

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Dirección

Alfredo Goñi Grandmontagne

Comité de Dirección

Iñaki Aldekoa Beitia

José Antonio Arruza Gabilondo

Fernando Bacáicoa Ganuza

José María Madariaga Orbea

Teresa Nuño Angós

Santiago Palacios Navarro

Editan

Departamentos de Psicodidáctica de la UPV/EHU
(Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea).

* * * * *

Redacción y Administración

Revista de Psicodidáctica

Escuela Universitaria de Magisterio

C/ Juan Ibañez de Sto Domingo, 1.

Vitoria-Gasteiz, 01006

Tel. 945 01 32 81/82

FAX: 945 14 27 98

WEB: <http://www.vc.ehu.es/deppe/revista.html>

* * * * *

Se publican dos números al año, de unas 150 páginas cada uno.

Subscripción anual: 2.500 pesetas. Número suelto: 1.500.

Intercambio: Con todas aquellas revistas que nos lo soliciten.

* * * * *

ISSN: 1136 - 1034

Depósito Legal: BI-241-96

* * * * *

Diseño e Impresión

IDAZKIDE

Pol. El Juncal s/n - TRAPAGARAN

Tfno./Fax: 94 437 45 63

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Número 8
Año 1999



REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Sumario</i>	<i>Pág.</i>
Investigación en la literatura juvenil vasca <i>Xabier Etxaniz Erle</i>	5
La literatura juvenil traducida al euskera <i>Jose Manuel López Gaseni</i>	17
La literatura juvenil y el lector joven <i>Kiko Ruiz Huici</i>	25
Influencia de la demanda de la tarea en la producción oral en la segunda lengua <i>I. Gómez Veiga y P. Vieiro Iglesias</i>	41
Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora <i>José Luis de Miguel Arnaiz</i>	55
El aprendizaje del inglés como L2, L3 o Lx: ¿en busca del hablante nativo? <i>David Lasagabaster</i>	73
Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria <i>S. Lucas Mangas y M. A. Carbonero Martín</i>	89
Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación <i>Luis M. Zulaika Isasti</i>	101

Editorial

Hay imágenes y noticias que llevan a reflexionar sobre el sentido que tiene escribir y publicar. Pasear por entre las estanterías de las grandes bibliotecas donde los libros y las revistas ocupan inmensos espacios de letra impresa proporciona un impacto visual que, entre otras muchas consideraciones, invita a pensar si el destino de grandes esfuerzos no es otro que el de ir acumulando poco a poco el polvillo inexorable del olvido. Y hay noticias que suscitan similares sensaciones de pesimismo: una importante editorial española parece haber tomado la decisión de convertir en pulpa de papel un volumen espectacular de ejemplares, los de aquellos títulos que no se venden y cuyos costes de almacenamiento atentan contra la rentabilidad comercial.

Es un auténtico desacato (cuya principal responsabilidad no necesariamente recae sobre el sector editorial) que se destruyan libros en un mundo donde millones de personas no saben leer y donde, entre los que sí saben, el porcentaje de quienes leen habitualmente queda aún muy lejos de haber tocado techo. En esto imperan las mismas leyes económicas que llevan a destruir alimentos en una pequeña parte del mundo cuando gran parte de la humanidad, en su conjunto, pasa hambre. Pero, desde esta revista y por lo que más directamente nos atañe, queremos derivar el análisis hacia otro tipo de cuestiones.

¿Qué puede esperarse del esfuerzo por hacer público el propio pensamiento o los resultados de lo que se investiga? Suele confiarse en estar incrementando, aunque sea modestamente, el acervo cultural. Ahora bien, si se adoptase el criterio de publicar tan sólo aquello que supone una aportación auténticamente novedosa y original, gran parte de lo que se publica no cumpliría tal requisito.

De ahí la creciente valoración de aquellos escritos que incorporan datos empíricos; eso, al menos, cabe considerar que sí aporta algo nuevo. Es bien conocido, sin embargo, que se puede tratar de un falso espejismo. En las ciencias educativas, por ejemplo, se ha visto con lucidez cómo la acumulación de datos y estudios puede convertirse en un logro bastante inútil cuando no se dispone de modelos teóricos que permitan una adecuada integración selectiva de la información empírica.

¿Por qué, entonces, proseguir en un empeño como el nuestro por estimular la publicación de reflexiones e investigaciones psicodidácticas? Hay algunas razones que nos siguen mereciendo respeto.

En primer lugar, creemos en la importancia del quehacer científico en cada contexto. Cada vez más vivimos en un mundo interconectado y nos resulta más accesible la labor intelectual realizada en cualquier parte del planeta. Ahora bien, los conocimientos precisan ser repensados, relacionados y facilitados en orden a su

debida difusión y re-creación. Esta es una de las labores universitarias claramente definidas: dar y extender el estado actual del conocimiento.

En segundo lugar, entra en juego el talante intelectual. Nada desfigura más la entidad de los conocimientos que su apropiación como resultados desconectados de los procesos de investigación que los han generado. De ahí, la importancia de la experiencia de inmersión en los procesos de investigación; de ahí, la obligada necesidad de implicarse en la génesis de conocimientos. Es algo necesario, incluso aun cuando la aportación no sea espectacular; seguirá siendo clave lo experienciado.

Es pues una cuestión de crear espacios y contextos donde se genere ciencia. Supone un grave error considerar que no tiene demasiado sentido cultivar un huerto en nuestro entorno cuando en otros sitios se producen frutos similares en vastas extensiones de cultivo intensivo. ¿Donde radica el error? En que podríamos adquirir los frutos que otros nos vendan pero no aprenderíamos a producirlos. Y eso es lo que se nos demanda.

Hemos vivido en un mundo en el que haber leído un libro debía parecer a alguien un hito hasta el punto de despertar recelos (“timeo hominem unius libri”). Quizá, por lo mismo, procedemos de una tradición ágrafa. El elogio a la escritura que aquí hacemos es con espíritu olímpico: lo importante es participar. Lo importante de publicar es que se aprende publicando. Ya lo dijo San Agustín: “circulus et penna fecit me doctorem”: es en la fragua de la escritura, y de la discusión de ideas con los demás, donde se logra el doctorado.

Investigación en literatura infantil vasca

Xabier Etxaniz Erle

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

El presente artículo pretende hacer un repaso por los diversos trabajos de investigación que se han realizado en la literatura juvenil vasca. Para ello se han analizado las diversas líneas de investigación existentes en dicho campo para posteriormente ofrecer una visión general de las diversas investigaciones, la evolución existente y las áreas donde se han realizado dichas investigaciones. Finalmente, se presentan los resultados de una reciente investigación sobre la ideología en la Literatura Infantil y Juvenil vasca, centrándonos en la imagen de la mujer.

Palabras clave: *Literatura infantil y juvenil, investigación, ideología.*

This article provides an overview of research done on basque literature for young people: it introduces the main lines of research that this area has produced internationally, followed by a view of research specifically related to basque literature. Finally, it presents the results of a recent research work on the ideological component of basque children's literature, which a special emphasis on the image of women.

Key words: *Children's literature, research, ideology.*

Honako artikulu honen bidez euskal gazte literatura eginiko ikerketak aztertu dira. Horretarako, literatura honetan nazioarte mailan landutako ikerketa arloak zehaztu egin dira eta ondoren, euskaraz eginikoen gainbegirada eskaini. Azkenik, euskal haur eta gazte literatura islatzen den ideologia, eta batik bat emakumearen irudia aztertuz egin berri den ikerketa baten emaitzak dauzkagu.

Hitz gakoak: *Haur eta gazte literatura, ikerketak, ideologia.*

SOBRE LA LITERATURA JUVENIL

El concepto de literatura juvenil, al igual que anteriormente el de literatura infantil, ha venido acompañado siempre de una gran polémica. En el suplemento de literatura publicado el 10 de Abril de 1999 en el periódico en euskara *Euskaldunon Egunkaria*, la escritora catalana Isabel-Clara Simó afirmaba que ella no cree en la literatura juvenil; dos páginas después, en la crítica a una narración del escritor vasco Anjel Lertxundi se menciona el clasicismo de la literatura juvenil como género. Este ejemplo es uno más de los incontables e innumerables contrasentidos que se dan en nuestra sociedad al hablar de la literatura infantil y juvenil. Recientemente, el profesor Jaime García Padrino (1998) titulaba así un artículo sobre el auténtico carácter de la literatura juvenil: “Vuelve la polémica: ¿Existe una Literatura... Juvenil?”. Y es que el difícil equilibrio que deben mantener “las dos funciones -literaria y educativa- que cumple la literatura infantil y juvenil” (Colomer, 1998, p.16) ha dado lugar a toda una serie de obras donde, tras el manto de lo literario, arrecia con toda su fuerza la verdadera finalidad instructiva del texto.

No es nuestra intención, sin embargo, tomar parte en esta disputa; la gran cantidad de libros literarios de calidad que responden a los intereses de los jóvenes nos hace pensar en la existencia de una literatura también juvenil. En este sentido compartimos la idea del escritor Bernardo Atxaga cuando afirmaba que entre el público destinatario en algunas de sus obras incluía a unos cuantos jóvenes:

“yo tengo en mi imaginación un pequeño teatro, y ese teatro se llena de gente cada vez que me pongo a escribir. Ellos son mis interlocutores (...) Algunos son fijos, sin embargo. Por ejemplo, Foster, el novelista inglés. A Foster, lector exigente y con ideas muy inteligentes acerca de la literatura, siempre le siento en el teatro, se trate de un cuento infantil o se trate de un guión radiofónico. (...) Cuando escribí *Memorias de una vaca*, una fila entera del teatro estaba llena de estudiantes de 13, 14 ó 15 años” (Atxaga, 1992, p. 28).

Por lo tanto, aceptando el hecho de la existencia de una literatura para el público juvenil, si bien siempre recordando la fragilidad y permeabilidad del concepto (Etxaniz 1997a, pp. 33-39), y teniendo en cuenta las dos funciones de dicha literatura, intentaremos hacer una aproximación a la investigación de la literatura juvenil vasca hoy en día.

Según la teoría de los polisistemas de Even-Zohar (1978), los géneros que están en el centro del sistema marcan el canon a seguir, son el modelo; en cambio, aquellos que están en la periferia tienen menos importancia. Un género, una literatura, puede variar su posición en la sociedad según diversos factores. Y en nuestro caso, el hecho de que autores consagrados de la literatura para adultos escriban también literatura infantil y juvenil (LIJ), la importancia de esta literatura en el mercado, su mayor presencia en los medios de comunicación, o hechos como el de que se imparta dicha asignatura en la Universidad, han dado lugar a que la LIJ haya pasado a tener un lugar más céntrico en el sistema literario. En la literatura vasca, además de todo lo anteriormente dicho (dicha literatura supone el 30% de la producción de las editoriales vascas y casi todos los autores de literatura para adultos publican también LIJ), hoy por hoy los distintos medios de comunicación tratan de igual manera la LIJ y la literatura para adultos, por lo que aunque existen algunas reticencias podemos

indicar que la LIJ está mucho más cerca del centro del sistema de lo que se encontraba hace unos años. Las investigaciones realizadas en dicho campo (tanto a nivel de País Vasco como a nivel internacional) han contribuido a que esto sea así.

SOBRE LA INVESTIGACION DE LA LITERATURA JUVENIL

Teresa Colomer (1998), al analizar los diversos estudios de la literatura infantil y juvenil, realiza la siguiente clasificación:

- Estudios históricos
- Debates teóricos : Definición del campo
Relación entre fantasía y realidad
- Estudios desde la perspectiva psicológica
la perspectiva literaria
la perspectiva social
la perspectiva de la didáctica de la literatura.

Los primeros estudios (históricos) vienen a responder a una necesidad de definir el campo, evolución y característica de la LIJ; podemos destacar entre ellos los de Green (1962), Trigon (1950), Hürlimann (1968), Escarpit (1986), Bravo-Villasante (1978, 1983, 1987), Cervera (1982), Rovira (1988), Valriu y Llinàs (1994), García Padrino (1992), Cendán Pazos (1994) o Hunt (1995), mientras que en el ámbito de la literatura vasca tenemos los trabajos de Calleja (1994) y el de Etxaniz (1997b). Todos ellos contribuyen a delimitar el campo de la LIJ, así como a crear las bases de otras investigaciones posteriores.

En cuanto a los últimos estudios de LIJ realizados desde diversas perspectivas se han dado a partir de la década de los ochenta (no hay que olvidar nunca por una parte lo novedoso del género y por otra el resurgimiento existente a nivel internacional a partir de los años 70). Anteriormente publicaron sus investigaciones sobre el campo y sobre la relación existente entre la fantasía y la realidad, el cuento popular y su valor en nuestra sociedad autores como Soriano (1995), Bortolussi (1985), Held (1981) o Bettelheim (1977).

Este último investigador es autor, así mismo, junto con Zelan (1982), de unos estudios sobre la comprensión del texto, al igual que Garate Larrea (1994) ó Colomer y Camps (1996).

El anteriormente mencionado Even-Zohar (1978), junto con Shavit (1986), Hunt (1991, 1992, 1996), López Gaseni (1993), Olaziregi (1988a) y Lluch (1998) entre otros destacan entre aquellos que han realizado diversas aportaciones desde la perspectiva literaria.

Los estudios sociológicos buscan información sobre los lectores, sus gustos, relación entre el libro y el lector, etc. Son estudios que están íntimamente relacionados con la animación a la lectura y los diversos organismos que la potencian. Entre los diversos trabajos existentes en esta campo destacan los realizados por Escarpit (1986), Robin (1989), Singly (1993) o la investigación realizada por Olaziregi (1988b). Al igual que en este ámbito, los estudios sobre ideología han tenido una gran evolución en estos últimos años con investigaciones realizadas por Hollindal

(1992), Turin (1995), Lesson (1976, 1977), Etxaniz-Mendiburu (1990) o Martin Sampedro (1998) entre otros.

