehensive Statistical Package to Analyze Single-System Data. *Research on Social Work Practice*, 23(3), 346–353. <https://doi.org/10.1177/1049731513477213>
- Azkarate, M. (1999). Ahoskera-eredua [Jagonet]. Berreskuratua 2015(e)ko urriaren 28a, [http://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_jagonetetaview=galderaetaItemid=538etalang=euetaid=58-\(e\)tik](http://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_jagonetetaview=galderaetaItemid=538etalang=euetaid=58-(e)tik)
- Barlow, D. H., eta Hersen, M. (1984). *Single case experimental designs: strategies for studying behavior change* (2nd ed). New York: Pergamon Press.
- Boersma, P., eta Weenink, D. (2001). Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International*, 5, 341–345.
- Canepari, L. (2007). *Fonetica e tonetica naturali: approccio articolatorio, uditivo e funzionale*. Munich: LINCOM Europa.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1–4), 161–170.
- Dulay, H. C., eta Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23(2), 245–258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x>
- Dulay, H. C., eta Burt, M. K. (1974). Natural sequences in child second language acquisition1. *Language Learning*, 24(1), 37–53. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00234.x>
- Elortza, X., eta Perales, J. (2008). Ikas-prozesuaren azterketa (2000-2001/2006-2007). *Hizpide: euskalduntze - alfabetatzearen aldizkaria*, 26(68), 7–99.
- Euskaltzaindia. (1979). *Euskal aditz batua*. Donostia: Euskaltzaindia. Berreskuratua [http://www.euskaltzaindia.net/dok/iker_jagon_tegiak/6833.pdf-\(e\)tik](http://www.euskaltzaindia.net/dok/iker_jagon_tegiak/6833.pdf-(e)tik)
- Euskaltzaindia. (1987). *Euskal gramatika: lehen urratsak II*. Iruñea: Euskaltzaindia, Gramatika Batzordea. Berreskuratua [http://www.euskaltzaindia.net/dok/iker_jagon_tegiak/24569.pdf-\(e\)tik](http://www.euskaltzaindia.net/dok/iker_jagon_tegiak/24569.pdf-(e)tik)
- Euskaltzaindia. (1998). *Euskara batuaren ahoskera zaindua* (Euskaltzaindiaren araua No. 87) (or. 4). Donostia: Euskaltzaindia. Berreskuratua [http://www.euskaltzaindia.eus/dok/arauak/Araua_0087.pdf-\(e\)tik](http://www.euskaltzaindia.eus/dok/arauak/Araua_0087.pdf-(e)tik)
- Euskaren Institutua. (2011). Inflexioa. In P. Salaburu, P. Goenaga, eta I. Sarasola (Arg.), *Sareko Euskal Gramatika*. Leioa: Euskara Institutua, UPV/EHU. Berreskuratua [http://www.ehu.es/seg/morf/5/15/0-\(e\)tik](http://www.ehu.es/seg/morf/5/15/0-(e)tik)
- Gaminde, I., Etxebarria, A., Garay, U., eta Romero, A. (2012). Esaldi barruko eten moten pertzepzioaz. *Ikastorratza, Didaktikarako e-aldizkaria*, 8. Berreskuratua [http://www.ehu.es/ikastorratza/8_alea/pertzepzioaz/pertzepzioaz.pdf-\(e\)tik](http://www.ehu.es/ikastorratza/8_alea/pertzepzioaz/pertzepzioaz.pdf-(e)tik)
- Gaminde, I., eta Goikoetxea, U. (Arg.). (2005). *Irakurketa ozena ebaluatzeko irizpideak Bizkaian*. Bilbo: Mendebalde Kultura Alkartea.
- Huitema, B. E., eta McKean, J. W. (1994). Two Reduced-Bias Autocorrelation Estimators: rF1 and rF2. *Perceptual and Motor Skills*, 78(1), 323–330. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.78.1.323>
- Kazdin, A. E. (1976). Statistical analyses for single-case experimental designs. In D. H. Barlow eta M. Hersen, *Single-case experimental designs: Strategies for studying behavior change* (or. 265–316).

- Kormos, J. (1998). A new psycholinguistic taxonomy of self-repairs in L2: A qualitative analysis with retrospection. *The Even Yearbook ELTE SEAS Working Papers in Linguistics*, 3, 43–68.
- Kormos, J. (1999). Monitoring and Self-Repair in L2. *Language Learning*, 49(2), 303–342. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00090>
- Kormos, J. (2000a). The Role of Attention in Monitoring Second Language Speech Production. *Language Learning*, 50(2), 343–384. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00120>
- Kormos, J. (2000b). The timing of self-repairs in second language speech production. *Studies in Second Language Acquisition*, 22(2), 145–167. <https://doi.org/null>
- Laka, I. (1996). *A brief grammar of Euskara, the Basque language*. Leioa: Argitarapen Zerbitzua, UPV/EHU.
- Larsen-Freeman, D., eta Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Longman.
- Levelt, W. J. (1983). Monitoring and self-repair in speech. *Cognition*, 14(1), 41–104. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90026-4](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90026-4)
- Levelt, W. J. (1999). Producing spoken language: A blueprint of the speaker. In *The neurocognition of language* (or. 83–122). Oxford University Press. Berreskuratua [http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:147935/component/escidoc:196891/Levelt_Producing_spoken_language_1999.pdf-\(e\)tik](http://pubman.mpg.de/pubman/item/escidoc:147935/component/escidoc:196891/Levelt_Producing_spoken_language_1999.pdf-(e)tik)
- Postma, A. (2000). Detection of errors during speech production: a review of speech monitoring models. *Cognition*, 77(2), 97–132. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00090-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00090-1)
- Schachter, J., eta Celce-Murcia, M. (1977). Some Reservations concerning Error Analysis. *TESOL Quarterly*, 11(4), 441–451. <https://doi.org/10.2307/3585740>
- Shriberg, E. E. (1994). *Preliminaries to a Theory of Speech Disfluencies* (PhD).
- Timm, R., Zenker, K., Bolte, O., Rechten, J.-H., Glazunov, V., McNamara, C., ... Schoenheit, F. (2011). LibreOffice Calc (Version 4.2.0) [Linux]. The Document Foundation. Berreskuratua [https://www.libreoffice.org/discover/calc/--\(e\)tik](https://www.libreoffice.org/discover/calc/--(e)tik)

La actitud de los futuros docentes hacia la práctica idiomática del inglés mediante redes sociales

The attitude of future teachers to practice the English language through social networks

Jhonny Villafuerte *, Asier Romero **

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí* Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Este trabajo de tipo descriptivo tiene como objetivo: analizar las actitudes de los futuros docentes hacia las prácticas idiomáticas del idioma inglés mediante las redes sociales. Participaron 75 estudiantes de la Universidad del País Vasco, España y de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. Se aplica virtualmente un instrumento tipo likert diseñado ad hoc, por los autores para analizar las dimensiones: redes sociales en la educación universitaria, y redes sociales para la adquisición de lenguas extranjeras. Los datos colectados han sido trabajados con el programa SPSS V 24, encontrando relaciones significativas entre factores 'sexo, edad y programa de estudios' de los futuros docentes con sus actitudes para las practicas en inglés. Se concluye que Youtube es la red social preferida por los futuros docentes para ejecutar prácticas idiomáticas, en tanto que, Facebook tiene potencialidades que podrían ser utilizadas para fortalecer las destrezas de comunicación en idioma inglés.

Palabras clave: enseñanza superior, lengua extranjera, tecnología educacional, inglés.

Abstract

This descriptive work aims: to analyze the attitudes of future teachers into idiomatic English practices through social networks. Involved 75 students of early childhood education and basic education at the University Basque Country, Spain; and Foreign Language Program from Eloy Alfaro Lay University of Manabí, Ecuador. It is virtually applied a Likert instrument designed ad hoc, by the authors in order to analyze the dimensions: social networks in higher education, and social networks for the acquisition of foreign languages. The collected data is worked with SPSS V 24 program, finding significant relationships between factors 'sex, age and curriculum' of future teachers with their attitudes to practices in English. It is concluded that Youtube is the social network preferred by prospective teachers to run language practices, meanwhile, Facebook has potential that could be used to strengthen communication skills in English.

Keywords: higher education; foreign languages; educational technology; English.

Correspondencia: Jhonny Villafuerte, Programa de Doctorado en Psicodidáctica y Didácticas Específicas, Universidad del País Vasco, Leioa. E-mail: jvillafuerte001@ikasle.ehu.es y jhonn.villafuerte@gmail.com

Nota: Esta investigación se realiza en el marco de la beca SENESCYT, Ecuador.

Introducción

El presente trabajo se realiza en el marco de la tesis doctoral titulada: *Evolución de la competencia comunicativa en idioma inglés de los futuros docentes de lengua extranjera en Ecuador a través de la aplicación de las Tecnologías de Información y Comunicación*. Se parte de los retos que la sociedad del conocimiento plantea al futuro docente, ya sea su ámbito de trabajo la educación infantil o educación superior. Así, en lo referente al conocimiento del idioma inglés para el caso Ecuador, la Ley Orgánica de la Educación Superior (LOES, 2011) norma que todos los futuros profesionales deberán acreditar nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia de la lengua 2002 (MCER) y en el caso de los profesores de inglés, se deberá contar con el nivel B2 (MCER, 2002). Similar situación ocurre en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) donde se exige el cumplimiento del nivel C1 y C2 para la enseñanza de inglés en centros bilingües o una formación en idioma inglés de al menos 5 años para, la enseñanza en centros públicos o concertados en el caso de España.

Todo profesional y de manera especial los futuros docentes tienen la necesidad de aprender a aprender (Burgués, 2011) y por lo tanto, estos deben ser dotados con estrategias de razonamiento e interrogación desde diversos estilos de aprendizaje. Se trata de un proceso que en palabras de Rotstein et al. (2006) debe contar con una concepción pedagógica que promueva la confianza, reciprocidad y tolerancia para el logro de las metas propuestas. Así, cuando la meta es adquirir el idioma inglés en los niveles de B1, B2 o C1, los aprendientes deben ser permanentemente motivados con el fin de lograr el desarrollo de la percepción de la lengua más que su estructura, la contextualización de situaciones para que el aprendiz se relacione con ellas (Halbach, 2008), y el estudio de las actitudes para las practicas idiomáticas se vuelve una prioridad a fin de tomar decisiones en los procesos académicos para lograr multiplicar las posibilidades de éxito en su formación y futuro ejercicio profesional como docentes.

La educación digital ha encontrado un amplio espacio para accionar en el sistema de educación superior, y se apoya en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las que hacen posible contar con modalidades de aprendizaje más flexibles, logrando la “eliminación de las barreras espaciotemporales, [...] facilitando la creación de escenarios y entornos interactivos; favoreciendo tanto el aprendizaje independiente como el aprendizaje colaborativo” (Cabero 2005; p. 80). Sin embargo, Salinas (2001; p. 454) advierte de la necesidad de fortalecer “la docencia, los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de materiales en línea”. A este punto se advierte que la utilización de las TIC para fines académicos sigue siendo limitado en Ecuador, a pesar de la inversión realizada en infraestructura, equipamiento y entrenamiento a docentes (Villafuerte, Boyes, Intriago, y Rezavala, 2016) por lo tanto, se dirigen esfuerzos para potenciar su utilización en la actual era de la información.

Respecto a la introducción de las (TIC) en el sistema de educación global, fue la UNESCO, quien en 1982 las planteó como el ideal para la participación activa de los aprendientes que hacen uso de “los programas que abarcarán, desde el análisis del contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los canales de comunicación disponibles” (Sánchez, y Contreras, 2012; p. 226). Posteriormente, se plantean cambios de tipo tecnológico, cultural y social para que las universidades respondan favorablemente a las nuevas necesidades que aparecen en las sociedades (UNESCO, 1988), constituyéndose la universidad un espacio protagónico para el uso de

LA ACTITUD DE LOS FUTUROS DOCENTES HACIA LA PRÁCTICA IDIOMÁTICA DEL INGLÉS MEDIANTE REDES SOCIALES

las TIC (UNESCO, 2003).