Ultimamente las investigaciones en el ámbito de la LIJ buscan la manera de integrarla en la enseñanza, la relación entre la literatura y la enseñanza, la adquisición de la competencia literaria, etc., destacando investigadores como Colomer (1997), Fernández Paz (1989, 1991, 1998), Calleja (1992), Lluch (1996), Duran-Ros (1995), Benton y Fox (1992), Williams (1985), etc.

INVESTIGACIONES Y PUBLICACIONES SOBRE LA LIJ VASCA

En mayo de 1986, organizadas por la revista Jakin, tuvieron lugar unas jornadas sobre LIJ vasca. Las conferencias de autores y estudiosos como Atxaga, Lertxundi y Etxaniz, junto con la participación de editores, ilustradores, profesores, etc., contribuyeron a que aquellas primeras jornadas no fuesen en vano; poco a poco iba calando la necesidad de reflexionar e investigar también la LIJ.

Justo unos años antes, en 1982, el escritor y entonces profesor de la Escuela de Magisterio del Seminario de Donostia Anjel Lertxundi había publicado un breve ensayo sobre la literatura infantil (*Haur literaturaz*, Donostia: Erein, 1982) al igual que el profesor de la UPV/EHU Gillermo Etxeberria sobre la poesía infantil (*Ahozko poesia*, Donostia: Erein, 1986). En 1985 el profesor Jon Kortazar dirige una publicación sobre narrativa iniciática (*Altxorrek eta bidaiak. Haur kontabideen azterketak* Bilbo: Editorial DDB, 1985). Pero hay que esperar hasta 1988 cuando Seve Calleja y Xabier Monasterio publican su investigación histórica sobre la LIJ vasca (*La Literatura Infantil Vasca. Estudio histórico de los libros infantiles en euskara*, Bilbo: Mensajero-Universidad de Deusto, 1988). Se trata del fruto de una investigación realizada durante 1985-1986 gracias a una beca del Departamento de Cultura y Turismo del Gobierno Vasco. En dicho trabajo los autores realizan una aproximación a la LIJ vasca destacando la labor de las editoriales y 20 autores de proyección infantil y juvenil. Años más tarde, en 1994, y con la firma únicamente de Seve Calleja se publica *Haur literatura euskaraz. Lehenengo irakurgaietatik 1986ra arte* (Bilbo: Labayru), donde se recopila íntegramente el trabajo realizado durante el curso 85-86. Los libros religiosos, almanaques, silabarios, libros de texto, etc., acompañan en este estudio a las traducciones y creaciones literarias.

En los años posteriores diversas instituciones y organismos organizan cursos sobre LIJ, destacando las jornadas realizadas en 1991 por el Instituto Labayru y publicadas posteriormente con el título *Haur literatura* (Bilbo: Labayru, 1993); la Universidad Vasca de Verano en 1992, *Haur literaturaren inguruan* (Bilbo: UEU, 1993) o la Asociación de Escritores en Lengua Vasca en 1993 y recogidas en un número especial de la revista de la asociación. En estas jornadas van despuntando investigadores como Igerabide, Etxaniz, Zubizarreta, Olaziregi, Lopez Gaseni, Calleja, Lertxundi... algunos de los cuales han realizado o están realizando diversos proyectos de investigación en estos momentos.

Entre los proyectos ya realizados y que han sido publicados cabe destacar el ensayo sobre oralidad, infancia y literatura *Bularretik mintzora. Haurra, ahozkota-*

suna eta Literatura (Donostia: Erein, 1993) a cargo del profesor de la UPV/EHU y escritor Juan Kruz Igerabide, trabajo en el cual se recogen diversas aportaciones sobre debates como la relación entre la fantasía y la realidad o aportaciones desde la perspectiva psicológica.

En 1997 se publica *Euskal Haur eta Gazte Literaturaren Historia* (Iruñea: Pamiela). Historia de la LIJ vasca escrita por el profesor de la UPV/EHU Xabier Etxaniz, autor de una tesis doctoral sobre el mismo tema. En dicho estudio se intenta delimitar el campo y el corpus de la LIJ vasca, definir el concepto de LIJ y hacer un recorrido comparativo de la literatura vasca y las literaturas europeas. Destaca en esta historia la clasificación y valoración de las obras publicadas en las dos últimas décadas, coincidiendo con el aumento de la producción y el inicio de una literatura moderna, junto con la relación cada vez más estrecha de la LIJ con la escuela.

Producto de otra tesis doctoral es la publicación *Bernardo Atxagaren irakurlea* (Donostia: Erein, 1998), escrita por la también profesora de la UPV/EHU Mari Jose Olaziregi. En dicha obra se analiza el lector implícito de las obras *Obabakoak* y *Behi Euskaldun Baten Memoriak* (Memorias de una vaca), características de cada uno de ellos... pero sobre todo las diferencias existentes entre ambos lectores, un elemento de gran valor, sin duda, para intentar definir la diferencia existente entre la literatura de adultos y la juvenil. Pero además, en el análisis que realiza la profesora Olaziregi sobre la novela juvenil de Atxaga podemos encontrar gran cantidad de elementos, estudios, análisis, que nos ayudan a profundizar en la Literatura Juvenil (los subtítulos existentes en este capítulo pueden ser orientativos de lo anteriormente indicado: la marginalidad de la LJ; los animales protagonistas; la novela instructiva; la influencia de la oralidad; etc.).

La misma autora acaba de publicar un estudio sociológico sobre los gustos literarios de los jóvenes (*Euskal Gazteen Irakurzaletasuna. Azterketa Soziologikoa*, Bergara: Bergarako Udala, 1998). Durante los meses de abril y mayo de 1990 se realizó una encuesta en 52 centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra entre alumnos que estudian en modelo D (todas las asignaturas se estudian en euskara excepto el castellano) y se recogieron 2876 respuestas. En este estudio se analiza la frecuencia, tipo de literatura que leen, gustos, autores preferidos, lectura en otras lenguas, consejos, etc., existentes entre los jóvenes vascos. Cuatro años más tarde, en 1994, se realizó una nueva encuesta a 700 de aquellos 2900 jóvenes, al igual que en 1996, dando lugar así al estudio de la evolución existente en los gustos literarios de los jóvenes vascoparlantes.

Por último debemos destacar la tesis doctoral "Euskal Haurtzaroren Asmakuntza 1976-1990 urte bitarteko ipuingintzan isladatu denez", leída en 1997 por la profesora de la UPV/EHU Eukene Martín Sampedro sobre el cuento infantil en euskara durante el periodo 1976-1990. En dicho trabajo, a través del estudio de 304 cuentos infantiles publicados durante dicho periodo, se analiza cómo aparece reflejada la figura del niño/a en la literatura vasca actual, es decir, cuál es la imagen de niño o niña que nos ofrece la LI vasca. Para ello, la autora analiza los personajes, sus actitudes, la caracterización de los mismos o la narración de los textos. Además de todo ello, se estudia la situación de la LI vasca durante dicho periodo, producción,

editoriales, autores, etc.

En estas últimas investigaciones se puede apreciar una evolución, se centran más los temas y éstos son tratados con una mayor profundidad. Consecuencia de ello han sido las tres tesis doctorales relacionadas con el tema y que han sido leídas en 1996 y 1997 por los profesores de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Xabier Etxaniz, Mari Jose Olaziregi y Eukene Martin Sampedro. Todo ello sin olvidarnos de los proyectos que están en marcha, como el del profesor Manu López Gaseni sobre las aportaciones de las traducciones a la LIJ vasca.

Ahora bien, además de los estudios históricos, sociológicos o literarios, existe una gran carencia en el ámbito de la LIJ vasca, los estudios desde la perspectiva de la didáctica de la literatura. Esperemos que al igual que en otras literaturas las investigaciones realizadas y las que se están dando hoy en día nos ayuden a llegar a la didáctica de la literatura.

IDEOLOGIA EN LA LIJ VASCA

A lo largo del año 1998 se ha realizado una investigación (UPV 051.- 154 HA114-97) sobre la Ideología de la LIJ escrita en euskara. Se analizaron las obras creadas en lengua vasca y que fueron publicadas a lo largo de un año (1994), centrándose el análisis en dos aspectos: por una parte la imagen de la mujer, y por otra la influencia del conflicto socio-político en la LIJ.

La producción de libros de LIJ en euskara durante los últimos años no ha tenido grandes variaciones como se puede apreciar en los siguientes datos:

Producción de LIJ en 1994

Total: 302 libros

Nueva creación: 38 libros

Nuevas traducciones: 191 libros

Reediciones: 73 libros

Producción de LIJ en 1995

Total: 308 libros

Nueva creación: 41 libros

Nuevas traducciones: 174 libros

Reediciones: 65 libros

Otros (coediciones, etc.): 28

Producción de LIJ en 1996

Total: 294 libros

Nueva creación: 40 libros

Nuevas traducciones: 143 libros

Reediciones: 77 libros

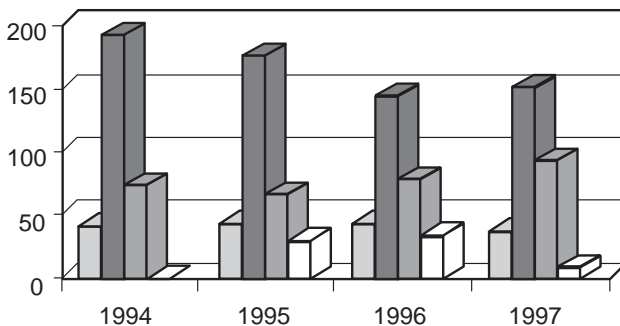
Otros (coediciones, etc.): 34

Producción de LIJ en 1997

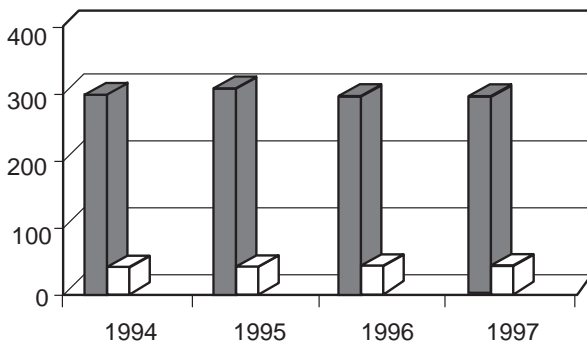
Total: 287 libros

Nueva creación: 37 libros

Nuevas traducciones: 149 libros
 Reediciones: 94 libros
 Otros (coediciones, etc.): 7



o como se puede apreciar en esta gráfica donde aparece la producción total y la creación de estos años:



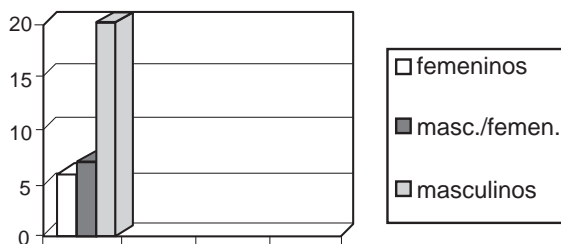
por lo que se procedió a tomar como corpus para la investigación el año 1994.

A la hora de analizar la imagen de la mujer se han estudiado diversos aspectos, que de una manera u otra influyen en la recepción de una u otra imagen. La presencia de la mujer, su papel, profesión al igual que la actitud existente en la obra con respecto a los estereotipos sexuales, nos dan una imagen determinada de la mujer, imagen que como se puede apreciar en esta investigación no coincide con la de la mujer actual.

Efectivamente, en lo que respecta a los *autores* de los textos, podemos indicar que de las 38 obras estudiadas 8 (21%) fueron escritas por mujeres y las 30 (79%) restantes por hombres. Ahora bien, tan solo hay 3 escritoras frente a 20 escritores, lo cual se justifica debido a la gran producción de Piedad Ateka (6 títulos), la autora con más libros publicados ese año. Antton Kazabon (4 libros), Patxi Zubizarreta (3) y con dos publicaciones Karlos Santisteban, J. M. Etxebarria, Iñaki Zubeldia, Aitor Arana y J. Iturralde completan la lista de autores con más de una obra creada durante dicho año.

Por lo que respecta a los *protagonistas* de las obras, podemos indicar que en dos obras (*Metak eta Kometak*, y *Hitzak jostailu*) por las características de las obras (poemas, juegos de palabras, etc.) no hay protagonistas principales, mientras que en otras tres obras éstos son animales. En las 33 obras restantes el sexo de los protagonistas se reparte de la siguiente manera:

1. Personajes femeninos: 6 libros (18,18 % de los personajes)
2. Masculinos y Femeninos: 7 libros (21,21 % de los personajes)
3. Personajes masculinos: 20 libros (60,61 % de los personajes)



Si comparamos esta proporción con otros estudios veremos que en la literatura vasca la presencia de la mujer es inferior a la de otras literaturas. Según un estudio realizado por la profesora Teresa Colomer (1994) entre 150 obras tenemos que el protagonista principal es:

	T. Colomer	Nuestro estudio
Femenino:	29,5%	18,18%
Masculino-Femenino:	7,7%	21,21%
Masculino:	62,8%	60,61%

o en un estudio realizado por la Association Européenne du côté des filles (1998a) entre 2.396 libros de imágenes tenemos que el protagonista principal es:

	Francia	España	Nuestro estudio
Femenino:	39,7% - 40,4%	43% - 45%	18,18%
Masculino:	60,3% - 59,6%	57% - 55%	60,61%

(En los datos de Francia y España el primero corresponde a los niños y niñas protagonistas y el segundo a los adultos).

En cuanto a los *estereotipos sexistas*, en el estudio realizado se analiza la existencia de obras que pretenden romper dichos estereotipos, aquellas que los potencian y obras en las cuales se dan características de los dos tipos:

- Contra los estereotipos sexistas: 6 obras
- Potencian los estereotipos sexistas: 16 obras
- Elementos de los dos tipos: 2 obras
- Sin elementos para definirse: 12 obras
- No aparecen personajes femeninos: 3 obras

Otro elemento que se analizó en dicha investigación fue las profesiones que aparecen en las obras y su división según en sexo de las personas.

En total, nos encontramos con que entre todas las obras analizadas aparecen 17 oficios femeninos frente a 95 masculinos. Pero tal vez, las características de esos oficios son mucho más significativas. Todas las personas que ostentan cargos con poder, son hombres; tenemos alcaldes (6), capitanes (2), un gobernador, un subdirector, otro rector... y por otra parte 6 ó 7 oficios femeninos requieren estudios (veterinaria, maestra, enfermera, homeopata, óptica, psiquiatra y presentadora de TV, aunque en este último caso no necesariamente). Frente a ellas tenemos administradores, curas, farmacéuticos, jueces, constructores, profesores, ingenieros, notarios, bibliotecarios, médicos, odontólogos, traumatólogos, etc. Aunque donde se ve de verdad el mayor desequilibrio laboral es en los demás oficios, donde las mujeres aparecen como amas de casa, tenderas, prostitutas, esclavas, etc. frente a toda una serie de oficios no discriminatorios realizados por los hombres (fotógrafo, trabajador, escultor, librero, relojero, etc.).

Podemos concluir que en la LIJ vasca en general se da una clara diferencia en el reparto del trabajo. El hombre trabaja fuera de casa y ese es, en cambio, el espacio natural de la mujer. Son muy pocas las mujeres que trabajan fuera de casa y estas, normalmente, son maestras o tenderas. Como dice Adela Turin (1995:94) “en los libros actuales la exclusión de las mujeres de la vida profesional es más sutil: es a través de la ausencia de imágenes que muestren *sin ironía* ingenieras, médicas o astronautas y a través de la presencia de imágenes de ayudantes de laboratorio, enfermeras, cuidadoras de escuelas infantiles y técnicas subordinadas, que se sigue dando a las niñas el mensaje de la segregación profesional”. Y es que en el caso de la LIJ vasca la presencia de mujeres trabajando fuera de casa se reduce a una 15,2%, un porcentaje irreal y mucho más bajo que el que se da en nuestra sociedad.

A modo de conclusión en la investigación realizada se aprecia que en la LIJ vasca se está transmitiendo una idea, una ideología, que en vez de favorecer la igual que oportunidades para los dos sexos, en vez de potenciar la coeducación en los centros e intentar romper con los estereotipos sexuales, los fomenta, consciente o inconscientemente. Todo ello habrá de ser tenido en cuenta a la hora de analizar y comentar dichas obras, de la misma manera que todas las personas que de una manera u otra toman parte en el proceso de elaboración y difusión de dicha literatura deben ser conscientes de ello, especialmente aquellas personas que utilizan la literatura con fines formativos.

Nota: Este artículo forma parte de los resultados de una investigación (UPV 051.-154 HA114-97) subvencionada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

REFERENCIAS

- Asociation Europenne du Côté des Filles (1998a). *¿Qué modelos para las niñas?*. Paris: Du Côté des Filles.
- Asociation Europenne du Côté des Filles (1998b). *¿Qué ven los niños en los libros de imágenes?*. Paris: Du Côté des Filles.
- Atxaga, B. (1992). Mi única aspiración es quedar en la memoria de algunos de mis lectores. *Alacena*, 14, 26-28
- Benton, M., y Fox, G. (1992). *Teaching literature nine to fourteen*. London: Oxford University.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bettelheim, B., y Zelan, K. (1982). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Bravo-Villasante, C. (1978). *Literatura infantil universal* (2 tomos). Madrid: Almena.
- Bravo-Villasante, C. (1983). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Doncel.
- Bravo-Villasante, C. (1987). *Historia de la literatura infantil Iberoamericana* (2 tomos). Leon: Everest.
- Calleja, S. (1992). *Todo está en los cuentos: propuestas de lectura y escritura*. Bilbao: Mensajero.
- Calleja, S. (1994). *Haur literatura euskaraz. Lehenengo irakurgaietatik 1986ra arte*. Bilbo: Labayru Ikastegia-Bilbao Bizkaia Kutxa.
- Calleja, S., y Monasterio, X. (1988). *La literatura infantil vasca. Estudio histórico de los libros infantiles en euskara*. Bilbo: Mensajero-Universidad de Deusto.
- Cendán Pazos, F. (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruiperez/ Pirámide.
- Cervera, J. (1982). *Historia crítica del teatro infantil español*. Madrid: Nacional.
- Colomer, T. (1994). A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil. *CLIJ*, 57, 7-24.
- Colomer, T. (1997). Cómo enseñan a leer los libros infantiles. En F. J. Cantero et al., *Didáctica de la lengua y la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: Universidad.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruiperez.
- Colomer, T., y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste-MEC.
- Duran, T., y Ros, R. (1995). *Primeras lecturas. Leer antes de saber leer*. Barcelona: Pirene.

- Escarpit, D. (1986). *La literatura infantil y juvenil en Europa*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Etxaniz, X. (1997a). *Haur eta gazte literatura*. Iruñea: Pamiela.
- Etxaniz, X. (1997b). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Iruñea: Pamiela.
- Etxaniz, X., y Mendiburu, M. (1990). Ideologi mezuak haur literaturan. *Tantak*, 3, 87-96.
- Etxeberria, G. (1986). *Ahozko poesia*. Donostia: Erein.
- Even-Zohar, I. (1978). *Papers in historical poetics*. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- Fernandez Paz, A. (1989). *Leer en galego. Estratexias e libros para a animación á lectura desde as aulas*. Vigo: Ir Indo.
- Fernandez Paz, A. (1991). *Animación á lectura*. Vigo: Xerais.
- Fernandez Paz, A. (1998). *A maxia das palabras*. Coruña: Dirección Xeral de Política Lingüística.
- Garate Larrea, M. (1994). *La comprensión de los cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- García Padrino, J. (1992). *Libros y literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruiperez/ Pirámide.
- García Padrino, J. (1998). Vuelve la polémica: ¿Existe la literatura... juvenil?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31, 101-110.
- Green, R. L. (1962). *Tellers of tales. Children's books and their authors from 1800-1968*. Norwich: Kaye and Ward.
- Held, J. (1981). *Los niños y la literatura fantástica*. Barcelona: Paidós.
- Hollindal, P. (1992). Ideology and the children's book. En P. Hunt, (Ed.), *Literature for children. Contemporary criticism*. London-New York: Routledge.
- Hunt, P. (1991). *Criticism, theory & children's literature*. Oxford: Blackwell.
- Hunt, P. (Ed.) (1992). *Literature for children. Contemporary criticism*. London: Routledge.
- Hunt, P. (Ed.) (1995). *Children's literature an illustrated history*. Oxford: Oxford University.
- Hunt, P. (Ed.) (1996). *International companion encyclopedia of children's literature*. London-New York: Routledge.
- Hürlimann, B. (1968). *Tres siglos de literatura infantil europea*. Barcelona: Juventud.
- Igerabide, J. K. (1993). *Bularretik mintzora (Haurra, ahozkotasuna eta literatura)*. Donostia: Erein.
- Kortazar, J. (Dir.) (1985). *Altxorak eta bidaiak. Haur kontabideen azterketak*. Bilbo: DDB.

- Lertxundi, A. (1982). *Haur literaturaz*. Donostia: Erein.
- Lesson, R. (1976). *Sexism in children's books: facts, figures and guidelines*. Readers' and Writers' Publishing Cooperative.
- Lesson, R. (1977). *Children's book and class society, past and present*. Readers' and Writers' Publishing Cooperative.
- Lluch, G. (1996). Els paratextos i la comprensió lectora en la literatura infantil i juvenil. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 7, 371-384.
- Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants y joves*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat Jaume I-Universitat de València.
- López Gaseni, M. (1993). *Haur literatura eta gizarte. Askoren artean. Haur literaturaren inguruan*. Bilbo: UEU.
- Martin Sampedro, E. (1998). *Euskal haurtzaroaren asmakuntza 1976-1990 urte bitarteko ipuingintzan isladatu denez*. Tesis doctoral sin publicar.
- Olaziregi, M. J. (1998a). *Bernardo Atxagaren irakurlea*. Donostia: Erein.
- Olaziregi, M. J. (1998b). *Euskal gazteen irakurzaletasuna. Azterketa soziologikoa*. Bergara: Bergarako Udala.
- Robin, N. (1989). L'évolution de la lecture des jeunes d'après les enquêtes françaises, Bilan 1960-1987. *Pratiques*, 61, 118-125.
- Rovira, T. (1988). *La literatura infantil y juvenil. Apèndix a història de la literatura catalana*. Riquer, Comas, Molas (pp. 421-471). Barcelona: Ariel.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. Athens-London: The University of Georgia.
- Singly, F. (1993). *Les jeunes et la lecture*. Dossiers Educations et Formations, 24.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.
- Trigon, J. (1950). *Histoire de la littérature enfantine: de ma mère l'Oie au Roi Babar*. Paris: Hachette.
- Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando*. Madrid: horas y HORAS.
- Valriu y Llinas, C. (1994). *Història de la literatura infantil y juvenil catalana*. Barcelona: Pirene.
- Varios Autores (1986). *Haur eta gazte literatura*. Monográfico Jakin, 41.
- Varios Autores (1993). *Haur literatura*. Bilbo: Labayru.
- Varios Autores (1993). *Haur literaturaren inguruan*. Bilbo: UEU.
- Williams, G. (1985). Literature and development of interpersonal understanding. En L. Unsworth, *Reading: an Australian perspective*. Melbourne: Thomas Nelson.

La literatura juvenil traducida al euskera

Jose Manuel López Gaseni

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

El presente artículo comienza repasando las diferentes discusiones sobre el término literatura juvenil y su corpus, todavía no tan aceptado como el de literatura infantil. A continuación se centra en la literatura juvenil traducida al euskara, ofreciendo en primer lugar algunos datos cuantitativos, para pasar a describir su corpus, dividido en tres periodos: 1876-1935, 1936-1975 y 1976 hasta nuestros días.

Palabras clave: *Literatura juvenil, traducción literaria.*

This paper begins with a short review of the teenage fiction concept and its corpus, throughout the several discussions appeared in the last years on the matter. Then, it focuses on the teenage fiction translated into Basque language, a description of the quantitative data and the corpus, divided in three periods: 1876-1935, 1936-1975 and 1976 up to nowadays.

Key words: *Teenage fiction, literary translation.*

Artikulu hau gazte literaturaren izaera eta corpus-ari buruzko eztabaiden laburpen bat egiten hasten da, haur literatura ez bezala oraindik guztiz onartuta ez dagoen kontzeptua baita. Ondoren euskarara itzulitako gazte literaturaren berri ematen du, lehenbizi datu kuantitatiboak azalduz, eta gero corpus-aren deskribapena eginez, azken hau hiru alditan bereztuta: 1876-1935, 1936-1975 eta 1976 gaur egun arte.

Hitz gakoak: *Gazte literatura, literatur itzulpen gintza.*

UN INTENTO DE DEFINICIÓN

El objetivo de este artículo es repasar la literatura juvenil traducida a la lengua vasca, como complemento de otros trabajos sobre la “literatura juvenil” en general. Parece obligado, por tanto, antes de abordar la descripción del panorama de la citada literatura traducida, detenerse en un intento de aclaración del término “literatura juvenil”.

En un momento en el que, tras décadas de discusión, parecía comúnmente aceptada la denominación de “literatura infantil” (véase un magnífico resumen en Colomer, 1998, pp. 38-65), la evolución de las características del destinatario lector, junto con la necesidad de adecuación a la reforma educativa, hizo necesario el añadido “juvenil”, con lo que se acuñó el término “literatura infantil y juvenil”, con sus correspondientes siglas, LIJ, aun antes de procederse a su cabal definición.

Un reciente trabajo de Ana Díaz-Plaja y Margarida Prats (1998) repasa brevemente el estado de la cuestión desde el apéndice de Teresa Rovira a la *Història de la Literatura Catalana*, titulado “La literatura infantil y juvenil”, publicado en 1988, hasta el monográfico que la revista *CLIJ*, bajo el título “¿Literatura juvenil?” dedicó a este tema en 1995. Más que de definición se podría hablar de indefinición, en forma de “la literatura juvenil sería aquella que respondería a ‘los gustos e intereses’ de los jóvenes y se adaptaría a su capacidad de comprensión” (Díaz-Plaja, Prats, citando a Rovira, op. cit.). Incluso un abanderado de la literatura infantil como Juan Cervera escribió en 1991 que “Salta a la vista que no podemos aventurarnos a hablar de una *literatura adolescente* sin exponernos a que el adjetivo contamine peligrosa y peyorativamente al sustantivo literatura” (Cervera, 1991, p. 255).

En lo referente al segmento de edades que comprende la llamada literatura juvenil, parece que abarcaría lo que la crítica anglosajona llama “literature for older children”, situada entre los 11 y los 14 años, y la “teenage fiction”, situada obviamente entre los 13 y los 19, aunque desde el punto de vista editorial vasco cabrían sendas objeciones a los límites inferior y superior, hasta situarla en el período que coincide con la Educación Secundaria (12-18).

Por otra parte, en cuanto a “los gustos e intereses”, según Tucker, “at whatever level of complexity, however, stories for eleven to fourteen age-group usually reflect their audience’s increasing preoccupation with the need to acquire a consistent sense of identity. Favourite novels, therefore, may now feature adults as principal characters, on hand in the pages of fiction to illustrate different models for the reader intent on establishing his or her own mature personality, and curious to see some of the examples set by other, older people” (Tucker, 1981. pp. 145-146). Aunque similar en sus objetivos, a los que habría que añadir la formación como lector literario, la definición de “literatura de adolescentes” formulada por Eccleshare difiere de la anterior en sus contenidos: “teenage fiction has evolved as the most narcissistic of all the fictions as, in its current form at least, it seems primarily directed towards mirroring society and in so doing offering reassurance about ways of behaving” (Eccleshare, 1996, p. 387). Así, la literatura de adolescentes trata temas como la rebeldía hacia la familia y la sociedad, la iniciación sexual, la amistad o el rico mundo interior de los adolescentes.