Una década después, autores como Negroponte (1995) y Johnson, Johnson, y Holubec (1999) entre otros, anunciaban que las TIC habían globalizado la información, favoreciendo el aprendizaje cooperativo de todos aquellos que participan; reconociendo, la existencia de brecha en el acceso a Internet que persiste en algunas naciones por razones políticas, tecnológicas o socio-económicas. Sin embargo, más recientemente, James (2004) y Cabero (2005) han afirmado que el aprendizaje no depende de la configuración del software, sino de las normas y prácticas sociales que surgen en su entorno. Por lo tanto, las TIC no tienen ninguna propiedad inherente a la producción instantánea de conocimientos ya que, “la adquisición de nuevas competencias y capacidades se relacionan a las capacidades para aprender, desaprender y reaprender” (Cabero, 2005; p. 81). Sin embargo, es indiscutible que las TIC favorecen de forma relevante los procesos académicos y el trabajo colaborativo (Cabero, y Barroso, 2016), asunto que debe ser aprovechado para potenciar la enseñanza en todos los niveles de la educación formal e informal.

Autores como Vandergrift (2003), Córdoba, Cotom y Ramírez (2005), y Ducrot (2005) mantienen una similar concepción respecto a que los procesos de adquisición de una lengua extranjera apoyados en la aplicación de las TIC, requieren de actividades que impulsen la capacidad metacognitiva en los aprendientes para lograr el fortalecimiento de las capacidades de comprensión, autorregulación y decodificación. Sin embargo, se ratifica que su aporte ha alcanzado mayores niveles en la comunicación y en la consulta unilineal de datos que la web 1.0 introdujo en su momento. Posteriormente, surgió la web 2.0 para exponer a los aprendientes a las situaciones reales de uso del idioma a través de las redes sociales, que a criterio de Esteve (2009, p. 59) “favorecen la interacción y la comunicación de sus miembros, facilitan el contacto con otras lenguas, etc., convirtiéndose en un espacio para la práctica de las destrezas de la comunicación desde un nuevo modelo de universidad en línea”, cuya aplicación ha sido masificada en la actualidad, y es coherente con los cambios de paradigmas de pensamiento y acción, y que las universidades dan para garantizar un mejor acceso al conocimiento, educación de calidad y pertinencia (UNESCO, 2003).

Seguendo a Salinas (2001), respecto a las potencialidades de las redes sociales para su uso académico, se indica que cada uno de los miembros durante las prácticas de intercambio de información, llegan a desarrollar competencias digitales para el uso de datos y establecen “una relación entre lo que se está aprendiendo y situaciones de la vida cotidiana” (Salinas, 2001; p. 41). A este punto, Maíz, y Tejada (2016, p. 307) afirman que el objetivo de las redes sociales es “mejorar la comunicación y transmisión de información entre las personas permitiendo que sus miembros interactúen alrededor de sus intereses”.

Por su parte, para Temprano (2011) los avances más importantes de las TIC en la enseñanza bilingüe se dieron a partir del 2008 con el surgimiento de programas tales como: Babel, Italki, Livemocha, Palabea, Busuu, y Babelium; programas especializados en la enseñanza de idiomas. Así mismo, la presencia de redes sociales horizontales tales como Facebook, Whatsapp, Tuenti, Youtube, etc., caracterizados por ser parte de la web 3.0, y por permitir la comunicación directa entre iguales (Vila, 2010), mantienen una poderosa atracción sobre sus usuarios que ven en estas plataformas una oportunidad para la interacción social.

En cuanto al papel de los docentes ante la presencia activa de las redes sociales en los procesos educativos en la actualidad, hay un consenso en torno a que deberán asumir un papel protagónico de “animadores de la inteligencia colectiva de los grupos [...] su actuación se dirige hacia el acompañamiento y gestión del aprendizaje: incitación al intercambio de conocimientos” (Barberá, 2001, p. 59), y su función como orientador será uno de los mayores retos ante aprendientes que están sobreestimulados con múltiples recursos informáticos a su alcance.

El presente estudio en su parte empírica, se localiza por una parte en la provincia de Bizkaia, con la participación de 40 estudiantes del Grado de Educación Infantil y de del Grado de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao, en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Por otro lado, desde la provincia de Manabí en Ecuador, participan 35 estudiantes de la carrera de Idiomas de la Universidad Pública Laica Eloy Alfaro (ULEAM).

El objetivo de este estudio es analizar las actitudes de los futuros docentes hacia las prácticas idiomáticas del inglés mediante las redes sociales. Así mismo, en este trabajo se responde a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las redes sociales que los estudiantes universitarios de inglés prefieren para la práctica idiomática? ¿cuáles son las relaciones significativas que existen entre los factores sexo, edad y programa con las actitudes para la práctica idiomática estudiadas? y ¿cuál es potencial que los participantes encuentran en la red social Facebook para el fortalecimiento de las destrezas de comunicación en idioma inglés?

Metodología

El presente estudio de tipo descriptivo, acude al método de investigación cuantitativa para estudiar las actitudes de los futuros docentes para las prácticas idiomáticas del inglés mediante redes sociales. Este trabajo se realizó entre agosto y octubre de 2016 en el marco de las Jornadas de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco.

Participantes

La muestra la componen 75 estudiantes universitarios de España y Ecuador en edades comprendidas entre 20 y 46 años. Son 40 los estudiantes (28 mujeres y 12 hombres) que constan en los registros oficiales y asisten de manera habitual a la Escuela Universitaria del Magisterio, Campus de Bizkaia (Leioa) de la Universidad del País Vasco, España y 35 estudiantes (22 mujeres y 13 hombres) del campus Manta de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador.

Tabla 1
Futuros Profesores Participantes en el Estudio

Sexo	Univ. País Vasco			Univ. Laica Eloy Alfaro	Total
	Educ. infantil	Educ. Básica	Otros en Educ.	Educ. Idiomas	
Mujeres	12	10	6	22	50
Hombres	4	6	2	13	25
Total	16	16	8	35	75

LA ACTITUD DE LOS FUTUROS DOCENTES HACIA LA PRÁCTICA IDIOMÁTICA DEL INGLÉS MEDIANTE REDES SOCIALES

Instrumentos

Se aplica el cuestionario *Actitudes para las prácticas idiomáticas utilizando redes sociales* que fue elaborado ad hoc por el equipo investigador.

Este instrumento consta de una ficha con información general de cada participante que incluye: sexo, edad, universidad, programa de estudios, y un casillero para marca discapacidad en el caso que así sea. Son 30 ítems sobre las actitudes para las prácticas idiomáticas usando redes sociales, distribuidos de la siguiente manera: 10 ítems en la primera dimensión *Conocimiento de las redes sociales*, y 20 ítems en la segunda dimensión *Redes sociales y adquisición del idioma inglés*.

El índice alfa de Cronbach obtenido fue de .84 para sus 30 ítems, lo cual responde positivamente a las estándares de fiabilidad y confiabilidad internacionalmente aceptados.

Procedimientos

Una vez diseñado el instrumento cuestionario se preparó el dispositivo para la distribución virtual, para este propósito se acudió a la aplicación formulario de google+.

Los participantes son invitados por medio del correo electrónico, en el que se envió una invitación explicando los objetivos del estudio y un enlace para acceder al formulario virtual del cuestionario.

Esta actividad contó con un plazo de 15 días y, posteriormente, se procedió al cierre del acceso a nuevas participaciones y se procede al siguiente paso que es el análisis de datos y la redacción del informe.

Análisis de datos

Se obtuvo en total 79 respuestas. De ellas 75 respuestas fueron válidas, pero 4 respuestas fueron invalidadas por estar incompletas en algunos de sus casilleros. El análisis de datos se realizó con el programa SPSS 24. Los análisis aplicados son:

- a. Determinación de las redes sociales preferidas por los participantes para las prácticas idiomáticas. Se aplica un análisis de frecuencias en los ítems 2.4, 2.5, 2.6 y 2.7, los que cuestionan a los participantes sobre ésta temática. Se aplica tablas de frecuencias desde el SPSS24.
- b. Análisis de relaciones entre cada uno de los factores: sexo, edad, universidad y programa académico en relación con los ítems de la dimensión 2 de las actitudes para las prácticas idiomáticas (Redes sociales y la adquisición del idioma inglés). Se aplica Chi-cuadrado de Pearson.
- c. Análisis de las relaciones de factoriales múltiples: sexo, edad, y programa académico en relación con los ítems de la dimensión 2 de las actitudes para las prácticas idiomáticas (Redes sociales y la adquisición del idioma inglés). Se aplica ANOVA de vía múltiple.
- d. Análisis de tendencias Total acuerdo (TA) y Total desacuerdo (TD) a partir de las respuestas de los participantes respecto a sus prácticas idiomáticas. Se aplica

el estadístico descriptivo mediana a todos los ítems, en las 2 dimensiones que componen el instrumento.

- e. Análisis de las potencialidades de Facebook para ejecutar prácticas idiomáticas. Se toman 4 ítems en relación a comprensión auditiva y lectora, y expresión oral y escrita.

Resultados y discusión

Preferencias de los participantes respecto a las redes sociales para sus prácticas lingüísticas

En la tabla siguiente se expone el resumen de las respuestas recibidas en las categorías (PD) Poco de acuerdo, (D) De acuerdo y (TD) Total de acuerdo.

Tabla 2
Redes Sociales Preferidas para sus Prácticas Idiomáticas

Redes Sociales	Un poco de acuerdo	De acuerdo	Total de Acuerdo	Suma	N	Dif
2.4. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Youtube.	28	21	17	66	75	9
2.6. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Google+.	13	15	10	38	75	37
2.7. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Facebook.	22	11	1	34	75	41
2.5. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Whatsapp.	15	6	2	23	75	52

Los resultados de la columna *Suma* indican que Youtube ha obtenido 66 puntos de 75 puntos (N) y por lo tanto, esta es la red social preferida por los participantes para realizar las practicas en idioma inglés. Muy por debajo la siguen Google para la educación y Facebook.

Se profundiza el análisis al interior de los grupos Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM) siguiendo el mismo procedimiento para conocer si existen diferencias en las preferencias de redes sociales para las prácticas idiomáticas.

Tabla 3
Redes Sociales Preferidas para sus Prácticas Idiomáticas Según Centro de Estudios

Redes Sociales	EHU	ULEAM	EHU+ULEAM		Dif
2.4. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Youtube.	33	33	66	5	9
2.6. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Google+.	12	26	38	5	37
2.7. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Facebook.	10	24	34	5	41
2.5. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Whatsapp.	11	12	23	5	52

LA ACTITUD DE LOS FUTUROS DOCENTES HACIA LA PRÁCTICA IDIOMÁTICA DEL INGLÉS MEDIANTE REDES SOCIALES

Los resultados ratifican a Youtube como la red social preferida por los participantes para realizar las prácticas idiomáticas. En el caso de ULEAM no se reportan cambios en el orden de preferencia de las otras redes sociales presentadas pero, en el caso de EHU la red social Facebook pasa a ser la de menor preferencia para realizar las prácticas del inglés.

Análisis de relaciones entre cada uno de los factores

Para este análisis se acude a un proceso clásico de comprobación de hipótesis contrastadas aplicando el índice Chi-cuadrado de Pearson: Hipótesis nula: X e Y son independientes; Hipótesis alternativa: X e Y no son independientes

Tabla 4
Chi-cuadrado de Pearson Aplicado al Cuestionario de Actitudes Prácticas Idiomáticas

Ítems	Sexo	Edad	Univ.	Prog.
2.1. Por todo lo que ofrecen las redes sociales creo que debería utilizarse para practicar inglés en las universidades.	.76	.00	.00	.01
2.2. Cuando tengo que prepararme para el examen de inglés prefiero practicar en programas en línea.	.99	.16	.00	.04
2.3. Las redes sociales me ayudan a estudiar inglés en grupo.	.76	.00	.00	.01
2.4. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Youtube.	.79	.15	.00	.01
2.5. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Whatsapp.	.80	.02	.12	.27
2.6. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es google+.	.54	.00	.00	.01
2.7. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Facebook.	.33	.25	.01	.12
2.11. Me gusta practicar fonética en inglés usando programas en línea.	.91	.00	.00	.00
2.12. Mi expresión oral en inglés podría mejorar si usara alguna de las videoconferencias que disponen las redes sociales	.75	.22	.00	.02
2.13. Me gusta leer blogs en inglés porque gente expr. forma natural.	.06	.17	.02	.02
2.14. Siento que mejora mi comprensión del inglés cuando leo los foros de las redes sociales.	.81	.09	.00	.09
2.16. Siento que al escuchar los videos en inglés en las redes sociales puedo mejorar mi comprensión de ese idioma.	.10	.10	.03	.22
2.20. Para que la gente comprenda bien mi mensaje escrito en inglés en Facebook, debo revisarlo muy bien antes de subirlo.	.48	.30	.04	.07

Para el caso del factor *sexo del alumnado* todas las actitudes evaluadas reportan índice de *Chi-cuadrado de Pearson* $\geq .05$ por lo tanto, se cumple la hipótesis sobre las variables independientes. Es decir, no existe relación significativa entre sexo del alumnado y sus actitudes para las prácticas idiomáticas usando redes sociales.

En el caso del factor *edad del alumnado*, todas las actitudes evaluadas reportan índice de *Chi-cuadrado de Pearson* $\geq .05$ por lo tanto, se cumple la hipótesis nula; a excepción de las actitudes ítems 2.1, 2.3, 2.5, 2.6 y 2.11 en las que “Chi-cuadrado de Pearson” $< .05$ por lo tanto, existe una relación significativa entre la edad y sus actitudes para las prácticas idiomáticas usando RSS.

En el caso de la *Universidad de origen del alumnado* todas las actitudes evaluadas reportan índice de *Chi-cuadrado de Pearson* $\geq .05$ dando cumplimiento a la hipótesis sobre las variables independientes; a excepción de las actitudes ítems 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.6, 2.7, 2.11, 2.12, 2.13, 2.14, 2.16, y 2.20, las que presentan un índice “Chi-cuadrado de Pearson” $< .05$ lo que indica una relación significativa entre la universidad donde estudia el participante y sus actitudes para las prácticas idiomáticas usando RSS.

En el caso del *programa de estudios al que el participante asiste*, todas las actitudes evaluadas reportan índice de *Chi-cuadrado de Pearson* $\geq .05$ por lo tanto, se cumple la hipótesis sobre las variables independientes; a excepción de las actitudes ítems 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.6, 2.11, 2.12 y 2.13 que presentan un *Chi-cuadrado de Pearson* $< .05$ por lo tanto, existe una relación significativa entre el programa de estudios y sus actitudes para las prácticas idiomáticas usando RSS.

Análisis de las relaciones multifactoriales

Los factores analizados son sexo, edad, y programa académico en relación con los ítems de la dimensión 2 de las actitudes para la práctica idiomática usando RSS.

Tabla 5
ANOVA de los Factores Sexo, Edad y Programa sobre Actitudes Prácticas Idiomáticas

Ítems	Media cuadrática	F	Sig.
2.2. Cuando tengo que prepararme para el examen de inglés prefiero practicar en programas en línea.	8123.0	4320.0	.04
2.4. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Youtube.	7368.0	5178.0	.03
2.15. Me gusta que el computador corrija mis errores cuando escribo en inglés.	8482.0	12574.0	.00
2.16. Siento que al escuchar los videos en inglés en las redes sociales puedo mejorar mi comprensión de ese idioma.	3165.0	6280.0	.02
2.17. Facebook tiene aplicaciones que podrían ayudarme a mejorar mi expresión oral en inglés.	5524.0	4054.0	.05
2.19. Diariamente se puede ver y oír videos en inglés sobre temas actuales en Facebook.	8438.0	5191.0	.03
2.20. Para que la gente comprenda bien mi mensaje escrito en inglés en Facebook, debo revisarlo muy bien antes de subirlo.	18321.0	17183.0	.00

LA ACTITUD DE LOS FUTUROS DOCENTES HACIA LA PRÁCTICA IDIOMÁTICA DEL INGLÉS MEDIANTE REDES SOCIALES

Los resultados de la ANOVA de los factores sexo, edad y programa en relación a las actitudes para la práctica idiomática usando RSS, se indica que en la mayoría de los ítems actitudinales se rechaza la hipótesis nula, ya que el grado de significancia supera el valor .05 esperado. A excepción de los ítems 2.2, 2.4, 2.15, 2.16, 2.17 y 2.19 en los que se observa, el cumplimiento de la hipótesis nula reportando una relación significativa en dichos ítems.

Análisis de tendencias (TA) Total acuerdo y (TD) Total desacuerdo

Se estudian las tendencias de la media de cada una de las actitudes de los estudiantes universitarios para la práctica idiomática usando redes sociales.

Dimensión 1: Redes sociales y educación superior

Se expone a continuación, los resultados obtenidos en la dimensión 1 del instrumento Likert: Redes sociales en la educación superior.

Tabla 6

Tendencia de las Actitudes Prácticas Idiomáticas Usando RSS, Dimensión 1

Ítems	Mín.	Máx.	Tendencias
1.1. Creo que es fácil usar las redes sociales.	1	6	5.07
1.2. Creo que conozco perfectamente el funcionamiento de las redes sociales como Facebook, Youtube, Whatsapp.	1	6	4.56
1.3. Pienso que no necesito tutoriales ni ayuda para usar las redes sociales Facebook, Youtube, Whatsapp, twitter.	2	6	4.36
1.4. Creo que podría subir cualquier tipo de archivo a las redes sociales (videos, fotos, etc)	1	6	4.48
1.5. Las redes sociales como Facebook, Youtube, Whatsapp, twitter, etc. facilitan el contacto con otros.	1	6	5.31
1.6. Creo que las redes sociales difícilmente serán sustituidas por otras herramientas informáticas.	1	6	4.03
1.7. Siento que las redes sociales absorben mi tiempo de estudio.	1	6	3.95
1.8. Pienso que los estudiantes universitarios utilizan las funciones que ofrecen las redes sociales en múltiples actividades educativas.	1	6	4.21
1.9. Pienso que Facebook fomenta mejor que ninguna otra red social la creatividad en los estudiantes universitarios.	1	6	3.39
1.10. Pienso que los estudiantes universitarios sólo usan Facebook para obtener información no académica.	1	6	3.63
N válido (por lista)	75		

Los participantes dieron respuestas sobre su convencimiento respecto a que las redes sociales facilitan el contacto con las personas, y se indica la solvencia de cada participante en el funcionamiento de las redes sociales. Así, los puntajes de las opciones (TA) Total acuerdo y (A) Acuerdo reportan con mayor frecuencia en los ítems: *Las redes sociales como Facebook, Youtube, Whatsapp, twitter, etc. facilitan el contacto con otras personas* media = 5.31; *Creo que es fácil usar las redes sociales*, media = 5.07 media; y *Creo que conozco perfectamente el funcionamiento de las redes sociales como Facebook, Youtube, Whatsapp, twitter, etc.* media = 4.56.

En esta misma categoría los participantes demostraron el (TD) Total desacuerdo y (D) Desacuerdo, respecto a ítem que se refiere de las redes sociales como elemento de distracción y de uso no académico. Pero, tampoco se muestran convencidos de que Facebook sea la red social que mejor fomenta la creatividad en el alumnado. Obsérvese: *siento que las redes sociales absorben mi tiempo de estudio*, media = 3.95; *Pienso que los estudiantes universitarios sólo usan Facebook para obtener información no académica* media = 3.63; y *Pienso que Facebook fomenta mejor que ninguna otra red social la creatividad en los estudiantes universitarios* media = 3.39.

Dimensión 2: Redes sociales y práctica idiomática de una lengua extranjera

Se expone a continuación, los resultados obtenidos en la dimensión 2 del instrumento Likert: Redes sociales y adquisición del idioma inglés

Tabla 7
Tendencia de las Actitudes Prácticas Idiomáticas Usando RSS, Dimensión 2

Ítems	Mín.	Máx.	Tendencia
2.1. Por todo lo que ofrecen las redes sociales creo que debería utilizarse para practicar inglés en las universidades.	1	6	4.40
2.2. Cuando tengo que prepararme para el examen de inglés prefiero practicar en programas en línea.	1	6	3.55
2.3. Las redes sociales me ayudan a estudiar inglés en grupo.	1	6	3.35
2.4. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Youtube.	1	6	4.41
2.5. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Whatsapp.	1	6	2.87
2.6. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Google+.	1	6	3.56
2.7. La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Facebook.	1	6	3.09
2.8. Rara vez encuentro en Facebook cosas útiles que me ayuden a estudiar para mis exámenes de inglés	1	6	4.64
2.9. La informalidad del inglés usado en Facebook y Youtube podría ser perjudicial en la preparación de exámenes idioma.	1	6	3.88
2.10. Por todo lo que ofrece Facebook resulta más una			

LA ACTITUD DE LOS FUTUROS DOCENTES HACIA LA PRÁCTICA IDIOMÁTICA DEL INGLÉS MEDIANTE REDES SOCIALES

distracción para un estudiante de universitario	2	6	4.31
2.11. Me gusta practicar fonética en inglés usando programas en línea.	1	6	3.75
2.12. Mi expresión oral en inglés podría mejorar si usara alguna de las videoconferencias de las redes sociales	1	6	4.53
2.13. Me gusta leer blogs en inglés porque la gente se expresa de forma natural.	1	6	4.03
2.14. Siento que mejora mi comprensión del inglés cuando leo los foros de las redes sociales.	1	6	3.81
2.15. Me gusta que el computador corrija mis errores cuando escribo en inglés.	1	6	5.01
2.16. Siento que al escuchar los videos en inglés en las redes sociales puedo mejorar mi comprensión de ese idioma.	1	6	4.92
2.17. Facebook tiene aplicaciones que podrían ayudarme a mejorar mi expresión oral en inglés.	1	6	3.40
2.18. En Facebook puedo encontrar mucho material para practicar lectura en inglés.	1	6	3.32
2.19. Diariamente se puede ver y oír videos en inglés sobre temas actuales en Facebook.	1	6	4.03
2.20. Para que la gente comprenda bien mi mensaje escrito en inglés en Facebook, debo revisarlo muy bien antes de subirlo.	1	6	4.64
N válido (por lista)	75		

Los puntajes de las opciones (TA) Total acuerdo y (A) Acuerdo aparecen en los ítems: *Me gusta que el computador corrija mis errores cuando escribo en inglés* mediana = 5.01 mediana; *Siento que al escuchar los videos en inglés en las redes sociales puedo mejorar mi comprensión de ese idioma* mediana = 4.92; *Para que la gente comprenda bien mi mensaje escrito en inglés en Facebook, debo revisarlo muy bien antes de subirlo.* Mediana = 4.64.

Entre las respuestas obtenidas, se denota una demanda insatisfecha cuando indican que Facebook raramente proporciona ayudas para estudio:

2.8. Rara vez encuentro en Facebook cosas útiles que me ayuden a estudiar para mis exámenes de inglés. 4.64 mediana.

En el extremo de (TD) Total desacuerdo y (D) Desacuerdo dentro de la misma dimensión, los participantes respondieron con mayor frecuencia los siguientes ítems: *La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Whatsapp.* Mediana = 2.87; *La red social que yo utilizaría para practicar inglés es Facebook* mediana = 3.09; *En Facebook puedo encontrar mucho material para practicar lectura en inglés.* Mediana = 3.32. En estos ítems se propone a Whatsapp y Facebook como redes sociales ideales para la ejecución de prácticas idiomáticas, pero las respuestas de los participantes tienen una tendencia al desacuerdo.