EL CORPUS DE LA LITERATURA JUVENIL

Aunque existe un cierto grado de acuerdo en cuanto al segmento de edades, a los objetivos e, incluso a algunos de los temas de la literatura juvenil, en el contexto de las investigaciones españolas sobre la cuestión, entendidas como las de las cuatro lenguas oficiales en las que se publica literatura juvenil, se pueden observar voces críticas hacia algunos autores e incluso hacia algunas políticas editoriales que a partir de la década de los 80 han creado colecciones juveniles específicas supeditadas a los objetivos escolares y a líneas transversales propuestos por la LOGSE. En un repaso a las colecciones juveniles, y antes de ofrecer un listado de obras recomendables, Teresa Mañá critica que “los asuntos se limitan a los problemas cotidianos que afectan a cualquier adolescente: los conflictos de las relaciones familiares, el resultado y rendimiento en los estudios, el despertar del primer amor y en algunos pocos casos, y de una manera muy casta, las primeras aproximaciones al sexo (...) Los autores buscan la identificación a través de la igualdad de la experiencia, no a través de su excepcionalidad, y con ello limitan excesivamente las propuestas de lectura para el público juvenil” (Mañá, 1995, p. 52). Es el tipo de literatura al que Gemma Lluch llama “psicoliteratura”, en la que “la mayoría de los personajes representan estereotipos psicológicos y narrativos siendo fácilmente reconocibles por un lector acostumbrado al género. Son unívocos y no plantean matices; comparten una ideología antirracista, liberal, antisexista, democrática y positiva; en definitiva, una ideología aceptada y propuesta por los agentes educativos y sociales” (Lluch, 1996, p. 24). Emili Teixidor afirma que, con frecuencia, esta literatura “se dirige más a formar buenos ciudadanos que buenos lectores” (Teixidor, 1995, p. 12).

Por ello, frente (o junto) a esta literatura juvenil escrita ad hoc, algunos autores proponen la recuperación de obras para adultos que tradicionalmente han sido leídas por los jóvenes, tal y como ocurre en el mundo anglófono con obras como *The Lord of the Flies* o *The Catcher in the Rye*, ambas publicadas en 1954. La citada Teresa Mañá echa en falta la literatura de aventuras; Rodríguez Almodóvar propone una lista en la que se encuentran: “Pongamos por caso *Moby Dick*, *La historia interminable*, *El señor de los anillos*, las *Narraciones Extraordinarias*, o *La llamada de los salvaje*, *El maravilloso mundo de Nils Holgerson*, *Rebelión en la granja*, *Los viajes de Gulliver*, *La guerra de los mundos* o *Doctor Jekyll y Mr. Hyde*” (Rodríguez Almodóvar, 1995, p. 22).

LA LITERATURA JUVENIL TRADUCIDA AL EUSKERA

La literatura infantil y juvenil escrita originariamente en euskera, aun con excepciones, es relativamente reciente, por lo que se ha nutrido de traducciones en un promedio del 72,1%, tomando en consideración el período que va desde 1876 hasta 1995, llegando hasta el 73,6% en el período 1976-1995. Estos datos están por encima de la media europea, según Ronald Jobe:

“European publishers use translations to complement their own lists: between 30 and 70 per cent of the children’s books published in Europe are translated” (Jobe, 1996, p. 519).

Dentro de un porcentaje tan alto de traducciones no podían faltar obras clásicas de la literatura juvenil, más aún teniendo en cuenta que hasta los años 80 la industria editorial vasca no ha tenido capacidad para adquirir los derechos de traducción de obras contemporáneas que podrían resultar interesantes, y sólo lo han podido hacer de forma masiva las editoriales subsidiarias de empresas de ámbito estatal. A continuación, pasamos a resumir las obras de literatura juvenil traducidas a la lengua vasca.

En el período que va desde 1876, fecha de derogación de los fueros vascos, hasta 1935, en la literatura infantil y juvenil vasca contabilizamos 12 traducciones, que suponen un 38,7% de la producción total infantil y juvenil. Algunas de estas 12 traducciones pueden considerarse literatura juvenil, tales como *Santa Jenobebaren Bizitza* (1868, algunos años antes de la fecha que da inicio a este período), traducción de la leyenda europea recogida por escrito por el canónigo Schmid, y vertida al vasco por Gregorio Arrue (1811-1890); los *Ipuñak* (1927), de Oscar Wilde, entre los que se encuentra la traducción de cinco cuentos pertenecientes a *The Happy Prince* (1888), entre otros, en traducción de Joseba Altuna (1888-1971). Dos años después, en 1929, se publicó la traducción de *El Lazarillo de Tormes* (1554), bajo el título de *Tormes ko itsu-mutilla*, traducido por Nicolás Ormaetxea “Orixe” (1888-1961).

En el período que va desde el inicio de la Guerra Civil española hasta 1975 se contabilizan 97 traducciones, un 61% de la producción infantil y juvenil de ese período. Entre ellas hay algunas obras juveniles, que en los primeros años, y a causa de la censura, son de carácter religioso, tales como *Noni eta Mani* (1952) del jesuita islandés Jon Svensson, escrita originalmente en 1914, o *Mendiko Argia* (1968), del jesuita Franz Weiser, ambas traducidas por el también jesuita Plazido Mujika (1906-1982). En 1959, el escritor Jon Etxaide (1920-1998) tradujo la novela de aventuras *Las inquietudes de Shanti Andia* (1911), de Pío Baroja, con el título de *Itxasoa laño dago...* Por último, entre 1974 y 1977 se empezaron a traducir por primera vez de forma sistemática adaptaciones de algunas obras clásicas y de aventuras en la editorial Cinsa, de Bilbao, tales como *Robinson Crusoe* (1974), en traducción de Xabier Kintana; *Heidi* (1975), en traducción de Xabier Mendiguren; y algunas obras de Salgari, como *Morgan* (1976), traducido por Xabier Mendiguren, o *Sandokan* (1976), *Pirataren emaztea* (1977) y *Mompracem azkena* (1977), traducidas por el colectivo Iker.

Por último, en el período entre 1976 y 1995, el número de obras infantiles y juveniles traducidas al euskera llegan a 1.746, un 73,6% del total del sector, muchas de las cuales pertenecen a la literatura juvenil, y aparecen reunidas en colecciones más o menos extensas dirigidas al público infantil y juvenil. El número de traductores también aumenta enormemente, entre otras razones gracias a la creación de la Escuela de Traductores de Martutene en 1980 y, posteriormente, en 1986 ALAIE (Escuela de Traductores de la Administración y Justicia), y los master de traducción de la Universidad de Deusto (1990) y de la Universidad del País Vasco (1991).

La primera de las colecciones arriba mencionadas es “Kimu”, de la editorial Gero-Mensajero, que entre 1976 y 1991 publicó una decena de traducciones, la mayoría de ellas de obras clásicas y de aventuras, tales como *Lurraren bihotzeraino*

(1976), *Indieta beltza* (1979) y *Martin Paz indiaoa* (1991), de Verne; *Bizitza maite eta beste ipuin batzuk* (1991), de London; *Peter Pan eta Wendy* (1990), de Barrie; *Erregearen postaria* (1990), de Tagore; o *Hellen Kellerren historia* (1990), de Hickok.

La colección “Tximista”, de la editorial Hordago, de San Sebastián, publicó alrededor de 25 adaptaciones entre 1979 y 1981, en la misma línea de “Kimu”. Obras de Mark Twain como *Tom Sawyer-en abenturak* (1979), *Tom Sawyer detektibe* (1980); de Jack London, como *Oihanaren deia* (1979), *Abentura ikusgarria airean* (1980), *Mauki* (1980), *Pirataren espedizioa* (1981) y *Bizi nahi* (1981); de Salgari, como *Urrutiko mendebaleko mugak* (1980) o *Pirataren andrea* (1980). Además, merecen ser destacadas *Alizia herrialde harrigarrian* (1979), de Carroll; *Ivanhoe* (1980), de Scott; *Osaba Tom-en txabola* (1980), de Stowe; *Hamabost urteko kapitaina* (1981), de Verne; o *Oz-ko magoa* (1981), de Baum.

Algunos de los títulos anteriores se repiten en la colección “Itzul”, de la editorial Elkar, dedicada íntegramente a publicar traducciones, con más de 80 obras publicadas entre 1979 y 1992. La mayoría de estas obras ya no son adaptaciones, sino traducciones, aunque muchas de ellas se realizaran a través del castellano como lengua puente (en los últimos años se empiezan a traducir del original, aunque no de manera sistemática). Otra novedad que ofrecía esta colección era la de incorporar, junto con obras de Verne, Salgari, Kipling o Stevenson, obras contemporáneas de autores del realismo crítico, como Maria Gripe, Peter Härtling, Otfried Preussler o Reiner Zimnik; del realismo fantástico, como Gianni Rodari; autores catalanes contemporáneos, como Joles Sennell, Gabriel Janer Manila, Josep Vallverdú, Joaquim Carbó o Mercè Canela, estos últimos gracias a la estrecha relación que la editorial Elkar ha mantenido con editoriales catalanas que, en muchos casos, le han servido como modelo.

Esta colección tuvo su continuación en la llamada “Xaguxar”, de la misma editorial, que a partir de 1991 y hasta la actualidad viene publicando una sección “a partir de 12 años”, en la que, además de recuperar viejos títulos de “Itzul”, como la serie de “Nikolas Txiki”, incorpora nuevos títulos de autores contemporáneos peninsulares, como Seve Calleja, Agustín Fernández Paz, Xabier Docampo, junto con autores internacionales.

Un año antes, en 1990, la misma editorial Elkar comenzó a publicar la colección “Branka”, de literatura juvenil, con alrededor de 60 traducciones hasta la actualidad, entre las que destacan las traducciones del inglés (37%), seguidas a gran distancia por las del alemán (10%), catalán (8%) y francés (6%). La gran mayoría de las traducciones, alrededor del 66%, corresponden a autores contemporáneos.

La editorial Erein ha publicado algunas traducciones en su colección “Auskalo”, entre las que destacan tres obras de Roald Dahl: *Erraldoi on miragarria* (1989), *Sorginak* (1990) y *Georgeren medizina miragarria* (1991), traducidas por Joan Mari Irigoien.

Gero-Mensajero publicó en 1991 la colección “Noski”, con tres títulos cuyo objetivo era promocionar la lectura entre los jóvenes e incluso los adultos: *Erroboten*

lantegia, de Karel Čapek; *Ipuin kontalaria*, de Saki; y *Mundu zabaleko ipuinak*.

Edelvives publicó la colección “Ala delta” entre 1989 y 1991, que contenía algunos libros juveniles en sus series verde (a partir de 11 años) y marrón (a partir de 13 años), todos ellos obra de autores estatales, y que ya habían aparecido en castellano.

La editorial SM, en su colección “Baporea”, serie roja, tiene una decena de traducciones juveniles publicadas a partir de 1988, de autores como Maria Gripe, Jan Terlow, Mira Lobe, Alice Vieira o Janice Marriott, todos ellos publicados anteriormente en lengua castellana con el mismo sello.

Otro tanto cabe decir de la editorial Alfaguara que, junto con Desclée de Brouwer, ha publicado una docena de traducciones de literatura juvenil entre 1988 y 1992, con un aspecto similar al de las versiones en castellano, entre las que se encuentran obras de Roald Dahl, Christine Nöstlinger, Michael Ende, Susan Hinton o Maria Gripe, entre otros.

La anterior colección tuvo su continuación algunos años después, en el 93, ahora bajo el sello Alfaguara-Zubia y con un nuevo formato (e incluso nuevas versiones de títulos publicados anteriormente). Encontramos de nuevo las obras de Dahl y Hinton, junto con otros títulos que, en lo que a la literatura juvenil se refiere, están divididos en dos subcolecciones: a partir de 12 y a partir de 14 años.

La editorial Desclée de Brouwer, por su parte, comenzó a publicar en solitario la colección “Epotxak eta Erraldoiak” en 1993, compuesta en su mayor parte de traducciones. En su serie roja, dirigida a jóvenes y adolescentes a partir de los 12 años, cuenta con una treintena de títulos, en su mayoría de temática que podríamos inscribir en el realismo social, entre los que se encuentran obras como *Juliaren etxea*, de Maria Gripe; *Arkimederen hareneko te hura*, de Mehdi Charef; o *Zeru urdina*, de Galsan Tschinag.

La editorial Bruño, en su colección “Ziaboga”, lleva publicadas alrededor de 20 traducciones desde 1990, algunas de las cuales están dirigidas a los jóvenes, e incluyen diversas propuestas de trabajo en la parte final de los libros.

Más recientemente han iniciado su andadura sellos editoriales como Edebé-Giltza, con su colección “Periskopia”; Anaya-Haritza, con “Espazio irekia”; Ibaizabal, con “Gaztaro bilduma”; o Aizkorri, con la colección “Topaleku”. Por otra parte, la editorial Elkarlanean acaba de inaugurar la colección “Klasikoen kutxa”, con autores como Defoe, Salgari, Melville, Verne, Longfellow o Dickens.

Sin embargo, como consecuencia de esa cierta indefinición entre la literatura juvenil y de adultos, algunas obras “iniciáticas” o de formación, han aparecido publicadas en colecciones para adultos; tal es el caso de *Altxor uhartea*, de Stevenson; *Törless ikaslearen nahasmenduak*, de Musil; *Ume terribleak*, de Cocteau; *Gizon ikusezina*, de Wells; la versión íntegra de *Robinson Crusoe*, de Defoe; publicadas en la colección “Literatura unibertsala”; o de *Zekale artean harrapaka*, de Salinger, publicada en la colección “Literatura” de Elkar; o de la colección “Bartleby”, de Erein, publicada entre 1991 y 1993.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, podemos decir que la literatura juvenil traducida al euskera, una vez cubierta la laguna de los clásicos, muestra una gran dependencia de la literatura juvenil publicada en el estado, sobre todo en cuanto a obras y autores contemporáneos. En cuanto a las traducciones, cada vez son de mayor calidad, y hay una tendencia creciente a traducir de las lenguas originales, para lo cual contamos con un nutrido grupo de traductores con una ya dilatada experiencia.