Potencialidades de Facebook para ejecutar prácticas idiomáticas

Los participantes son consultados respecto a las potencialidades de la red social Facebook para la ejecución de prácticas en idioma inglés, dirigidas al fortalecimiento de la comprensión lectora y auditiva, y de la expresión oral y escrita.

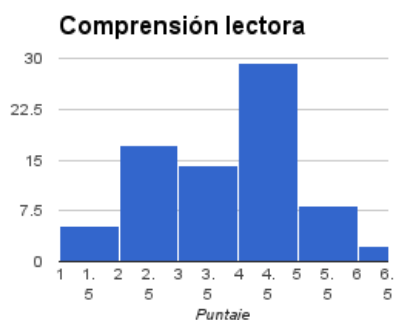


Figura 1. Tendencia de Actitudes en Prácticas de Facebook en Comprensión Lectora

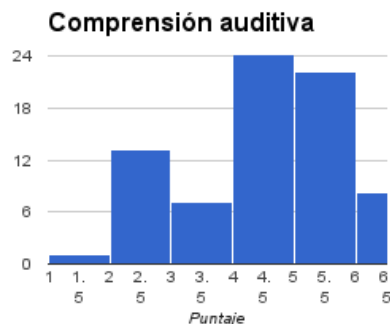


Figura 2. Tendencia de Actitudes de Prácticas de Facebook en Comprensión Auditiva

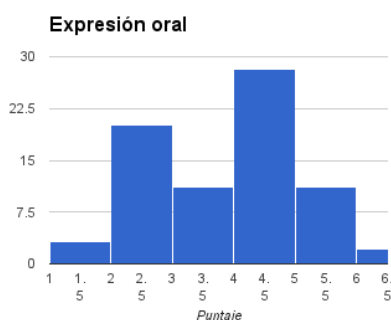


Figura 3. Tendencia de Actitudes en Prácticas de Facebook en Expresión Oral

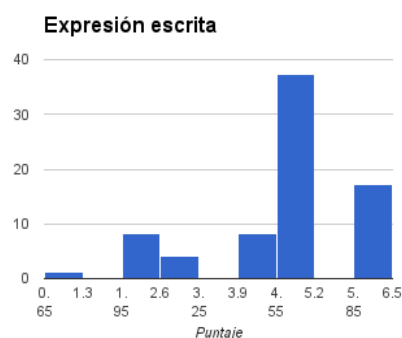


Figura 4. Tendencia de Actitudes de Prácticas de Facebook en Expresión Escrita

Los resultados sugieren que, Facebook tiene potencialidades que podrían fortalecer las destrezas de comunicación en idioma inglés de sus usuarios. Así, se evidencia en las figuras 1, 2, 3 y 4 que representan a las respuestas emitidas por los participantes de este estudio; las que se concentran en (PD) Poco de acuerdo y (D) De acuerdo y (TD) Total acuerdo.

Conclusiones

En primer lugar, hay que señalar que se ha cumplido el objetivo planteado de analizar las actitudes de los futuros docentes hacia la prácticas idiomática del inglés mediante redes sociales; lo que ha permitido generar nueva información para la toma de decisiones en futuras intervenciones en torno a las redes sociales y la formación del futuro profesorado en España y Ecuador.

LA ACTITUD DE LOS FUTUROS DOCENTES HACIA LA PRÁCTICA IDIOMÁTICA DEL INGLÉS MEDIANTE REDES SOCIALES

En base a los resultados obtenidos se indica que las redes sociales preferidas por los futuros profesores para realizar prácticas del idioma inglés son en su orden: Youtube, Google para la educación, Facebook y Whatsapp.

Así mismo, las pruebas de Chi-cuadrado y ANOVA aplicadas, indican en sus resultados que no existe relación significativa entre el factor *sexo de los futuros docentes* y las actitudes hacia la práctica del inglés mediante redes sociales. Sin embargo, para los factores *edad, universidad y programa de estudios* han sido encontradas relaciones significativas, las que deben ser consideradas con miras a potenciar el logro académico del grupo de participantes tanto en EHU como en ULEAM.

Adicionalmente, se concluye que, las redes sociales de manera general aportan positivamente a la ejecución de las prácticas idiomáticas del inglés, aunque existe una demanda insatisfecha respecto a la disponibilidad de material utilizable para la preparación de exámenes en dicha asignatura. Finalmente, al cuestionar a los futuros docentes sobre las potencialidades de la red social Facebook y su aporte en el fortalecimiento de las destrezas comunicativas en inglés, se encontró evidencias de que dicha red social favorece la comprensión lectora y auditiva, y la expresión oral y escrita de sus usuarios.

Referencias

- Barberá, E. (2001). *Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el diseño de materiales autosuficientes y el aprendizaje auto dirigido*. Disponible en http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo82/files/educacion-EVA-en-la-escuela_web-Depto.pdf (26.10.2016)
- Burgués, C. (2011). Comunidades educativas, de aprendizaje y aprendizaje cooperativo: puntos comunes y divergentes. En J. Vallés, D. Álvarez, & R. Rickenmann del Castillo, *L'Activitat docent: Intervenció, innovació, informació* (pp.241-248). Documenta Universitaria. España.
- Cabero, J. (2004). Reflexiones sobre la brecha digital. En F. Soto y J. Rodríguez (Coords.). *Tecnología, educación y diversidad: Retos y realidades de la inclusión digital* (pp. 23-42), Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Cabero, J. (2005). Las TIC y las Universidades: Retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34(3), Pp. 77-100.
- Cabero, J., y Barroso, J. (2013). *Nuevos escenarios digitales, Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Pirámide.
- Córdoba, P., Coto, K., y Ramírez, M. (2005). La comprensión auditiva. Definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1-18.
- Ducrot, J. (2005). L'enseignement de la compréhension orale objectifs, supports et démarches. En C. Domingos (Ed.), *Route pour la compréhension orale*. Canadá : Synergies.

- Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: De la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *Revista La Cuestión Universitaria*, 5, 59-68.
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466.
- James, H. (2004). En Heather's Blog (10 mayo 2004) en My Brilliant Failure: Wikis Classrooms. [Mensaje de un blog]. Recuperado de <http://kairosnews.Org/node/3794> (26.10.2016).
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E., (1999), *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Maiz, I., y Tejada, E. (2013). La utilización de las redes sociales desde una perspectiva educativa. En A. Vásquez-Martínez y J. Cabero-Almenara (Ed.). *Nuevos escenarios digitales* (pp. 307-319). Madrid: Pirámide
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas - MCER. (2002). Las competencias y las características del alumno. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (4.08.2016).
- Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: Ediciones B.
- República del Ecuador (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador. Disponible en <http://educacion.gob.ec/ley-organica-de-educacion-intercultural-loei/> (11.07.2016).
- Rotstein, B., Sáinz, C., Scassa, A. M., y Simesen, A. M. (2006). *El trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje. Relato de una experiencia. "Configuración y consolidación de un grupo de trabajo"*. *Revista Cognición*, 7, 38-45.
- Castaño-Garrido, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje on-line. *Comunicar. Revista de comunicación y Educación*, 21, 49-55.
- Sánchez, J., y Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor. Producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Icono 14*, 10(3), 62-84.
- Temprano, A. (2011). *Las TIC en la enseñanza bilingüe. Recursos prácticos para la creación de actividades interactivas y motivadoras*. Madrid: Editorial Mad. Eduforma.
- UNESCO (1982). Declaración de Grünwal sobre uso de TIC. https://www.google.es/search?información+de+Grunhal&ie=utf-8&oe=utf-8&clieinformafox-b&gfe_rd=cr&ei=wXuPV-WUD6J8Qfd3pvYBginformación+de+Grunwal+de+unesco (14.10.2016).
- UNESCO (1988). Declaración mundial sobre educación superior en el siglo información. Disponible en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm, (15.10.2016)
- UNESCO (2003). Declaración de Quito sobre el rol de las Universidades en la sociedad de información. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/quito.pdf>, (14.10.2016)
- Vandergrift, L. (2003). From prediction through reflection. Guiding students through the process of L2 listening. *The Canadian Modern Language Review*, 59, 425-475.
- Vila, J. (2010). La escuela en la sociedad de la información. La escuela 2.0. En J. Cabero y J. Barroso, J. (Eds.), *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 312-319). Madrid: Pirámide.

LA ACTITUD DE LOS FUTUROS DOCENTES HACIA LA PRÁCTICA
IDIOMÁTICA DEL INGLÉS MEDIANTE REDES SOCIALES

Villafuerte, J., Boyes, E, Intriago, E., y Rezavala, N. (2016). Social networks interactions for strengthen the English as second language acquisition process in South America. N. Rezavala y F. Memdoza (Coords.). Nuevas Visiones de la educación superior. Madrid: Editorial Académica Española.

Flow egoera bertsolarien sormenean

State of flow in the creativity of bertsolaris

Jon Martin Etxebeste

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

Laburpena

Ikerlan honen helburua bertsolariek sortzen duten momentuan bizi duen flow egoera deskribatzea da. Ahozko inprobisazio kantatuan diharduten maila ezberdineko eta genero ezberdineko inprobisatzaileen arteko alderaketa bat ere egin da. Horretarako 100 bertsolariko lagin bat aztertu da FSS2 galdetegi egokitua erabiliz. Emaitzek diote mailaren arabera ezberdintasun txiki batzuk badaudela, eta genero arteko ezberdintasunak nabarmenak direla. Entzuleriari aitortzen zaion garrantziaren arabera aldeak ere topatu dira eta baita txapelketa eta bertso-saio arrunten artekoak ere. Orain arte, kiroleko flow egoeren neurketarako erabili da galdetegi hau. Testuinguru kulturalerako egokitzapen bat egitea proposatu da, eta neurgailu berri bat sortu.

Palabras clave: sormena, bertsolaritza, flowa, jario egoera.

Marko teorikoa

Bertsolaritza

Ahozko inprobisazio kantatua mundu mailako fenomeno da. Euskal Herriko kasuan, bertsolaritza deitzen zaio. Bertsolariek jendaurrean bertsoak kantatzen dituzte bat-batean. Berbaldi kantatu hauek neurri metriko bat errespetatu behar dute eta errimatuak izan.

Joxerra Garzia, Andoni Egaña eta Jon Sarasuaren (2001) liburuan, “kantatuz, errimatuz eta neurtuz burutzen den berbaldi” gisa definitzen da bertsoa. Haien esanetan, “doinua, errima eta neurria bertsoaren alderdi teknikoak baino ez dira, hala ere. Bertsoari kalitate maila bere arrazoibidearen indarrak edo bere balio poetiko-erretorikoek emango diote”.

Bat-batean ondo jardutea ez da erraza, arau asko bete behar baitira aldi berean. Doinua, errima eta neurria dira bertsoaren zailtasun nabarmenenak. Zailtasun horiek lantzearen lantzez automatizatu egiten ditu bertsolariak gero jendaurrean sortu ahal izateko.

Lehenbizi bertsoaren bukaera pentsatzearen teknika bertsolariek ez ezik gainontzeko inprobisatzaile gehienek ere erabiltzen dute. Xabier Amurizak (1997) honakoa dio bertsoa atzekoz aurrera pentsatzeko motiboei buruz :

Alde batetik, arrazoi objektiboak edo inprobisazioak berak eskatuak daude. Bat-bateko bertsoetan eta asko kantatu behar denean, bertso guztiak aurretik atzera mamiturik eta gorantz eramaterik ez dago. Ez dago ahapaldiaren puntu bakoitza arrazoi handiz edo kolpe zorrotzez kargaturik eramaterik. Orduan progresioren bat izatekotan, aurretik atzerantz izan behar, azkena gailurtzat harturik. Horretarako, aurretik betelana deritzona egin behar izaten da bertsoa azkenerantza eramantik.

Bertsolariak segurantza psikologiko bat behar du, bertsoa egiten duenean. Bestela ere nahiko zailtasun badauka bertsoak, nora jo behar duen pentsatu gabe hasteko. Nonbait derrigor bukatu beharra dagoenez gero hura segurtaturik kantatzeak bertso hobek sortaraziko ditu. Berez, ezer pentsatu gabe has daiteke, bidean pentsatzekotan. Orduan galdurik ibiltzeko eta galdurik amaitzeko arrisku handia dago (Amuriza, 1997, 212 or.).

Amuriza izan zen bertsolaritza irakatsi zitekeela defendatu zuen lehenengotakoa. Garai hartan bertsolari izatekotan bertsolari jaio beharra zegoela defendatzen zuten gehienek. Hiru baldintza aipatzen ditu bertsolari bihurtzeko: “kantatu, neurtu, errimatu”. Eta bakoitzak duen zailtasunari buruz ere hitz egiten du, baita bete beharreko gutxieneko baldintzez ere:

Ahots, musika, belarri eta kantaeran bertsolaritzak eskatzen duen minimo lasaia gehienek esku dago (...) Bigarren osagarria neurria da. Kantatuz egiten den neurria hain zuzen. Honek bai badauka bere zailtasuna (...) Ondo neurtzeko gauza asko egin behar da era batera. (...) Joko horiek oharkabez egiteak ez du esan nahi ez direla egiten. (...) Berez errimaren minimoa ez da hain zaila. Edozein haurrek asmatzen ditu lau hitz errimatu. (...) Erriman ordea, minimotik maximora bide amaigabea dago (Amuriza, 1997, 234 or.).

Bertsolariek *performance* bat egiten dute jendaurrean. Gehienetan entzuleria entretenitzeko helburua izaten dute bertso-saioek, baina aldizka beraien gaitasunak neurtzen dituzte txapelketatan. Amurizak zion bertsolaritza hitzaren kirol nazionala dela eta zenbait alorretan (txapelketatan esaterako) kultur alorreko sortze prozesu gehienekin baino antzekotasun gehiago du kirolarekin. Bertsolariak ahalik eta originalen eta

sortzaileen izaten saiatzen dira maiz, baina neurketaren presiopean are eta zailagoa da berritzailea izatea.

Sormena

Sormena edo kreatibitatea definitzea ez da samurra. Hargatik, zenbait autoreren definizioak biltzea komeni da: Baliozko emaitza berriak lortzen dituen ekoizte prozesua da Murrayren hitzetan (1959). Emaitza horiek erantzun egoki eta ezohikoak sortzeko gaitasunaren parte direla gehitzen du Barronek (1955). Sormena kontsideratzen du Csikszentmihalyk (1998) jadanik existitzen den esparruren bat aldatzen duen edo berri batean eraldatzen duen edozein ekintza, ideia, edo ekoizpen. Torrancek (1976) dio sormenaren gakoa hutsuneen, garrantzirik eman gabeko elementuen edo armonia faltaren aurrean sentibera izatea dela eta hortik abiatuta hutsuneen gaineko hipotesiak sortzea.

Irakasleak ikasleei askatasuna ematea funtsezkoa da klasean haien sormena mugatuko ez bada, Inmaculada Cemadesek *Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil* artikuluan dionez (2008):

Sormena gizakiaren ezaugarri berezkoa da. Testuinguru familiarak eta sozialak hobetu dezakete. Norbanako guztiek dute esperimintatzeko, arakatzeko, harremantzeko eta sortzeko bulkada. Dacey-ren arabera Haur Hezkuntzako ikasleak adin erabakigarrian daude, izan ere, garai honetan gertatzen da garapen neuronal nagusia. Kanpoko presio autoritariorik baldin bada, pentsamendu sortzailea txikitu egiten da. (...)

Garai horretan, haurrak oraindik ez daude eskematara lotuta eta erantzun sortzaileak emateko gai dira. Askatasunez eta naturaltasunez eman baditzakete, segurtasuna transmititzen bazaie, beraien gaitasun sortzailea ez da txikitzen. Baina zer gertatzen da haurraren erantzuna ez bada helduak espero zuena? Heldua haurraren erantzunetik abiatu daiteke eta hura hobetzen saiatu; edo bere erantzuna ukatu eta berarengandik espero zuena erakutsi. Bigarren honen aldeko hautua egiten bada, haurrak sortzeari utziko dio pixkanaka eta arrakastaren gakoak helduarengandik jasotzen ikasiko du. Modu horretan ez baitu huts egingo eta ez baitu lan bera birritan egin beharrik izango bere hezitzailea asetzeko.

Haurrari erabakiak hartzen utzita, ordea, potentzial sortzailea mantenduko du eta heltzen denean sortzeko gaitasun eta arazoak ebazteko gaitasun handiagoa izango du (Cernades, 2008, 11. or.).

Hezkuntzako lehen etapatan haurrak askatasunez gidatzea garrantzitsua da. Jose Antonio Marinak dio *La inteligencia creadora* liburuan (2003) giza inteligentzia, askatasunak transfiguraturako animalia inteligentzia dela. Sormena babestu egin beharko litzatekeela defendatzen du:

Berrikuntzen aurkikuntzak zenbait norbanakoen sistema nerbiosoan plazeraren sentazioa sorrarazten du. Hala gertatu da zorizko mutazioengatik. (...) Zerbait berria ikastean besteek baino plazer sakonagoa sentitzen duten pertsonak daude. Jakin-min gehien duten ondorengoek arrisku gehiago hartzen dituzte, eta lehenago hiltzeko arriskua ere badute, jakin-min gutxiago dutenen aldean; baina baliteke gizataldeek norbanako sortzaile horiek babesten asmatu izana (Marina, 2003, 24 or.).

Hau hala bada, berrikuntzaren balioaz jabetu ziren arbasoen ondorengoak gara. Alerik sortzaileenak zirenetatik ikasten jakin zutenen ondorengoak.

Laburtuz, zer da sormena? Arazo edo galdera bati erantzuna ematea, nahita edo nahi gabe, eta norbait erantzun horren berritasunaz, egokitasunaz eta baliagarritasunaz ohartzea. Erantzun hau izan daiteke berria, aurrez dauden ideien berrantolaketan oinarritu daiteke, edo ikuspuntu berri bat eman diezaioke gaiari.

Sormena bertsolaritzan

Bertsogintza berez ekintza sortzailea da. Formazko muga batzuen barruan (ikus, bertsoaren zailtasunak) bertsolariak hutsetik produktu bat (bertsoa) sortzen du. Berezik da interesgarria sormena bertsolaritzan, beste arte diziplina askotan ez bezala denbora oso mugatua baitu bertsolariak bere bertsoa sortzeko. Gaia entzuten duenetik bertsoa kantatzen hasten denera arte 30 segundo inguru bakarrik pasatzen dira. Prozesu hau, gainera, jendaurrean egiten du, entzuleriaren begiradapean. Bertsolariaren burua oso azkar mugitzen da tarte horretan. Idazle baten lana baino kontrolagarriagoa eta neurgarriagoa da bertsolaritza horrenbestez.

Inprobisatua den heinean bertsoa beti da sormenaren ondorio. Hala ere, dimentsio berritzaileaz ari bagara, oso gutxitan da bertso bat zeharo berritzailea. Tarteka badira bertso berritzaileak: forma edo edukiaren berritasunagatik, ideiarenean originaltasunagatik, edo testuinguruaren ezohikotasunagatik.

Bertsogintza barru eta kanpo eraginaren mendean dago. Bertsoa gehienetan besteren aurrean eta besterentzat egiten den ekintza da, beraz, bertsoaren sorkuntzak dimentsio soziala du. Publikoarengan emozioak eragitea da bertsolarien desio nagusia, beraz, iritzi publikoa ezagutu behar du eta testuinguru bakoitzera egokitu bere diskurtsoa. Bertsolariak sumatzen dituen espektatibaren arabera lana egiten du normalean. Kanpo eragin bat badago hor.

Bertsolariak txapelketatik aparte daudenean bi ebaluatzaile ditu: publikoa eta bere burua. Bertsolaria plazaz plaza dabil eta bere ideiak publiko egiten ditu, publikoak feedback bat ematen dio eta bertsolariak feedback hori interpretatuz gustatu denaren eta gustatu ez denaren irudi bat osatzen dute. Ebaluazio hori *constructo* bat da. Besteek osatzen dutenaren feedbacketik bertsolariak egiten duen interpretazioan oinarrituta dago. Oso garrantzitsua da interpretazio hau ondo egitea publikoaren desioa ulertuko bada. Beraz, publikoak neurri batean sorkuntza baldintzatzen eta mugatzen du. Hala ere, norbere ebaluazioa ere badago; eta bertsolariak hauta dezake publikoaren iritziaren edo gustuen aurkako bidea hartzea.

Txapelketako testuingurua ere badago. Kasu honetan bertsolariak bere buruaren, entzuleriaren eta epailearen gustu eta iritziak har ditzake kontuan. Bertsolariak bere maila eta prestigioa jokoan jartzea erabakitzen badute lehia batean sartzen dira eta oso ezberdina da da egoera hau saio arruntekin alderatuta. Parte hartzaile bakoitzaren presioaren kudeaketa ezberdina da. Bertsolari batzuek beraien mailarik onena ematen dute testuinguru horretan eta beste batzuentzat sekulako sufrikarioa izaten da.

Bertsolariak 'a capella' kantatzen du. Pentsatzen ari den bitartean isiltasuna dago eta publikoak ere errespetatu egiten du. Deigarria zaie munduko inprobisatzaileei bertsolarien trantze hori. Segundo horietan bertsolariaren buruan zer gertatzen den misterio bat da. Honela deskribatu zuen Oteizak *Quosque tandem*-en bertsolariaren sormen prozesua 1963an:

Bertsolaria guztiz geldi geratzen da eta, memoriaren errekan murgiltzen. Orduan gauzak agertzen dira (bertsolariak murgilduta darrai) eta gure memoriara datoz (nahiz eta dagoeneko ez ditugun errekonozitzen). Bertsolariaren ez ulertzea eta gaur eguneko inkultura (kultura lekua baita, hedadura, eta memoria aberastasuna). Bertsolaria sakoneko igerilaria da (bere estiloa barru bisioaren erreka-bakarriketa da) eta igeri egiten du belaunetaraino bustitzen (edo zikintzen) duen putzu batean. (...) Bere pentsamenduan mugitzen da eta azkartasunez egokitzen du, erreka baten korrontean egongo balitz bezala. (Oteiza, 1993, Prólogo nº 1, 9-10).

Oteiza, askotan bezala, beste teoria askori aurreratu zitzaion eta 1993rako aurreratua zuen bertsolarien jardun sortzailea likidoa zela. Bertsolariek ideien errekan “arrantzatzen” dute. Askotan esan izan da “jario handiko bertsolaria” dela norbait ideia jasa handiak sortzeko gai denari buruz.

Jario egoeran sortzailea guztiz berebaitaratzen da eta plazera sentitzen du jarduera horretan. Alor hau dezente aztertu da kirolean. Kirolarien errendimendua hobetzeko gakoetako bat da hura praktikatzeko duena egoera honetan murgilaraztea.

Flow-a edo jarioa

Flowa egoera psikologiko bat da. Egoera honetara iristen denean, norbanakoa kontzentratua dago, ekintzan guztiz murgildua. Ekintzaren motibazio intrintsekoaren ondorioz, energia asko jarri arren gozamina eragiten dio sortzaileari, askotan denboraren nozioa galtzeraino. Azaleko kontuei garrantziarik ez zaio ematen kontzentrazio egoera horretan. Kontzeptua Mihaly Csikszentmihalyi (1988) zor zaio.