REFERENCIAS

- Aznar, E. (1995). Lectura en el aula. *CLIJ*, 72, 44-48.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Díaz-Plaja, A.; y Prats, M. (1998). Literatura infantil y juvenil. En *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Universitat.
- Eccleshare, J. (1996). Teenage fiction: realism, romances, contemporary problem novels. En *International companion encyclopedia of children's literature*, (pp. 387-396). Londres: Routledge.
- Jobe, R. (1996). Translation. En *International companion encyclopedia of children's literature* (pp.519-529). Llundres: Routledge.
- Lluch, G. (1996). La literatura de adolescentes: la psicoliteratura. *Textos*, 9, 21-28.
- Maña, T. (1995). Señas de identidad en las colecciones juveniles. *CLIJ*, 72, 49-54.
- Martin, A. (1995). ¿Por qué literatura juvenil?. *CLIJ*, 72, 24-28.
- Moreno, V. (1995). Jóvenes y lectura. *CLIJ*, 72, 30-36.
- Rodríguez Almodovar, A. (1995). La educación literaria en la pubertad. *CLIJ*, 72, 16-22.
- Rovira, T. (1988). La literatura infantil y juvenil. En *Història de la literatura catalana*, vol. 11. Barcelona: Ariel.
- Teixidor, E. (1995). Literatura juvenil: las reglas del juego. *CLIJ*, 72, 8-15.
- Tucker, N. (1981). *The child and the book*. Cambridge: Cambridge University.

La literatura juvenil y el lector joven

Kiko Ruiz Huici

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

Es mi intención, al escribir el presente artículo, atraer la atención sobre algunos aspectos que me parecen interesantes en el panorama, cada vez más amplio, de la reflexión general sobre la literatura juvenil. Comienzo haciendo algunas consideraciones teóricas en torno a los conceptos de literatura juvenil y del canon literario de esta literatura, y sigo con algunos comentarios acerca de la lectura y los jóvenes. Por último, expongo algunas conclusiones sobre el mundo de la literatura juvenil que me han parecido interesantes.

Palabras clave: *Literatura juvenil, canon literario, jóvenes, lectura.*

The purpose of the present paper is to draw readers' attention to some interesting aspects of the increasing panorama of general reflection on children's literature. First, I make some theoretical considerations about the concepts children's literature and the literary canon of this kind of literature. Then, I make some remarks on reading and young people and finally, I expound some conclusions about the world of children's literature that I found interesting.

Key words: *Children's literature, literary canon, young people, reading.*

Artikulu honek, egun, gazte literaturari buruz egiten ari diren gogoeten alderdi batzuetaz ohartaraztea du helburu. Gazte literaturaz eta literatura honen kanon literarioaz zenbait pentsaketa egiteaz gain, gazteen irakurzaletasunaz hitz egiten da. Azkenik, gazte literaturari buruzko interesgarriak iruditzen zaizkidan konklusio batzuk azaltzen dira.

Hitz gakoak: *Gazte literatura, kanon literarioa, gazteak, irakurmena.*

EL CONCEPTO DE “LITERATURA JUVENIL” Y SU DEFINICIÓN COMO GÉNERO LITERARIO

La impresión general que se tiene al tratar el tema de la literatura juvenil (LJ) es que, de unos años a esta parte, el “estado de la cuestión” se encuentra en plena efervescencia, rebasada la fase inicial de estudios y análisis en torno a su existencia como género literario con entidad propia. Es decir, se ha superado en gran medida la cuestión de si existe o no la literatura juvenil y se considera de forma generalizada que esta literatura, en efecto, existe. Lo demuestra, como apuntábamos más arriba, la multitud de títulos y colecciones presentes en el actual mercado editorial y que se orientan a lo que hoy se llama lector pre-adolescente y adolescente o, si se prefiere, lector juvenil. A todas estas publicaciones juveniles actuales, creaciones de autor dirigidas a un lector joven, -casi siempre narraciones-, habría que sumar las obras que tradicionalmente han leído los jóvenes y que todos conocemos como “clásicos juveniles”.

También es cierto que la mayor parte de los estudios y análisis sobre el tema adjetivan la literatura juvenil - y nos referimos aquí a la literatura juvenil actual- como una literatura de no muy buena calidad, “una literatura de estilo indefinible y de una inequívoca mediocridad” en opinión de Victoria Fernández. “La mayoría de estas obras juveniles”, apunta esta misma autora, “no resisten una comparación seria con la narrativa para adultos; es más, ni siquiera merecerían la atención de los editores por su escaso interés y calidad literaria” (Fernández, 1995, p. 5).

Si desde el punto de vista del mercado editorial parece más que evidente la existencia de hecho de la literatura juvenil, desde el punto de vista literario, el término de literatura juvenil entraña no pocos problemas de índole conceptual. Es, en palabras de Juan Cervera (1991, p. 251), un término de “difícil deslinde”. Por ello, nos parece oportuno comenzar por algunas aclaraciones.

El principal obstáculo con el que nos encontramos al hablar de literatura juvenil (LJ) es el de diferenciarla de la literatura infantil (LI), puesto que a menudo ambas literaturas se han solido integrar bajo la denominación global de literatura infantil y juvenil (LIJ), (algún autor, por ejemplo Enzo Petrini, ha utilizado el término de literatura juvenil para abarcar también la infantil). Tal vez el carácter transitorio, breve y, en muchos casos, inaprehensible, que desde el punto de vista psicoevolutivo ofrecen la adolescencia y la juventud como edad de paso desde la infancia a la madurez, haya complicado aún más una definición satisfactoria de la literatura juvenil, desde la perspectiva concreta del receptor literario.

Pueden servirnos de aclaración algunas observaciones que Juan Cervera hace en este sentido:

“Resulta socorrido decir que entre la infancia y la juventud se sitúa la adolescencia como puerta de la juventud y etapa inicial de la misma. Pero la adolescencia empieza con los cambios corporales y puberales o la anticipación de los mismos y termina con la entrada en el mundo del adulto” (op.cit., p. 252).

Queda claro que la adolescencia y la juventud conforman ante todo una fase psicoevolutiva de transición que conduce al niño a la edad adulta.

Un poco más adelante, este mismo autor describe así el período adolescente y juvenil:

“Rasgos característicos son la maduración sexual con implicaciones psicofisiológicas y psicoafectivas, la inestabilidad emocional e incluso la hipersensibilidad, la aparición del pensamiento abstracto y del razonamiento dialéctico, y el interés por la observación de sí mismo. Este período a menudo va acompañado de frustraciones y de esfuerzos por descubrir la propia identidad y hasta el sentido de la vida. La rebeldía suele ser consecuencia de la confusa situación y del deseo de autoafirmación” (op.cit. p. 252).

La literatura que puede responder a las exigencias de esta etapa madurativa es en opinión de Juan Cervera muy difícil de aprehender:

“La respuesta literaria al momento no es uniforme ni satisfactoria. Acusa cada vez más el asistematismo y la problematicidad de la literatura. Por una parte, el mundo de la adolescencia sigue gravitando sobre el joven en marcha ascendente, y, por otra, el mundo adulto, cada vez más próximo y definitivo, atrae como meta” (op.cit. p. 252).

En definitiva, la literatura juvenil se enfrenta al arduo problema de cómo orientarse a un receptor potencial, el joven o el adolescente, que por definición es transitorio y huidizo. Determinar los temas y el tratamiento que de esos temas se debe hacer, de manera que sean “recibidos” satisfactoriamente por el lector juvenil es, hoy por hoy, una cuestión a la que creadores, editoriales y estudiosos del tema dedican tiempo y esfuerzo, pero al que no han dado una solución definitiva.

Es muy posible, y es una opinión estrictamente personal, que intereses de mercado más o menos inconcesados (el público juvenil, dado el progresivo envejecimiento poblacional, es actualmente mayor que el infantil), unidos al peso creciente de la investigación psicológica y pedagógica en el ámbito de la infancia y de la juventud, - unos y otros, intereses y factores extraliterarios-, estén forzando ciertos intentos de orientación que pueden desembocar, por exceso, en una literatura monótonamente dirigida, abusivamente adaptada al receptor joven, y que todo ésto vaya en detrimento de lo que en esencia define la obra y la creación literaria: primero, la presencia de los rasgos estéticos y literarios, la literariedad, inherente a todo producto literario y, segundo, la libertad creadora, la espontaneidad del mismo proceso de creación. Ambos aspectos, literariedad y libertad creadora, pueden quedar merendados por este afán extraliterario de escribir, prácticamente, “a la carta”.

Pensamos que, al contrario de lo que ocurre con la literatura infantil, donde los condicionamientos que impone el receptor-niño son insoslayables y exigen una más que necesaria gradación y adaptación de las lecturas y de las obras literarias, la literatura juvenil, exceptuando cierta modulación en el tratamiento de los temas en las obras para lectores específicamente adolescentes, no debería, en principio, someterse en exceso a unos imperativos lectores, los del lector joven, un tanto difusos y en líneas generales coincidentes, si no de hecho, sí en un inmediato futuro, con las del lector adulto.

En otras palabras, sin pretender negar la legitimidad y la existencia de una literatura llamada juvenil (cuando con este término aludimos sobre todo a un receptor adolescente), estimamos que es el lector joven el que debe acomodarse progresivamente a la lectura literaria adulta y no a la inversa.

LA CALIDAD Y EL CANON LITERARIO DE LA LITERATURA JUVENIL

La cuestión de la “calidad literaria” de la literatura para jóvenes aparece como uno de los temas más cuestionados, cosa que ocurría y ocurre también con la literatura infantil, si bien el tema del “canon literario” de la literatura para niños ha sido tratado con más amplitud y provisionalmente resuelto con más acierto que en el caso de la literatura para jóvenes.

Mi opinión, y me refiero ahora a la literatura en general, es que resulta extremadamente complejo, por no decir imposible, establecer cómo debe ser una obra literaria, qué “ingredientes” ha de tener esa obra, si se me permite la imagen gastronómica, para que podamos afirmar que es una obra que posee “calidad literaria”. No hay más que revisar la multiplicidad de opiniones, enfoques y planteamientos que al respecto nos ofrece la historia de la crítica literaria para darnos cuenta de que ninguno de ellos ha sido capaz de elaborar una respuesta totalizadora.

La estilística, desde las propuestas ya clásicas de autores como Croce, Vossler, Spitzer, Alonso..., y la crítica textual a partir de conceptos como el de la literariedad establecido por el formalismo ruso (Jakobson, Tomashevskji, Eichenbaum, Propp...) o la crítica inmanente del texto literario establecido por el new criticism (Ranson, Tate, Brooks, Welleck...) han intentado aportar algo desde el análisis de la materia expresiva, del estilo, del uso de los recursos lingüísticos y literarios presentes en una obra literaria y ahora podemos diferenciar una obra literaria de otra que no lo es, pero sigue siendo problemático discriminar los factores textuales o de estilo por los cuales pudiéramos afirmar que una obra literaria tiene más calidad que otra.

Efectivamente, el criterio estilístico y textual, con ser un elemento de indiscutible valor para explicar la esencia de lo literario, no es suficiente por sí solo para establecer de manera objetiva la “cualificación” literaria o estética de una obra determinada. El gusto y las preferencias estéticas, así como la capacitación o el enfoque hermenéutico del receptor literario, son condicionantes que aportan, una carga de subjetividad imposible de evitar y que aumenta si ese receptor es un lector joven, relativamente poco experimentado o competente en la valoración de textos literarios. Es muy excepcional que las lecturas que “funcionan” entre los jóvenes, y hablamos de lecturas espontáneas, no obligadas, “funcionen” por su calidad literaria, por su excelencia estilística. Ningún joven que en su día leyó las Historias del Kronen, sin querer desmerecer en absoluto otras virtudes de esta obra, lo hizo por la excelencia del estilo, ni recomendó su lectura a otros jóvenes por su riqueza léxica, ni por la armonía o profundidad de sus párrafos. Estos y otros criterios parecidos de valoración y captación de la obra literaria sirven sólo para los profesores o para los críticos literarios, pero dejan más bien “frío” al lector joven. Como dice Moreno, refiriéndose a cómo recibe el lector joven una obra literaria, “La literatura considerada como simple sede de la belleza no posee fuerza penetrativa” (Moreno, 1985, p. 97). Y esto, sin duda, es especialmente cierto, y conviene remarcarlo, en el caso del lector joven.

En la misma dirección, Olaziregi, a partir de sus propias investigaciones realizadas entre lectores jóvenes, en los años 1990 y 1994, asegura que cuando los jóve-

nes se deciden por una lectura determinada, no lo hacen tomando en consideración criterios estético-literarios; ni siquiera aceptan las sugerencias y opiniones, a priori más autorizadas, de lectores competentes como pueden ser sus profesores: “El aspecto exterior y la opinión de los profesores era lo que menos se valoraba a la hora de elegir un libro” (Olaziregi, 1998, p. 10).

Pero, además, la estilística y la crítica textual han tendido tradicionalmente a negar la existencia de la literatura infantil y juvenil como géneros literarios diferenciados y sólo ha distinguido lo literario de lo que no lo es. De lo contrario, habría tenido que enfrentarse a la difícil tarea de definir en qué consiste la literariedad de la literatura juvenil, qué rasgos textuales confieren cualidad y calidad literaria a una obra escrita para jóvenes.