Jackson eta Roberts (1992) jario egoerak kirolarietan zuen eraginaz jabetu ziren. Kirolaria ekintzan guztiz berebaitaratua dagoenean flow egoeran murgiltzen dela esan zuten eta une horretan kirolariak bere errendimendu gorenean diharduela. Urte batzuk beranduago, Jackson eta Marshak (1996) flow egoera neurtzeko galdetegi bat proposatu zuten. Hauek ere Csikszentmihalyren deskribapenean (1998) oinarritu ziren galdetegiaren dimentsioak sortzeko (Csikszentmihaly, 2000; Nakamura eta Csikszentmihalyi, 2002; Nakamura, 1998). Hona hemen autoreek zehazten dituzten bederatzi dimentsioen zerrenda eta bakoitzari buruz esaten dutenaren sintesi bat:

- Demaren eta gaitasunaren arteko oreka. Jario egoeran dagoen pertsonaren maila edo gaitasunak, demak eskatzen duenaren parekoa da; *balance hypothesis* deitu ohi zaio honi. Dema errazegia bada, asperdurarantza jo dezake; eta zailegia bada, antsietatea eragin dezake. Hona grafiko batean adierazia (Csikszentmihaly):
- Automatizazioa. Jarduera naturalki, automatikoki, burutzen da.
- Helburu argiak. Jario egoeran dagoenak badaki zer egin behar duen momenturo. Horrek ahaleginak operazionalizatzea errazten du.
- Berehalako feedbacka. Ekintza burutzen ari den pertsonak momenturo jakin behar du ekintza hori ondo edo gaizki egiten ari den. Informazio hori hori norbanakoak hauteman dezake edo kanpotik jaso. Norbaiten ahotik ambigua ez den erantzun edo *feedbacka* jasotzen badu, bere portaera horren arabera egokitu dezake. Denboraren poderioz, pertsonak bere egin ditzake ekintza epaitzeko irizpideak eta bere burua epaitzeko gai izango da. Arituenek badakite entzutea komeni zaiena zer den eta adituen ahotik entzun beharrik gabe beraien buruari errepikatzen diote.
- Kontzentrazio osoa. Pertsona orain eta hemen sentitzen da eta ez dago distrakziorik. Arreta fokalizatua dago.
- Kontrol sentsazioa. Esperientzia kontrolpean dagoenaren sentipena.
- Besteren iritzia. Autokontzientzia apaldu egiten da eta besteei ematen ari gaitzatzion itxura ez da ekintza egiten den bitartean planteatzen den aldagai bat. Ego-az ez da kezkatzen.
- Denboraren distortsioa. Batzuetan denbora gelditu egiten dela ematen du eta beste batzuetan oharkabean pasatzen dira minutuak.

- Gozamina. Motibazio intrintsekoa du jarduerak. Ekintza bera intrintsekoki probetxuzkoa da, berezko interesa du, motibazio autotelikoa deitzen zaio egoera honi: ekintza egitea berak asebate egiten du praktikatzen duena.

Jario egoeraren ikerketa nagusiki kirolari lotua egon da. Errendimendu kulturala neurtzea eta haren monetizazioa lortzea zailagoa delako ziurrenik. Kirolarien errendimendu goren bilatzeko ikerketatan esperientzia optimoa eta flowa sinonimotzat hartzen dira gaur egun, baina Walker, Hull eta Roggenbuck-ek (1998) diotenez badaude egoera mental optimo kontsidera daitezkeen beste *constructo* psikologiko batzuk, hala nola, Maslowen esperientzia gailurra (1962) edo Tellegen eta Atkinsonen (1974) absortzio esperientzia. Ikerketa honetarako Jackson eta Marshen (1996) *Flow State Scale* (FFS2a) hautatu da.

Flow egoera testuinguru askotan sentitu daiteke. Musikariek instrumentu bat jotzen sentitu dezakete eta kirolariek jardueran baten erdian. Gakoa ekintzan erabat murgildu eta hartaz gozatzea da, motibazio intrintsekoa izatea (Ghani eta Deshpande, 1994). Gozamen honek sortzailearen ahalmena handitu dezake: azken batean, pertsonari ekintza batek erronka bat suposatzen badio, pertsonak bere maila igotzeko nahia sentituko du eta norbanakoak ekintza horren antzekoak (geroz eta erronka handiagoak) bilatu baititzake.

Hezkuntzan ez ezik, bizitzako hainbat alorretan baliagarria da jario egoeran murgiltzea. Zenbait ikerketatan (Marin, 2013) ikusi da egoera honen, afektu positiboaren eta ongizate psikologikoaren artean harremana dagoela. Flowak eta afektu positiboak iragarri dezakeela ongizate psikologikoaren bariantzaren zati bat.

Jario egoeran sartzearen abantailak bistakoak dira, eta kultur, kirol edo zientzia alorreko adimenik distiratsuenen atzean egoera hori dago. Gehienek, berez lortu dute egoera honetan murgiltzea. Erronka handiena hura probokatzeko litzateke, fluxu egoerarako entrenamendu bat sortzea. Horretarako garrantzia handia du giza motibazioak nola funtzionatzen duen jakiteak.

Jokalaria onenek zailtasun handiko egoeratan kontzentratuta jarraitzen dute. Aparteko teknikaz gain, partida handietan gozatzeko gaitasuna daukate; badakite-eta beraien gaitasunekin bat datozela. Bestalde, kirol arloko flowa norbanako bezala landu izan bada ere, talde kirolean ere landu daitekeela diote zenbait autorek (Fernandez, 2015): “jokalariek esperientzia bera bizi dute eta helburu bera dute eta horrek egoera bera izatea errazten du”. Flow egoera kutsatzeko modua badago, beraz, erronka eta maila orekatuak baldin badaude. Horrek aplikazioa izan dezake saio berean kantatzen duten bertsolarien kasuan.

1. Bertsolariek bizi duten flow egoera neurtzea.
2. Flow neurketaren fidagarritasuna frogatzea.
3. Maila ezberdineko bertsolarien flow egoerak ezberdintzea.
4. Hipotesia1: Bertsolari onenek apalagoek baino flow egoera sakonagoa dute.
5. Emakumezkoen eta gizonezkoen flow egoerak alderatzea.
6. Hipotesia2: Emakumezkoek gizonezkoek baino flow egoera apalagoa dute.
7. Hipotesia3: Emakumezkoek dimentsio batzuetan puntuazio baxuagoak dituzte.
8. Bertsolariak publikoari aitortzen dion garrantziak jario egoerarekin loturarik baduen aztertzea.
9. Txapelketa uneko flow egoera eta saio arruntetako alderatzea.
10. Kultur irizpidetara egokitutako jario egoera neurtuko duen galdetegi berria sortzea.

Metodologia

Ikerketa honen diseinuari dagokionean, ikerketa kuantitatiboa da, jario egoeraren deskribapena helburu duena, ez-esperimental eta deskribatzailea ere izan da. Izan ere, ikerlanaren helburua ez da parte-hartzaileekin inongo frogaketarik egitea, baizik eta errealitatea ezagutu ahal izatea. Hau da, bertsolarien jario egoera ezagutzeko eta neurtzeko da helburua, eta neurketa tresna kulturalki egokitutakoa osatzea. Konbenientziazko lagina erabili da. Aipatutakoez gain, zeharkako izaera ere badu, datu bilketa parte hartzaile bakoitzarekin behin soilik egin baita. Bildu diren datuei dagokionean, datu prospektiboak (egungoak) biltzen dituen lanketa da. Aplikazio moduari dagokionean, auto-aplikazio bidezko galdetegi zehatz bati erantzun diote parte hartzaileek.

Lagina

Ehunka bertsolariri, bertsotan egiteko gai diren pertsoneri, bidali zaie galdeketa eta borondatez erantzun dute haietako 104k. Haietatik 100en galdetegiak soilik hartu dira kontutan, 4k bertsotan egiteko gaitasunik ez zutela esaten baitzuten.

Bertsolari kopuruari dagokionez gizonezkoak askoz gehiago badira ere, egindako ahaleginaren ondorioz nahiko orekatua geratu da proportzioa. Erantzun dutenen artean 52 gizonezkoak dira eta 44 emakumezkoak. Lagin osotik 4k ez dute generoetako batekin edo bestearekin identifikatu nahi izan. 14 urtetik 55 urtera arteko bertsolariek bete dute galdetegia.

Ikasketei dagokienez, gehienak unibertsitate mailako ikasketak eginak dituzte. Jatorriari dagokionez, berriz, gehienak gipuzkoarrak dira. Elkarrizketatuetako gehienek bertsotan jarraitzen dute, baina badira bertsogintza utzita duten zenbait.

Flow egoera neurtzeko eskalak

Flowa neurtzeko zenbait galdetegi ezberdin daude. Horietako batzuek zenbaitetan tramankulu bat daramate eta momentu horren bueltan sentitutako flowa neurtzea dute helburu. FSSen kasuan, norbanakoari eskatzen zaio gogoratzeko jardueran dabilenean sentitutakoa (sentipena zehatzagoa izango da jarduera duela gutxi egin bada).

Ikerketa honetan FSS2a erabili da. 36 itenez osatutako galdetegia da. 54 galdera ziren hasieran, baina galderen garrantzia neurtu zen eta gutxien zuten dimentsio bakoitzeko biak ezabatu egin ziren. 0,83ko barne kontsistentzia du galdetegiak. Bederatzi dimentsio neurtzen ditu (4 item dimentsioko, beraz), honakoak: demaren eta gaitasunaren arteko oreka, automatizazioa, helburu argiak, berehalako feedbacka, kontzentrazioa, kontrol sententzioa, besteren iritzia, denboraren distortsioa eta gozamina.

Galdetegiaren sorrera flow egoera neurtzeko egin diren aurreko ahaleginetan oinarrituta dago. Ahaleginok kirolariei egindako neurketa kuantitatibo eta galdeketa kualitatiboak dituzte oinarri. 5 puntuko Likert erako erantzunak biltzen ditu (1 erabat desados, 5 erabat ados) eta zenbait datu demografiko ere biltzen dira. Ingelesean egindako galdetegia da, baina beste hizkuntza batzuetara itzuli izan da.

Ikerlan hau egiteko lehenik ingelesez itzuli dira galdera guztiak eta gero gazteleratik. Ondoren, itzulpenak erkatu eta alderatu dira. Zalantza kasuetan, ingelesezko bertsioa hobetsi da. 36 galdera originalak ohiko saioak (txapelketaz kanpokoak) neurtzeko erabili dira eta horiez gain, txapelketako jario egoera neurtzea

FLOW EGOERA BERTSOLARIEN SORMENEAN

helburu duten 9 galdera berri ere erantsi dira (item bakoitzeko bat). Txapelketan tentsio gehiago dagoenez interesgarria da bi testuinguruak banandurik neurtzea.

Datu demografikoez gain, bertsolari bakoitzaren nondik norakoak hobeto ulertzeko galderak ere gehitu dira: generoa, bertso munduko lorpenak eta abar. Behin betiko galdetegia osatu aurretik, behin behineko bat bidali zitzaien zenbait bertsolariri eta haien zalantza eta kezkatzen erreparatu ondorengo zuzenketa da azken bertsioa.

Prozedura

Emalez bidali zitzaizkien bertsolariei ikerlanean parte hartzeko aukeraren berri. Email horretan ikerlanaren helburuak eta datuen konfidentzialtasunari buruzko argibideak ematen zitzaizkien. Galdetegia GoogleForm plataforman zintzilikatuta zegoen, beraz, datuak automatikoki iristen ziren haiek bete ahala. Datuak eskuartean izandakoan SPSS 20arekin analisi estatistikoak egin dira.

Emaitzak

Bertsolariek bertso-saio arruntetan duten honako flow egoera deskribatu dute.

1. taula

Jario Egoeraren 9 Dimentsioen Bataz Bestekoak

Dimentsioak	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Bataz bestekoak	3,42	2,898	2,856	3,378	2,89	3,78	2,5	3,66	4,074

Oharra: Honakoak dira dimentsioak: 1 demaren eta gaitasunaren arteko oreka, 2 automatizazioa, 3 helburuen argitasuna, 4 feedbacka, 5 kontzentrazioa, 6 kontrol sententzia, 7 besteren iritzia, 8 denboraren distortsioa eta 9 gozamina.