Desde una óptica estructuralista, tampoco se pueden olvidar las aportaciones de aquellos estudiosos (Todorov, Propp, Greimas...) que han intentado encontrar una “gramática general” del texto literario. Este enfoque ha sido especialmente fecundo en el análisis de obras infantiles y populares (piénsese en los trabajos de Propp acerca del cuento popular), pero tampoco ha llegado a configurar un modelo interpretativo que abarque la totalidad del fenómeno literario.

Mi impresión es que los criterios estilísticos y textuales, así como los de índole estructural, no son suficientes para abordar con exhaustividad toda la amplia problemática de la literatura juvenil, sobre todo si aceptamos el principio de que entre las apetencias y prioridades lectoras del joven, no figuran las de orden estrictamente estético. Necesitaremos, sin duda, la suma de más ángulos de visión para aproximarnos a este complejo mundo de la literatura para jóvenes.

Las últimas aportaciones de la crítica literaria provienen, como es sabido, de la “estética de la recepción” (Iser, Jauss, Fish, Riffaterre, Culler...), corriente que concede al lector el papel protagonista. Esta corriente crítica se centra en la manera en que un lector recibe, recrea, interpreta e interioriza, a través de la actividad lectora, una determinada obra literaria. Coincidimos plenamente con Colomer cuando afirma que

“...la consecuencia más importante e inmediata de los cambios de la teoría literaria en los estudios de literatura infantil y juvenil ha sido la reflexión sobre el lector. Así, si los estudios psicoanalíticos habían iniciado la consideración psicológica sobre la recepción de los cuentos, a finales de los setenta fue la consideración literaria de la recepción la que será abordada por diversos autores” (Colomer, 1998, p. 83).

Las derivaciones y aplicaciones de la estética de la recepción al campo de la literatura infantil han dado resultados incuestionables al conectar toda la problemática y complejidad del fenómeno literario con el “lector-niño”, y con las implicaciones psicopedagógicas que de aquí se derivan, sin el cual casi nada podría decirse acerca de la literatura infantil. La adecuación de la literatura infantil a las necesidades y exigencias afectivas y lúdicas del niño, la adaptación textual a la capacidad y a las preferencias del lector infantil, son cuestiones a las que se les concede vital importancia en el mundo de la literatura infantil, y esto se debe, como ya hemos apuntado, a la fusión interdisciplinar que la estética de la recepción provocó entre las disciplinas crítico-literarias y la psicología cognitiva y evolutiva y la pedagogía.

Autores como Holland o Bleich, pueden ser claros ejemplos de esta fusión de la estética de la recepción con el componente psicológico del lector.

En definitiva, la inclusión y el estudio del receptor infantil, considerado desde la perspectiva de la estética de la recepción y desde la psicopedagogía, ha sido el elemento clave que ha orientado la mayoría de las actuales investigaciones sobre LI y que ha ayudado a los creadores a orientar sus obras de manera más adecuada a ese destinatario infantil al que se dirigen.

Pero esta incorporación del receptor literario en el campo de la literatura para jóvenes es todavía una cuestión pendiente o comparativamente poco desarrollada, si tomamos como referencia el mundo de la literatura infantil. Investigadores y creadores tendrán que conocer todo lo necesario sobre la compleja psicología del adolescente, si los primeros quieren llegar a una definición cabal de la literatura juvenil, y los segundos a la producción de obras juveniles que conecten con ese lector.

De la combinación del punto de vista textual, conducente al establecimiento de unos mínimos requisitos estéticos y literarios que otorguen calidad a la obra literaria, con el punto de vista y las expectativas del receptor adolescente, la literatura juvenil podría alcanzar, en teoría, unos más definidos perfiles como género literario.

Con todo, nos vemos obligados a reiterar que la adecuación de las obras literarias juveniles, está justificada, al menos desde un punto de vista psicoevolutivo, cuando el receptor es un lector adolescente, no tanto cuando aludimos a un lector joven. Para este último, nos parece aconsejable una literatura menos dirigida, menos adaptada, más cercana a los cánones literarios de la literatura para adultos.

Tampoco queremos dejar de apuntar alguna contradicción, a veces poco señalada, en la discusión en torno a los conceptos de la adecuación y de la calidad literaria. Sería una ingenuidad pensar que defender una literatura adaptada para el lector adolescente es sinónimo de conseguir una literatura juvenil de calidad. Es más, esta adaptación ha llevado en más de una ocasión, y casi siempre por exceso, a una literatura de dudosa calidad, como apuntábamos al comienzo de este artículo. Esto es algo que puede constatarse también en el mundo de la literatura para niños. Por todo ello, conviene matizar y atemperar el término adecuación que, a pesar de ser un factor a tener en cuenta, cuando hablamos de literatura para adolescentes, puede conducir a unas creaciones, como se viene denunciando, de poca calidad literaria.

Por último, tampoco se puede caer en el exceso esteticista de anteponer el criterio de la calidad literaria por encima de todo. Si somos realistas, deberemos reconocer que el lector adolescente, y aún el joven, es un lector que no busca en sus lecturas el componente estético. Los elementos estético-literarios, muy probablemente porque el adolescente y el joven carecen todavía de una formación y de una competencia literaria completa, dejan a este lector más bien indiferente.

Las obras que lee un lector joven de manera espontánea, es decir, las obras que lee al margen de las lecturas obligadas que se proponen en los ambientes escolares, demuestran ésto que decimos. Las lecturas que realmente “enganchan” al lector joven, casi siempre se alejan de los cánones estéticos de la Literatura con mayúsculas, lo cual viene a demostrar, y lo subrayamos una vez más-, que ni el compo-

nente estético, ni la calidad literaria figuran entre los misteriosos resortes por los que un joven decide leer un texto determinado. No sería descabellado afirmar que, al margen de otras posibles causas, las inclinaciones y preferencias lectoras del joven y del adolescente, dado el momento psicoevolutivo en que se encuentran, obedecen a necesidades éticas y emocionales, más que a móviles estético-literarios.

Todo esto nos conduce a una conclusión bastante evidente, y a la vez al paradójica, que no deberíamos perder de vista: las obras literarias reputadas como obras con calidad literaria pueden ser no muy aconsejables desde el punto de vista de la animación lectora de los jóvenes, pero, en sentido inverso, los criterios de elección y las expectativas lectoras del lector joven por sí solas no aseguran el acceso a una literatura de calidad, aunque sea una literatura de éxito comercial. Habrá que encontrar un camino intermedio entre ambos polos, de manera que acerquemos progresivamente las apetencias lectoras del joven a una literatura de calidad. Ese camino no puede ser otro que el de crear lectores competentes desde el punto de vista literario.

EL LECTOR JOVEN

Debemos comenzar por tener en cuenta la franja de edad a la que nos referimos cuando hablamos de lector joven. Como es obvio, hablamos de un lector “intermedio”, un lector que ha rebasado la etapa infantil (6-12 años) y que todavía no se encuentra en la fase del lector adulto (18 años en adelante). Aludimos específicamente a un lector adolescente, suficientemente estudiado por la psicología, cuya edad va desde los 13 a los 17-18 años. Es un lector al que las editoriales, por evidentes razones de mercado, han identificado hace tiempo, pero muchas veces al margen de una mínima caracterización literaria, fuera de la meramente comercial.

Parcialmente en contra (y sólo parcialmente en contra) de lo que aseguran algunos autores que afirman que es en estas edades cuando se pueden producir las “primeras rupturas” definitivas con la lectura, Olaziregi resume los resultados de un reciente estudio suyo sobre los jóvenes y la lectura. Entre las conclusiones a las que llega, me gustaría destacar al menos estas tres: en primer lugar,

“ Hablar de lectura en España conlleva, la mayoría de las veces, subrayar el bajo índice de lectura que en la actualidad tenemos respecto a Europa”; en segundo lugar, “Según afirmaciones que han sido reiteradamente contrastadas en todos los estudios sociológicos sobre la lectura, los jóvenes son los que con más frecuencia leen. El índice de lectura es muy alto entre los 16 y 24 años y decrece, de forma manifiesta, a partir de los 40.; por último, “... la finalización de la Enseñanza Secundaria Obligatoria incide negativamente en el hábito lector de muchos adolescentes” (Olaziregi, op. cit. pp. 7-12).

A nuestro juicio, cualquier aproximación al mundo de la LJ, ya sea desde el punto de vista editorial, ya desde el punto de vista formativo o estrictamente literario, debería partir de una premisa básica a saber: el destinatario de esa literatura - asumiendo todas las salvedades que se quieran hacer- es una persona a la que le gusta leer y que además lee con cierta frecuencia.

No pretendemos establecer el perfil del lector juvenil tipo o ideal, entre otras razones porque no estamos de acuerdo con que este lector ideal exista más que como pura abstracción. Coincidimos plenamente con Moreno cuando se pregunta lo siguiente:

“Y cuando hablamos de lector juvenil, ¿de qué lector estamos hablando? La mayoría de los analistas parecen hablar de un lector universal, homogéneo y uniforme, cuando lo cierto es que dicho lector es una entelequia” (Moreno, 1995, p. 34).

Aún así, y admitiendo el riesgo de caer en ciertas inexactitudes y simplificaciones, me parece oportuno introducir alguna pequeña matización en torno a este lector joven al que venimos refiriéndonos.

En contra de la opinión de Nobile (1992), que se muestra partidario de la expresión “literatura infantil y juvenil” para englobar sin mayores precisiones a la literatura dirigida al “sujeto en formación”, pensamos que no es igual un lector de 13 años, es decir, un lector cuya etapa psicoevolutiva se encuentra en la “primera adolescencia”, que un lector de 17-18 años que se encuentra en la segunda fase de la adolescencia y cuyo estadio de maduración, superada la pubertad, está más avanzado y se define por otras necesidades interiores y por otras maneras de entender la realidad. La distancia entre uno y otro es más grande de lo que pudiera parecer a simple vista.

Para el primero, el lector adolescente, nos parece justificada una literatura adaptada, orientada a las capacidades y a las necesidades psicológicas y hasta estéticas, que este estadio psicoevolutivo parece imponer con bastante evidencia. Es aquí donde resultaría pertinente pensar en una literatura adaptada a partir de los géneros literarios más clásicamente juveniles (aventura, fantasía, misterio o terror, ciencia ficción, ...), o de los últimos géneros literarios que muy recientemente se proponen como literatura para jóvenes (psicoliteratura, realismo idealizado...).

Para el lector joven, en cambio, proponemos una literatura “a secas”, sin más aditivo que la calidad literaria y que no renuncie a las cualidades de orden estético que esa calidad pueda exigir. Muy al contrario, insistimos en lo mismo que decíamos al principio de este artículo: mejoremos la capacitación lectora, la competencia literaria de ese lector joven. No fabriquemos, a base de renunciaciones y simplificaciones, una literatura a la medida del joven; capacitemos al joven para leer literatura. Uno de los mayores errores en los que puede incurrir la literatura juvenil es en el exceso de adecuación, hasta el punto de provocar el rechazo del lector joven al que teóricamente se orienta.

Por otra parte, deberíamos ser conscientes de que cuando se habla de lector joven se alude a un lector de transición, un lector puente entre el lector infantil y el lector adulto, y que además no se trata, como hemos apuntado más arriba, de un lector completamente homogéneo ni uniforme, sino que presenta en el seno de esa misma fase de lectura juvenil al menos dos etapas distintas: una etapa de lectura adolescente y una etapa de lectura juvenil.

A partir de aquí deberemos admitir que las lecturas destinadas al lector adolescente tienen que ser distintas de las lecturas infantiles, aunque en algún caso sirvan todavía, pero, a su vez, deberán diferir de las lecturas del lector joven. Mi opi-

nión es que estamos obligados a marcar con total nitidez una frontera interior entre ambos lectores (el adolescente y el joven) y a afinar mucho más el criterio de selección de obras para ambos, puesto que las que valen en un caso, casi con toda seguridad, no funcionarán en el otro. Uno y otro lector pueden rechazar una lectura determinada por ser excesivamente infantil o por ser excesivamente madura.

A nuestro juicio aludir a la literatura juvenil, sin hacer esta elemental discriminación interna puede inducirnos a errores también bastante elementales pero sumamente graves, sobre todo en el momento de proponer unas lecturas u otras.

Por si todo esto fuera poco, el perfil de este lector joven (seríamos más precisos si dijéramos lector adolescente) es, desde el punto de vista psicológico, un perfil extremadamente complejo y fugaz y esto complica aún más la elección de las lecturas. Como señala Rodríguez Almodóvar, refiriéndose al adolescente,

“... cuando los adultos finalmente admitimos que son adolescentes, lo normal es que ya hayan dejado de serlo” (Rodríguez Almodóvar, 1994, p.19).

A pesar de todo esto, las actuales colecciones juveniles, en opinión de Teixidor, no asumen las variables básicas que hemos apuntado anteriormente y la oferta editorial para jóvenes es bastante caótica.

“La anarquía denunciada y la falta de criterios se producen en muchas colecciones que simultáneamente títulos de autores clásicos convertidos en obras destinadas a los jóvenes por su cercanía con el género blanco o a otros géneros populares, como el de aventuras o detectives, con autores como Jack London o Herman Melville, junto a aportaciones recientes que son sólo un sucedáneo insatisfactorio, con el agravante de que a veces se trata de la enésima y edulcorada o simplificada versión de un tema ya existente en obras de más calado literario y moral” (Teixidor, 1995, p. 12).

Una de las tareas importantes, y todavía pendientes de realizar en el mundo de la LJ, es organizar algo más esa “anarquía”, preparando una oferta de libros juveniles más acorde con las necesidades y gustos del lector adolescente (que no joven), tal como se ha hecho en el caso de las lecturas infantiles. Es un compromiso que deben asumir las editoriales y que los autores de literatura juvenil deben interiorizar cuando escriben sus obras.