Galdetegiaren Kaiser-Meyer-Olkin indizea .791koa atera da. Honako faktORIZAZIOA lortu da (ikus, Taula 2):

Oro har, 9 dimentsiotako 4 itemak ondo bateratu ditu faktORIZAZIOAK. Hiru dimentsio, ordea, (feedbacka, kontrol sententzia, eta helburuen eta mailaren arteko oreka) nahiko nahastuta daude. Horrez gain, fiabilitate analisia egin da eta zenbait dimentsio hobetzeko aukera detektatu da 33. itema eta 16.a kenduta (33 “Nire gorputzaren kontrol osoa daukat” eta 16 “Ez naiz kezkatzen nire jardunaz ekitaldian zehar”). Funtsezko kontzepturik ezabatzen ez zela baieztatuta, halaxe egin da.

2. Taula
FSS2aren Faktorizazio Taula

Itemak	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ongi egitearen kontzientzia	0,8								
ondo egitearen pentsamenduak	0,74		0,245						0,26
ondo egiten ari naizela ziur	0,72	0,37				0,27			
argi zer egiten	0,69	0,33							
abilidadea eta maila orekan	0,63	0,26			0,269				-0,3
erronka-maila	0,56		0,345					0,23	-0,4
zailtasuna gainditzeko maila altua	0,54		0,41	0,282	0,223				
egoera zailtan konpetentea	0,48	0,27	0,231	0,381				0,33	
kontrol sentrazio osoa	0,46	0,41	0,311					0,35	
ekintzen kontrola	0,41	0,39	0,24	0,222	0,244			0,35	-0,2
eskuartean dudana zentratua	0,24	0,8		0,285					
arreta zentratua		0,8							
kontzentrazio osoa	0,3	0,8							0,21
fokalizatua mantentzea		0,7		0,285					
kontrol sentrazioa egiten dudana rekiko	0,41	0,5			0,433			0,22	
esperientzia atsegina			0,857						
sentrazioa gustuko, berriz nahi			0,842						
esperientziak ondo sentiarazten nau	0,25		0,841						
esperientzia gozatu	0,24		0,749			0,24			-0,2
badakit zer lortu nahi dudana				0,87					
argi zer egiten		0,28		0,727					
helburuak definituta	0,26	0,34		0,72					
egin nahi dudana zuzen	0,37	0,26	0,332	0,549				0,3	
automatikoki jokatzeko dut					0,839				
pentsatu gabe					0,672	0,25			
esponataneoki, pentsatu gabe	0,3				0,653	0,23			
automatikoa dirudi				0,408	0,63			0,24	
ez nago kezkatua irudiarekin						0,88			
ez nau kezkatzen besteen pentsaerak						0,85			-0,3
ez nau kezkatzen besten pentsamenduak						0,8		0,32	0,27
denbora ezberdin da							0,82		
denbora aldatua			0,286				0,69		
kamara geldoan			0,209				0,66	-0,27	
denbora gelditu egiten da							0,45	-0,68	
gorputzaren kontrol osoa	0,22	0,36				0,26	0,2	0,51	0,26
ez naiz kezkatzen jardunaz					0,25				0,8

FLOW EGOERA BERTSOLARIEN SORMENEAN

Itzulitako galdetegi batek fidagarritasuna galtzea ohikoa da. Honakoa da, dimentsioz dimentsio, galdetegiaren fidagarritasuna, eta beste hizkuntza batzuetan balidatutakoarekiko alderaketa.

3. taula

Fidagarritasun Taula, Hizkuntzen Arteko Alderaketa

Dimentsioak	Euskaraz	Ingelese	Frantsesez	Gaztekeraz
1	0,832	0,83	0,81	0,656
2	0,768	0,9	0,79	0,566
3	0,851	0,87	0,8	0,72
4	0,851	0,88	0,82	0,72
5	0,867	0,88	0,88	0,661
6	0,82	0,88	0,87	0,692
7	0,851	0,92	0,92	0,638
8	0,65	0,8	0,85	0,547
9	0,901	0,91	0,91	0,728

Dimentsioen arteko korrelazioak

Dimentsioek korrelazio handiak dituzte haien artean. Denboraren distortsioari dagokion dimentsioa salbuespena da galdetegiaren emaitzetan. Gozamenarekin bakarrik dago modu esanguratsuan korrelazionatua (.212) denboraren distortsioa. Hemendik aurrera, gainontzeko dimentsioei buruz jardungo dugu, denborarena ignoratuz. Korrelazioak esanguratsuak dira kasu guztietan batean izan ezik (arreta eta besteren iritzia). Analisi faktorialean aurreikusi bezala, Feedback argia, Erronka eta mailaren arteko oreka eta Kontrol sententzia estuki korrelazionatuta daude (.6etik gorakoak dira korrelazioak). Erronka eta mailaren arteko oreka beste dimentsio guztiekin korrelazionatua dago; korrelazio altua du (.5etik gorakoa) feedbackarekiko, kontrol sententziarekiko, helburu garbiekiko, eta gozamenarekiko. Kontrol sententzia ere denekin korrelazionatua dago; altuenak Erronka eta mailaren arteko oreka, Feedbacka eta Helburu garbiak. Interesgarria da plazeraren dimentsioa: Erronka eta mailaren arteko oreka, Kontrol sententzia, Feedbacka eta Helburu argiak dira gehien korrelazionatzen dutenak.

4. taula

Dimentsioen Arteko Korrelazioak

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	χ^2	1	,676**	,450**	,602**	,720**	,472**	,232*	-0,012	,561**
2	χ^2		1	,467**	,539**	,657**	,579**	,358**	-0,054	,462**
3	χ^2			1	,341**	,409**	0,189	,369**	0,043	,359**
4	χ^2				1	,541**	,550**	,232*	-0,061	,429**
5	χ^2					1	,496**	,330**	-0,011	,460**
6	χ^2						1	0,134	0,065	,265**
7	χ^2							1	-0,092	,275**
8	χ^2								1	,212*
9	χ^2									1

Bertsolarien maila eta flowa

Maila altueneko bertsolarien eta apalagokoen arteko alderaketa egitea ez da erraza. Bertsolari onak eta ez hain onak banatzea zaila da. Banaketa hori egiteko Txapelketa Nagusiko partaide izan diren bertsolariak bereizi dira talde batean lehenik, baina lagin txikia geratzen da horrela. Lagin orekatuagoak izate aldera bertsolari bakoitzak emandako datuak (txapelketatako lorpenak) aztertu dira banan bana (bakoitzaren probintziako maila eta konpetentzia ere baloratuz) eta bi zatitan banatu da lagina: maila goreneko bertsolariak eta gainontzekoak.

Bertsolari onen taldea gainontzekoekin alderatuta ikus liteke onen taldea gainetik dagoela arlo guztietan denboraren distortsioan izan ezik. Aldeak, dena den, ez dira esanguratsuak. Alderik handienak helburuen argitasunean eta erronka eta mailaren arteko orekan daude.

Emaitza esanguratsuen bila, mailen alderaketa muturrerago eraman da eta lehen aipatutako bi talde desorekatuak aztertu dira: Txapelketa Nagusiko (TNko) partaide izan diren 9 bertsolarien emaitzak alderatu dira partaide izan ez diren 91rekin. Dimentsioen batz bestekoen alderaketek erakusten dute helburuak apur bat argiago dituztela Txapelketa Nagusiko partaideek eta denboraren distortsio txikiagoa dutela (0.6). Horraino, aurreko analisiarekin bat dator. Hala ere, ezberdintasun handiagoak ere badaude: Besteen iritzia gutxiago inporta zaie (0.5), baina plazer gutxiago sentitzen dute (0.3). Dena den, esanguratsua den dimentsio bakarra dago: Kontzentrazio dezente altuagoa dute Txapelketa Nagusikoek (4.2) gainontzekoek baino (3.76ko batz bestekoa).

Emakumezkoen eta gizonezkoen arteko aldeak

Galdetegia erantzun dutenak 52 gizonezko eta 44 emakumezko izan dira. 4 pertsonak ez zuten generorik zehaztu nahi izan. Batz bestekoen alderaketa eginda, ikus daiteke gizonezkoek emakumezkoek baino flow ezaugarri altuagoak dituztela automatizazioa ez den dimentsio guztietan. Aldeak daude Gozamenaren dimentsioan, Kontrol sentazioan eta Feedbackarenean. Hiru dimentsio horietan aldeak esanguratsuak dira. Bestalde, batez bestekoek diote kontzentrazio altuagoa (0,3) ere badutela, erronka eta mailaren arteko oreka handiagoa sentitzen dutela, eta baita kontrol sentipenean eta besteen iritziari dagokionean ere (0,2ko diferentzia).

Saio arruntetan bertsolariak duten jarioa txapelketakoarekin alderatzen baldin badugu aldeak handitu egiten dira. Kasu honetan esanguratsua datu bat bakarrik dago: Emakumezkoen gozamen maila askoz ere baxuagoa da gizonena baino.

Bertsolariak inprobisatzen dutenean publikoak beraiengan duen eragina eta publikoaren aurrean nahi dutena kantatzeko sentitzen duten askatasunari buruz galdetuta erantzunak oso antzerakoak dira gizonezkoen eta emakumezkoen artean.

FLOW EGOERA BERTSOLARIEN SORMENEAN

5. taula

Gizonezko eta Emakumezkoen Bataz Bestekoen (BB) Ezberdintasunak, Bertso Saio Arruntetan (BSA) eta Txapelketetan (T)

	Generoa	BSA BB	Desb.tip.	T BB	Desb. Tip.
1	gizonezkoak	3,5785	0,69102	3,15	0,872
1	emakumezkoak	3,2045	0,90102	2,73	0,997
2	gizonezkoak	2,9135	0,69994	2,63	0,95
2	emakumezkoak	2,7955	0,8831	2,52	1,023
3	gizonezkoak	2,8077	0,82488	3,77	1,078
3	emakumezkoak	2,8201	0,74056	3,61	1,083
4**	gizonezkoak	3,524	0,74961	3,52	0,828
4**	emakumezkoak	3,125	0,947	3,2	0,851
5	gizonezkoak	3,0769	0,74185	3,98	1,019
5	emakumezkoak	2,6458	0,85969	3,98	0,976
6**	gizonezkoak	3,9183	0,73718	2,87	0,886
6**	emakumezkoak	3,6023	0,85982	2,8	1,173
7	gizonezkoak	2,5625	0,94308	2,29	1,16
7	emakumezkoak	2,3864	0,8378	2,34	1,16
8	gizonezkoak	3,6731	0,82477	3,13	1,121
8	emakumezkoak	3,6477	0,76119	3,27	1,246
9**	gizonezkoak	4,2837	0,56018	3,62	1,105
9**	emakumezkoak	3,7992	1,00537	3,05	1,238

Bertsolari gehienak ados daude, publikoaren eragina handia dela. Hiru talde sortu dira: Lehen taldea, 10 norbanakokoa, eragina txikia edo oso txikia dela uste dutenekin; bigarrena, 30 bertsolarikoa, garrantzia maila ertaina ematen diotenekin; eta hirugarren taldea, 59 pertsonakoa, garrantzia handia edo oso handia dela diotenekin. Hiru talde horietako batz bestekoak alderatu dira, dimentsioz dimentsio, saio arruntetako galderen erantzunekin lehenik eta txapelketako itemei emandako erantzunekin ondoren. Saio arruntei dagokienez, Besteren iritzia eta Denboraren distortsioaren dimentsiotako emaitzak esanguratsuak dira, eta txapelketako datuei dagokienez, Plazerraren dimentsioa da esanguratsua.