CÓMO ENFOCAR LA LECTURA DE LOS JÓVENES

Una de las principales ocupaciones y preocupaciones de los educadores y de las instituciones educativas en la actualidad, es la de crear hábitos de lectura y lectores competentes entre la población infantil y juvenil. El mundo educativo, impelido por el avance de la psicología cognitiva y evolutiva (desde Piaget hasta Brumer, pasando por Vigotskii), ha subrayado la importancia de la lectura, como no podía ser de otra manera, en el aprendizaje y en el desarrollo cognitivo y madurativo de niños y jóvenes. Digamos que ha sido el interés educativo y pedagógico el que ha atraído con fuerza la atención de los educadores hacia el campo de la lectura infantil y juvenil. La última reforma educativa de la educación primaria y secundaria así parece demostrarlo.

Sin embargo, puede resultar un poco pobre limitar el tema de la lectura y de

la LJ desde una óptica meramente escolar o pedagógica. Este enfoque exclusivamente educativo ha producido importantes avances en el campo de las propuestas didácticas para la formación literaria de niños y de jóvenes, pero en el terreno de la creación literaria infantil y juvenil y en el de la selección de textos ha provocado algún que otro exceso pedagógico que muy recientemente se está denunciando. Vaciar la LJ en una literatura donde prime, sobre otras, la intencionalidad pedagógica y formativa puede ser uno de los mayores errores que puedan cometerse. Estamos con Moreno cuando afirma el exceso didactista en que el adulto incurre a menudo, más aún si se trata de un educador:

“Estoy convencido de que, como adultos y como profesores de Literatura, hemos caído más de una vez en el embozo lastimero de calificar negativamente la literatura del Neoclasicismo por didáctica y utilitarista. Convendría preguntarnos hasta qué punto no somos todos los adultos más neoclásicos que los padres Isla y Feijoo juntos. ¿Hay, acaso, alguna actividad de las que se programen para los jóvenes que no busque su mejora intelectual y su perfección ética y moral?” (Moreno, op.cit, p. 34).

Más bien parece que en la actualidad el tema de la lectura y el de la literatura para jóvenes camina por otros derroteros. Superados, de una parte, el exceso didactista anteriormente apuntado, y, de otra, ciertas maneras tradicionales y obsoletas de acercamiento a la literatura, puede afirmarse que el objetivo que hoy se persigue con más ahínco en el campo de la literatura juvenil es el de formar lectores competentes desde el punto de vista literario. Dicho de otro modo, que los jóvenes logren lo que algunos autores han denominado competencia literaria. La incorporación de técnicas y actividades de animación a la lectura al mundo educativo, a partir de los años setenta en los países de nuestro entorno (sobre todo del mundo anglosajón) y desde la década de los ochenta en nuestro país, así parece demostrarlo. También es cierto que todo este cúmulo de estudios y experiencias en el ámbito de la lectura literaria se ha desarrollado más en el caso de la literatura infantil que en el de la literatura juvenil.

Colomer establece una serie de “principios básicos de actuación” orientados al mundo educativo que conducirían a la formación de ese lector “literariamente” competente y que podrían resumirse en los siguientes:

1. “Hacer experimentar la comunicación literaria”;
2. “Utilizar textos que ofrezcan suficientes elementos de soporte para obtener su significado y que ayuden a la vez a aumentar las capacidades interpretativas del alumnado”;
3. “Suscitar la implicación y la respuesta de los lectores”;
4. “Construir el significado de manera compartida”;
5. “Ayudar a progresar en la capacidad de hacer interpretaciones más complejas”;
6. “Prever actividades que favorezcan todas las operaciones implicadas en la lectura”;
- y 7. “Interrelacionar las actividades tanto de recepción como de expresión literarias, y tanto en su forma oral como escrita” (Colomer, 1994, pp. 19-20).

En definitiva, de estas orientaciones básicas podemos extraer los dos pilares desde los que sustentar cualquier aproximación a la LJ: 1. La atención explícita a las expectativas lectoras del lector joven, así como a la calidad literaria de los textos para jóvenes (urge una revisión a fondo de la actual literatura juvenil); y 2. La elaboración de una didáctica de la literatura adecuada. Por supuesto, el objetivo no es otro que crear lectores literariamente competentes o procurar, la terminología es lo

de menos, la educación literaria del joven.

El escritor y periodista Juan Bonilla, en la pequeña reflexión que hace en torno a la literatura juvenil, al final de su última novela escrita para jóvenes en la editorial Planeta, contesta así a la pregunta “¿Qué le parecen los planes de estudio para la Literatura?”. Respuesta: “Que son plan para hoy y hambre para mañana, que no tienen que ver con la Literatura tanto como con la Historia de la Literatura, y que cualquier Literatura nacional es antes que nada un proyecto de los políticos que por lo tanto carece de todo interés. Me parece un error obligar a leer el Cantar de Mio Cid a una criatura de 14 años: es la manera más fácil de conseguir que aborrezca la Literatura. La cosa, además tiene fácil arreglo” (Bonilla, 1998, pp. 114-115). Dejando de lado cierto “extremismo” en la respuesta, pensamos que es una apreciación cargada de razón.

Uno de los autores destacados en este empeño de enfocar la lectura de niños y jóvenes bajo una didáctica adecuada es Rodríguez Almodóvar, quien constata de manera tajante “el fracaso de los proyectos de animación a la lectura dirigidos a adolescentes” (op.cit., p.16). Las causas de este fracaso se concretan, según este autor, básicamente en dos: 1. Unas estrategias equivocadas de animación a la lectura; y 2. Una inadecuada oferta de “lecturas iniciáticas”.

Coincidimos plenamente con estos análisis de la lectura juvenil. Las estrategias y, sobre todo, las propuestas de lectura que se vienen haciendo desde las aulas, se alejan cada vez más peligrosamente de las expectativas y gustos lectores de los jóvenes. Una vez más, la institución educativa, aprisionada por la inercia y por intereses abusivamente formativos y pedagógicos, recorre en sentido inverso el camino de la animación lectora de los jóvenes. Este recorrido ha ido casi siempre desde los principios y objetivos didácticos hacia el joven, cuando debiera haberse orientado justo en sentido inverso: el joven o el adolescente, no son solamente la meta, sino más bien el punto de partida. Sólo así puede corregirse la distorsión enorme en la que incurren maestros y profesores cuando planifican sus propuestas de animación lectora y, sobre todo, cuando elaboran sus ofertas de lectura.

En este sentido, nos parece acertada la observación de Gallego cuando afirma en su reseña de la última novela de F. Benítez Reyes Lo que viene después de lo peor: la gente menuda ya no puede estar dispuesta a tragarse las melíferas historias de Los cinco o las aventuras completamente blancas de Tom Sawyer, siempre que quede a mano un Manga japonés o una película de asesinos en serie (Gallego, 1999). Nótese que la crítica va en este caso dirigida a títulos reconocidos y tradicionalmente incluidos en el género literario de los “clásicos juveniles”.

LECTURAS PARA JÓVENES

Da la impresión de que las apetencias lectoras del joven dibujan en la actualidad un circuito lector ajeno al de las instancias educativas. El lector joven lee un libro determinado fundamentalmente porque alguien de su propio círculo social (que no escolar o familiar), normalmente un compañero, un amigo,..., se lo ha recomendado, por la simple y llana razón de que a este último le gustó ese libro cuando lo

leyó. Es así como en la actualidad (quizás fue así siempre) leen los jóvenes, y no aceptarlo sería incurrir en una equivocación manifiesta.

Si los profesores, si los educadores en general, no son capaces de penetrar en este circuito lector juvenil, configurado por la lectura espontánea y compartida de los jóvenes, poco o nada podrán hacer para animar a la lectura o para crear lectores. Seguir recomendando a los “Clásicos” (con mayúscula) de las respectivas literaturas nacionales, mientras los jóvenes leen y se recomiendan unos a otros “best sellers” como *El médico* (N. Gordon), *Los pilares de la tierra* (K. Follett), *El clan del oso cavernario* (J. M. Auel) o *Un saco de huesos* (S. King), es, lisa y llanamente, no querer ver la realidad.

Abundando en esta misma línea argumental, nos atrevemos a decir que incluso los “clásicos juveniles” (J. Verne, J. London, E. Salgari, M. Twain, H. Melville, R.L. Stevenson...) no tienen en la actualidad tanta presencia en ese circuito juvenil de lectura. Toda esta literatura, denominada por muchos autores “literatura de aventuras”, “género blanco” o “novela juvenil”, son juzgadas por los jóvenes de hoy como lecturas un poco “infantiles”. Y pienso que puede haber algo de verdad en esta apreciación.

Bajo mi punto de vista, los llamados “clásicos juveniles” alcanzan todo su sentido y relevancia como lecturas iniciáticas para el lector adolescente, mientras que pueden resultar un poco “infantiles” para el lector joven que, a partir de los 18 años (aunque no soy amigo de tanta precisión “psicomatemática”), se aproxima muy rápidamente a las apetencias del lector adulto. Títulos como *Colmillo blanco* (J. London), *Las aventuras de Tom Sawyer* (M. Twain), *Veinte mil leguas de viaje submarino* (J. Verne), *El corsario negro* (E. Salgari) o *La isla del tesoro* (R. L. Stevenson)... resultan idóneos para ese lector adolescente, pero no tanto para el lector joven que, superada la etapa puberal, entra de pleno en la edad adulta.

Junto a los clásicos de todo tipo, cuyo valor de lectura iniciática (sobre todo para el adolescente) queremos volver a subrayar, han surgido en los últimos años algunas tendencias de literatura para jóvenes que también conviene comentar.

Entre estas últimas tendencias viene imponiéndose un género literario surgido en Alemania y los Países Nórdicos a principios de la presente década que, a partir de planteamientos narrativos de corte realista, afronta temas relacionados con la vida cotidiana de niños y adolescentes. Dentro de esta temática, destacan con especial relieve las obras que abordan problemas vitales y afectivos, conflictos emocionales que el niño, el adolescente y el joven padecen en su vida diaria, y que conforman un género literario al que se llama “psicoliteratura”, “literatura intrapsíquica” o “libros de familia”. Lage (1991) ofrece una extensa lista de esta clase de libros, organizada por temas, que van desde los celos, el fracaso escolar, o las deficiencias físicas y psíquicas, hasta el divorcio, el lesbianismo y la homosexualidad, o las drogas y el acoso sexual.

Otra derivación de la novela juvenil actual que, por la crudeza de los temas y los tratamientos narrativos de los mismos, tienen cierto atractivo para el lector joven (no tanto para el adolescente) es el “dirty realism”, surgido en la narrativa norteamer-

ricana más actual. El exponente más claro en el ámbito de nuestra literatura fue la novela *Historias del Kronen* (A. Mañas), que constituyó un auténtico fenómeno sociológico. La identificación de los jóvenes con la cruda historia que aquí se narra, en torno a los “divertimentos” nada inocentes de la juventud actual, que se sumerge cada fin de semana en la misma aventura de “sexo, drogas y rock & roll”, llegó al extremo de que se hablara (y aún se hable) de la “generación Kronen”.

Sin entrar en ningún tipo de valoración, ni acerca del libro, ni del fenómeno sociológico, sí me parece oportuno volver a subrayar el grave desenfoque en que los profesores incurren cuando, ignorando los gustos espontáneos de los lectores jóvenes, insisten en recomendar en las aulas obras como *El poema de Mio Cid*, *La Celestina*, *Luces de Bohemia*, *La familia de Pascual Duarte*, *Cien años de soledad*, etc., de indudable calidad literaria, pero que “dicen” muy poco, o casi nada, a la gran mayoría de los jóvenes. Indudablemente, algo se puede y se debe hacer para corregir este desenfoque.

En esta misma línea de “realismo juvenil”, aunque con un repertorio temático más amplio que el del “dirty realism” y con un tratamiento de los temas en el que caben la introspección psicológica, la “moderación” en el planteamiento de cuestiones más o menos escabrosas y hasta ciertas notas de humor y fantasía, la editorial Planeta está publicando la colección *Novela Joven*, que reúne narraciones dirigidas a los jóvenes, escritas por autores tildados de muy actuales. Lo que viene después de lo peor (F. Benítez Reyes), *Yo soy, yo eres, yo es* (J. Bonilla), *Los fabulosos hombres película* (F. Marías), *Oppi* (J. Navarro)... son lecturas breves, sin muchas exigencias lectoras, que, por su temática y planteamiento narrativo, pueden servir para animar las lecturas de instituto.

Tampoco queremos dejar de comentar, dado el éxito de ventas, algún título que incluiríamos en la literatura juvenil de intencionalidad didáctica o escolar. Tal es el caso de *El mundo de Sofía* (J. Gaarder) o el de *El diablo de los números* (H. M. Enzensberger), si bien esta última obra se presenta con una “envoltura” más propia de la literatura infantil.

Integrando elementos muy diversos como el de la novela histórica, la novela de intriga o la de aventuras, Pérez Reverte continúa siendo el gran éxito de ventas del mercado literario nacional (y no sólo del mercado literario juvenil), con su serie en torno a las andanzas de “el Capitán Alatriste”, recogidas en las tres entregas publicadas hasta hoy: *El capitán Alatriste*, *Limpieza de sangre* y *El sol de Breda*. Son novelas con todos los ingredientes del género juvenil (acción, aventura, violencia, intriga,...) y que persiguen, según declara el propio autor, además de “deleitar”, enseñar de manera entretenida algo de la historia y de la literatura española del S.XVII a los jóvenes a quienes en las aulas se les “atragantan” los “góngoras” y los “quevedos” del Barroco.

Sin salir del todo de la literatura realista (aunque tampoco hablamos exactamente de literatura realista, sino de obras que se vertebran en torno a la realidad aunque desde ángulos muy diversos), conviene no olvidar algunos títulos que giran alrededor de determinados conflictos de adaptación social o plantean interpretaciones divergentes, a veces contraculturales, de la realidad y del papel del individuo en ese

contexto. Es una literatura que, revestida de cierta “subversión” y “malditismo”, conecta con la tendencia a la inadaptación y a la rebeldía, frecuente en el joven, y que vendría a dar respuestas, eso sí, muy variadas, a las dudas y ansiedades que de esa inadaptación pudieran derivarse. Se me ocurre que H. Hesse con obras, ciertamente nihilistas, como *Bajo las ruedas* o *El lobo estepario*, o J. Kerouac con *En el camino*, podrían encuadrarse en esta modalidad literaria que tuvo cierta presencia entre la juventud de los años setenta.