6. taula

Bertso saio arruntetako (BSA) eta txapelketatako (T) batz besteko flowa, dimentsioz dimentsio, publikoaren eraginaren araberrako graduazioarekin harremanetan

Dimentsioak	Eragin maila	BSA BB	Desb. Tip.	T BB	Desb. Tip.
1	1	3,625	1,03582	3,4	1,265
1	2	3,4167	0,92925	3,13	1,074
1	3	3,3785	0,70699	2,81	0,798
2	1	3,3	0,8482	2,4	0,699
2	2	3,05	0,7862	2,67	1,028
2	3	2,7585	0,77816	2,61	0,983
3	1	2,85	0,7746	3,9	0,876
3	2	2,9917	0,86971	3,8	1,064
3	3	2,7966	0,77191	3,63	1,097
4	1	3,475	1,18702	2,9	0,994
4	2	3,4083	0,89173	3,4	0,894
4	3	3,3602	0,80846	3,47	0,796
5	1	3,4	0,95161	3,5	0,972
5	2	2,9417	0,92308	3,73	1,143
5	3	2,7952	0,73343	4,12	0,948
6	1	3,7	1,07884	2,9	0,994
6	2	3,8583	0,58972	3,2	1,095
6	3	3,7627	0,83746	2,64	0,943
7	1	3,55	0,8482	3,6	1,43
7	2	2,5	0,87346	2,47	1,074
7	3	2,3263	0,81242	2,05	1,041
8	1	3	0,88976	2,4	1,265
8	2	3,85	0,66501	3,47	1,196
8	3	3,661	0,76952	3,2	1,111
9	1	4,2	0,73409	3,6	0,699
9	2	4,025	0,93622	3,43	1,278
9	3	4,0847	0,79412	3,34	1,24

Ondorioak eta eztabaida

Emaitzak ikusita baieztatu daiteke bertsolariak Csikszentmihalyik (1998) deskribatzen zuen jario egoeran murgiltzen direla bertsoak sortzen ari direnean. Galdetegia neurgailu egokia eta fidagarria dela esan daiteke: Cronbach indizea 0,791ekoa da. FSS2 eskalak 9 dimentsioko faktORIZAZIOA du eta gure emaitzatan dimentsiorik gehienak ondo bereizita ageri dira, baina hiru dimentsioren arteko fusio bat dago: Feedback argia, Helburu eta mailaren arteko oreka eta Kontrol sentrazioa. Dimentsio hauen arteko korrelazioa oso altua da. Argi dago bere gaitasunez ziur dagoen pertsonak egoera kontrolpean izango duela eta ondo egiten ari dela sentituko duela.

Flowaren dimentsio guztien artean korrelazio handia dago, denborarenean kenduta. Hau bat dator Jackson eta Marsh-en (1996) galdetegiaren balidazioko datuekin. Haien balidazioaren arabera, korrelazio gutxien duen hurrengo dimentsioa 'Besteren iritzia' bezala izendatu dena izango litzateke. Nahiko korrelazio baxuak dira, baina esanguratsuak bat ez beste guztiak. Denboraren distortsioak ez ditu esperotako emaitzak eman bertsogintzaren neurketan. Bertsolariek zenbat eta maila handiagoa izan, denboraren distortsioa txikiagoa da. Jendaurrean eta erlojuaren aurka egin beharreko jarduna izanik, denboraren kontzientziak garrantzia izan dezake. Kirolarien kasuan ere, Denboraren distortsioa eta Besteren iritzia dimentsioak ez dira beste faktoreak bezain garrantzitsuak izaten FSS2n.

Espero zen moduan, maila onena duten bertsolariek jario egoera sakonagoa iristen dute. Esan daiteke bertsolarien maila eta jario egoeraren intentsitatearen artean badagoela harremana. Harreman hau, ordea, ez da berdina dimentsio guztietan. Bertsolari onen kontzentrazio maila handiagoa da eta baita helburuen argitasuna ere. Horrez gain, besteren iritzia gutxiago inporta zaie.

FSS2ko itenez gain, galdetegiari gehitu zaizkion galdera kualitatiboetako egoeraren deskribapenak ere ondo islatzen du flowa eta esan daiteke gehienak gai direla bizi duten trantzea identifikatzeko. Analisia gehiegi ez luzatzeko kanpoan utzi dira datu kualitatiboak.

Aipatu bezala, bertso saio arruntak txapelketarekin konparatzeko galderak sortu eta gehitu egin zaizkio galdetegiari. Zenbait galderak FSS2koak baino hobeto funtzionatu dute faktORIZAZIOAREN arabera. Gehienak zegokien dimentsioan kokatu ditu faktORIZAZIOAK, baina faktORIZAZIOAK bere horretan beste dimentsio bat ere sortu du txapelketako galderak bere baitan hartzen dituen.

Emakumezkoek gizonezkoek baino flow egoera baxuagoak erakutsi dituzte dimentsio gehienetan. Gizonezkoek emakumezkoek baino flow egoera altuagoak dituzte helburu argiei dagokienean, feedback argiagoa sentitzen dute eta kontzentrazio altuagoa. Erronka eta mailaren arteko orekaren pertzepzioan ere diferentzia txikiak daude gizonen alde. Gozamenari, Kontrol sentrazioari eta Feedbackari dagokiozkion dimentsiotan dauden aldeak esanguratsuak dira.

Bertsolariarentzat publikoak eragin handia du eta hala adierazi dute galdeketek. Bere jardunean entzuleriari eragin txikiagoa aitortzen diotenei, bistakoa denez, askoz gutxiago inporta zaie besteren iritzia. Horrez gain, kontrol sentrazio handiagoa dute, feedbacka argiago dute, eta erronka mailaren arteko oreka handiagoa dutela diote. Hasiera batean emaitza arraroa dirudi feedback argia sentitzea eta besteren iritzia ez axola izatea aldi berean; baina feedbacka ez da entzulearen txalo eta aurpegiera bakarrik. Goi mailako kirolariek feedback positiboa autoinduzitzen ikasten dute eta baliteke goi mailako bertsolariek ere antzerako zerbaitek erdiestea.

Deciren (1975) ikerketen arabera, feedbackaren gakoetako bat ahozko (hitzezko) errefortzu positiboan dago. Kirolariari bere errendimendua ona zela esaten bazitzaion, motibazio intrintsekoa igo egiten zen, informazio hori jasotzen ez zutenen aldean. Bertsolarien kasuan, entzuleen txaloen berotasunak betetzen du errefortzu papera. Hala ere, izaeren (eta kulturalki genero bakoitzari egokitutako rolen) arabera feedbacka interpretatzeko modua aldatu daiteke. Dirudenez, gizonaek ahozko feedbackaren aurrean hobeto erantzuten dute eta emakumeek zenbaitetan kanpo kontrol moduan hartzen dute. Hori behatzeko, Feedbackaren dimentsioa, Plazera, eta Besteen iritzia modu bateratuan begiratzea komeni da. Datuek esaten dute emakumeek gozamen gutxiago erdiesten dutela bertso kantari dihardutenean, gehiago axola zaiela besteren iritzia eta ondo egiten ari direnaren sentsazioetik urrunago sentitzen direla. Besteen iritzia gehiago axola izatea gizarte presioei egotzi dakioke. Plazer baxuagoko nibelak lortzea kezkarria da eta analisi kualitatibo bat beharko luke hori eragiten duten faktore garrantzitsuenak esplizitatzeko. Dena den, emaitza honi Sabatini eta Ariasek (2010) diotenaren zehaztapena gehitu behar zaio: intentsitateaz hitz egin ordez, emakume eta gizonaen arteko esperientziak ezberdinak izan daitezkeela esaten dute. Oso interesgarriak dira generoaren arabera datu hauek. Etorkizunean ikerketen bidez jarri dimentsio bakoitzean eragiten duten kanpo eta barne faktoretan gehiago sakondu beharko litzateke.

Txapelketako eta plazako jardunaren arteko ezberdintasunak nabarmenak dira. Saio arruntetako eta txapelketetako batez bestekoak alderatzen baditugu, argi dago txapelketan flow egoera nabarmen jaisten dela. Txapelketara aurkeztea bera erronka handia da eta lehen dimentsioko zailtasuna handitu ahala (maila nabarmen igo ezean) oreka hautsi egiten da. Kontrol sentsazioa ere galdu egiten da eta besteren iritzia gehiago hartzen da kontutan. Gozamen mailak ere nabarmen egiten du behera. Ez da, ordea, flow dimentsio guztietan jaisten. Kontzentrazioa, automatizazioa eta helburuen garbitasuna igo egiten dira. Feedbackaren argitasuna ere igo egiten da nabarmen. Kontutan izan behar da saio ostean epaileek epaia ematen dutela eta epai irizpide batzuk daudela. Saioan, bertsolari gehienek helburua hurrengo fasera pasatzea izaten da. Kanonizazio horrek helburuak identifikatzea errazten du.

Galdetegi berria

Flow State Scale ingelesez sortutako galdetegi da. Edozein egokitzapen edo itzulpenek fiabilitate galera bat suposatzen duela jakinda ere proposamen berria planteatzea erabaki dut. Lehenik eta behin flowa kirol irizpidetatik soilik neurtu ez dadin; eta bestaldetik, galdetegiaren luzera murrizteagatik.

Kirol irizpideetan oinarritutako galdetegi izanik, zenbait galdera ez dira bereziki egokiak kultur jarduerak neurtzeko. Neurri batean, kultur edo kirol irizpideen arteko aldea da gakoa, baina zenbait kirolean (xakean esaterako) ere arazo bera izango luke; eta, aldiz, zenbait kultur diziplinatarako (dantza, adibidez) egokia izan daiteke.

Arazo hori ekiditeko, bi aukera daude: korporalitateari hainbesteko garrantzia ematen dioten galderak ez egitea, edo neurtu nahi den diziplinaren arabera item aldagarri batzuk aurreikustea. Sinplifikazioaren mesedetan, lehen bidea hautatu da.

Laburpen hau egiteko jasotako datuak eta emaitzak hartu dira oinarritzat. Zalantzako kasuetan galderen berrirakurketa eta itzulpenen egokitasuna hartu da kontuan eta baita jatorrizko ikerketan jasotako Cronbachen balioen altuera ere.

Bestalde, denboraren distortsioaren dimentsioa ezabatu egin da. Flowaren deskribapenerako edo identifikaziorako funtsezkoa bada ere, ez du flow eskalan beste dimentsioak bezain ondo funtzionatzen.

Erreferentziak

- Amuriza, X. (1997). *Hiztegi Errimatua-Hitzaren kirol nazionala*. Bilbo: Hika Mika.
- Arias, C. J., eta Sabatini, M. B. (2010). Experiencias de Fluidez y Vejez. Revisión de diversos hallazgos de investigación. *Revista de Psicología da IMED*, 2(2), 409-419.
- Barron, F. (1955). The disposition toward originality. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(3), 478.
- Cemades, I. (2008). Desarrollo de la creatividad en Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 12, 1-14.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). *The flow experience and its significance for human psychology*. In: *optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Bartzelona: Paidós.
- Deci, E. L., eta Ryan, R. M. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Garzia, J., Egaña, A., eta Sarasua, J. (2001) *Bat-bateko bertsolaritza: Gakoak eta azterbideak*. Donostia: Bertsozale Elkarte.
- Jackson, A. S. eta Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist*, 6, 156- 171.
- Jackson, S. A., eta Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Marín, M. P. F., Romero, L. M. J., Nieto, M. A. P., eta Ordi, H. G. (2011). Evaluación del flujo psicológico: Estudio comparativo entre dos escalas de medida. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 10(1), 75-96.
- Marina, J. A. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Bartzelona: Anagrama.
- Maslow, A. H. (1962). Lessons from the peak-experiences. *Journal of Humanistic Psychology*, 2, 9.
- Murray, H. A. (1959). Vicissitudes of creativity. In H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation* (203–221 or.). New York: Harper.
- Oteiza, J. (1993). *Quousque tandem...! Ensayo de interpretación estética del alma vasca*. Iruña: Pamiela
- Tellegen, A., eta Atkinson, G. (1974). Openness to absorbing and self-altering experiences (" absorption"), a trait related to hypnotic susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology*, 83(3), 268-277.
- Torrance, E. P. (1976). Creativity testing in education. *Creative Child & Adult Quarterly*, 1(3), 136-148.
- Walker, G. J., Hull, R. B., eta Roggenbuck, J. W. (1998). On-site optimal experiences and their relationship to off-site benefits. *Journal of Leisure Research*, 30(4), 354.