Ofreciendo respuestas más espirituales y metafísicas, Sidharta del ya citado H. Hesse o *Don Juan* de C. Castaneda, entroncan con la moda orientalista que se extiende en los sesenta y setenta por toda Europa. Curiosamente estos y otros títulos, a pesar de haber sido, hasta no hace demasiado tiempo, lecturas frecuentes entre los jóvenes, sufrieron una especie de rechazo, de ligera e imperceptible censura por parte de instancias educativas, que veían en ellos contenidos poco edificantes y hasta “contraeducativos”.

Fuera del marco de la literatura realista y, en algún caso, como contestación a este exceso de realidad, nos encontramos con la literatura fantástica, que cuenta entre los lectores jóvenes y adolescentes con una importante cantidad de lectores asiduos: los “lectores de culto”. Culto al género o a algún autor determinado. Obras como *El señor de los anillos* de Tolkien o *La historia interminable* de M. Ende pueden servirnos de ejemplo, a juzgar por el éxito obtenido entre los lectores jóvenes. La editorial Timun Mas ha publicado no hace demasiado tiempo, y también con gran éxito, la colección “Grandes Autores de la Literatura Fantástica”.

El género policíaco, la ciencia-ficción y las “ghost stories” aportan, incluso a partir de autores clásicos del género, que en principio escribieron para adultos, una amplia lista de títulos muy gratos para el lector joven. *Diez negritos* (A. Christie), *La isla del doctor Moreau* (H. G. Wells), *El Doctor Jekyll y Mister Hyde* (R. L. Stevenson), *Drácula* (B. Stoker), *1984* (G. Orwell)... Todos estos géneros han tenido su translación al mundo de la literatura juvenil a partir de multitud de obras y colecciones publicadas a partir de los años ochenta. A la ya citada colección de Timun Mas, podemos añadir *La Maldita* (Pirene) o *Enigmas y Ciencia Ficción* (Altea).

No queremos terminar este rápido recorrido por el mundo de las lecturas juveniles sin decir, aunque sea en dos palabras, algo sobre la poesía y el cómic, como géneros útiles y recomendables para el lector joven.

La poesía, en contra de lo que pudiera parecer a simple vista, es un género literario perfectamente válido para los jóvenes. A pesar de ello, normalmente no se le presta la atención debida.

La expresión de la afectividad, de los sentimientos, del mundo interior, es una necesidad especialmente perentoria de la psicología adolescente, condicionada por urgentes exigencias de tipo identitario. Por otra parte, la brevedad textual que normalmente acompaña a los textos poéticos, facilita el trabajo al lector joven. A partir de aquí, podemos afirmar que la lectura de poesía ofrece grandes posibilidades, siempre y cuando la elección de autores y poemas sea la adecuada y alejemos la lectura poética de las prácticas más típicamente escolares.

Las editoriales Plaza & Janés y Mondadori han publicado hace muy poco tiempo dos colecciones de poesía, que bajo el formato del libro de bolsillo, intentan divulgar y animar a la lectura poética. La presentación de las obras y la selección de autores y textos, hacen que ambas colecciones sean más que recomendables para el lector joven.

No es éste el lugar para demorarnos en una larga reflexión sobre el cómic. Simplemente, me gustaría apuntar que es uno de los tipos de lectura que el lector joven frecuenta más asiduamente. No podemos obviar esta realidad, sino que nuestra actitud debe ser la de aprovechar esta “cómicmanía” juvenil como factor de animación lectora.

A MODO DE CONCLUSIÓN

No quisiera terminar este conjunto de reflexiones en torno a la literatura juvenil sin subrayar algunas cuestiones, por otra parte bastante obvias, que me parecen que deben tenerse en cuenta, sobre todo por todos aquellos agentes que se encuentren implicados, de una manera u otra, en el mundo de la literatura juvenil, y que, sucintamente expuestos, podrían ser los siguientes:

1. Aunque se ha avanzado en este sentido, está todavía pendiente una definición algo mejor perfilada de la literatura juvenil como género diferenciado. La discriminación entre literatura para jóvenes y literatura para adolescentes, si no nos perdemos en disquisiciones demasiado engorrosas, puede ser útil y operativa.

2. La adecuación de las creaciones literarias es especialmente pertinente cuando pensamos en un lector adolescente, pero pierde algo de sentido en el caso del lector joven. Para este último caso, proponemos capacitar, adecuar progresivamente la competencia literaria del joven a las exigencias de la literatura para adultos.

3. Parecen necesarios más análisis especializados sobre literatura juvenil, especialmente en el campo de la actual producción de libros para jóvenes. Las numerosísimas publicaciones del mercado literario juvenil actual no se acompañan del necesario “aparato crítico” que sirva para orientar la elección del lector y para establecer unos mínimos criterios de calidad.

4. Sería conveniente continuar las investigaciones sobre los hábitos, las capacidades y las apetencias lectoras del joven.

5. La institución educativa en general, pero especialmente los profesores implicados en la enseñanza de la literatura a alumnos jóvenes y adolescentes, deben iniciar una revisión a fondo de los procedimientos didácticos utilizados hasta hoy, incluidos los más novedosos.

6. Las propuestas de lecturas no pueden seguir alejándose de las preferencias lectoras espontáneas manifestadas por jóvenes y adolescentes. Si no acertamos a conectar con el gusto de los jóvenes cuando elegimos un texto determinado, si no acercamos a las aulas esa lectura juvenil espontánea, todo lo demás será perfectamente inútil.

7. Los profesores que enseñan literatura a los jóvenes deben comprometerse en el conocimiento de la literatura juvenil, de la clásica y de la actual, para renovar con conocimiento de causa el mundo de las lecturas escolares al uso, que pecan de cierto exceso “clasicista” y “academicista”. No hablamos de sustituir la Literatura con mayúsculas, por literatura juvenil, sino de encontrar un punto de equilibrio entre ambas.

8. Por último, la creación de hábitos lectores y la competencia literaria del lector joven, son los dos pilares sobre los que debe asentarse el objetivo a lograr, que no es otro que el de la educación literaria del joven.

REFERENCIAS

- Benítez Reyes, F. (1998). *Lo que viene después de lo peor*. Barcelona: Planeta.
- Bonilla, J. (1998). *Yo soy, yo eres, yo es*. Barcelona: Planeta.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Mensajero.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1994). La adquisición de la competencia literaria. *Textos*, 4, 8-22.
- Fernández, V. (1995). ¿Existe la literatura infantil?. *CLIJ*, 4, 5-33.
- Gallego, V. (1999). *La Esfera; suplemento literario de El Mundo*, 16, 1-99.
- Lage, J. J. (1991). La psicoliteratura o libros de familia. *CLIJ*, 26, 52-54.
- Monero, V. (1985). *El deseo de leer*. Pamplona: Pamiela.
- Moreno, V. (1995). Jóvenes y lectura. *CLIJ*, 72, 30-36.
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: MEC-Morata.
- Olaziregi, M. J. (1998). Los jóvenes vascos y la lectura. *CLIJ*, 101, 7-12.
- Rodríguez Almodóvar, A. (1995). La educación literaria en la pubertad. *CLIJ*, 72, 16-22.
- Teixidor, E. (1995). Literatura juvenil: las reglas del juego. *CLIJ*, 72, 8-15.

Influencia de la demanda de la tarea en la producción oral en la segunda lengua

*Isabel Gómez Veiga
Pilar Vieiro Iglesias
Universidad de A Coruña*

El estudio que presentamos a continuación, explora la influencia de la demanda lingüística y cognitiva de la tarea en la cualidad de la producción oral en la segunda lengua. Desde el prisma de la psicología cognitiva y de la enseñanza de las lenguas mediante tareas, analizamos los discursos elicitados por tres tareas orales (narración, descripción y argumentación) realizadas por escolares de edad media 8:2 años. Los resultados han puesto de manifiesto que, a medida que incrementamos la carga cognitiva de la tarea, aparecen diferencias significativas en variables relacionadas con los tres niveles de procesamiento considerados: acceso al léxico, construcción del marco sintáctico de la proposición y estructuración del contenido semántico del discurso.

Palabras clave: *Enseñanza por tareas, segunda lengua, demanda lingüística y cognitiva de la tarea.*

The study reported in this paper explores the influence of linguistic and cognitive task-demand on the quality of second language oral performance. Through the prism of cognitive psychology and task-based language instruction, we examined the discourse elicited by three oral tasks (description, narration and argument) in scholars of early childhood (8:2 years old). Results showed that increasingly cognitive load produced significant differences in variables related to three levels of processing under consideration: lexical access processes, propositional syntactic construction and meaning structure of the discourse.

Key words: *Task-based instruction, second language, linguistic and cognitive task-demands.*

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las lenguas mediante tareas (ELMT) constituye un área de investigación y aplicación práctica que ha despertado un interés creciente en la última década (véase, por ejemplo, Brown, 1991; Candlin, 1990; Crookes y Gass, 1993; Esteaire y Zanón, 1990; Foster, 1990; Long y Crookes, 1992, 1993; Nunan, 1989; Pica, Kanagy y Falodum, 1993; Siguan, 1995; Skehan, 1996; Skehan y Foster, 1999). Si bien algunos autores señalan una serie de objeciones a este enfoque (entre otros, Sheen, 1994), lo cierto es que la investigación avanza en esta línea, impulsada, seguramente, por las importantes implicaciones educativas que de ella se pueden extraer para la enseñanza de la segunda lengua (en adelante, L2) y de las lenguas extranjeras. En los últimos años, se viene proponiendo un cambio en los planteamientos instruccionales, avanzando desde los métodos tradicionales, muy estructurales y directivos, hacia el desarrollo de programas más "comunicativos". Este giro viene avalado por los resultados de la investigación psicolingüística que subrayan la estrecha relación entre el uso de la lengua y el desarrollo de los procesos de adquisición de la misma (Lightbown y Spada, 1993; Van Lier, 1991). Por ello, en los debates recientes se enfatiza la importancia de proporcionar al aprendiz oportunidades para utilizar la lengua con diferentes usos y fines comunicativos. Aunque todavía se plantean interrogantes en torno al papel y la manera de abordar la enseñanza de los aspectos lingüísticos formales, factor relevante en el desarrollo lingüístico (Doughty, 1991; Fotos y Ellis, 1991; Krashen, 1985; White, 1987), en general, no hay discrepancias en cuanto a la eficacia de las actividades comunicativas orientadas a la negociación de significados. Por lo tanto, parece necesario diseñar proyectos que se centren en los aspectos formales de la lengua, sin perder los valores de la transmisión de significados.

Esta perspectiva interactiva queda claramente reflejada en la ELMT, la cual logra aunar comunicación y aprendizaje, atención al significado y enseñanza de la forma del discurso (Long y Crookes, 1992). En este contexto, cuando hablamos de tarea nos estamos refiriendo a actividades que forman parte del currículum educativo y que han sido diseñadas para que el estudiante utilice la lengua con fines comunicativos y/o reflexivos acerca de la misma, sin centrarse únicamente en el aprendizaje de una regla lingüística determinada (Ellis, 1994). La idea subyacente es que el alumno adquiera la L2 a través de procesos de interacción similares a los que ha puesto en marcha cuando aprendió la primera, avanzando desde un manejo instrumental del código lingüístico hasta la reflexión acerca del mismo. Desde este punto de vista, uno de los objetivos fundamentales de la investigación ha sido, y sigue siendo, la exploración sistemática de las situaciones comunicativas en las que participan los estudiantes, a fin de determinar el potencial de las mismas como medio para desarrollar la adquisición de los contenidos lingüísticos. En esta línea, se han propuesto diversos criterios de clasificación y de graduación de las tareas, considerando, por ejemplo, la dificultad (Brown, Anderson, Shilcock y Yule, 1984; Candlin, 1987; Skehan, 1996) o idoneidad de cada una para generar patrones de usos lingüísticos que se consideran mejores (Duff, 1986; Pica, Kanagy y Falodum, 1993). Aunque contamos con resultados experimentales a favor de la ELMT como vía catalizadora de los procesos de adquisición de la L2 (Foster y Skehan, 1996), sin embargo, todavía no

está perfectamente definido qué variables relacionadas con la naturaleza de la tarea o con las condiciones de implementación de la misma son las más relevantes y, menos todavía, qué efecto tiene la combinación de ellas sobre la cualidad de la producción emitida.

Desde la perspectiva del procesamiento de la información, la producción del discurso se puede dividir en varios procesos paralelos e interactivos que contribuyen, a través de sus funciones específicas, a la generación de la forma y del significado del mensaje acorde con la intención comunicativa del hablante (Levelt, 1995). En general, los psicolingüistas diferencian, al menos, tres niveles de procesamiento: a) acceso al léxico, es decir, la activación y recuperación de palabras desde el lexicón mental; b) procesamiento sintáctico, el cual establece las relaciones gramaticales entre los elementos de una proposición; y, c) procesamiento semántico, mediante el que se organizan globalmente las ideas o significados del discurso. Recientes estudios desarrollados desde la Psicología Cognitiva, han puesto de manifiesto la importancia de los procesos de atención consciente en la adquisición y el desarrollo de cualquier lengua (Anderson, 1995; Leow, 1997; Schmidt, 1993), así como la limitación de la capacidad de recursos atencionales (van Patten, 1990) y de memoria operativa (Just y Carpenter, 1992) del hablante. Esto significa que, ante una tarea mediada por el lenguaje, aquél debe gestionar dichos recursos en situaciones de sobrecarga cognitiva y priorizar ciertas demandas de procesamiento a expensas de otras (Anderson, 1995), en su intento por satisfacer las demandas que impone la comunicación en tiempo real.

En este marco teórico, nos hemos planteado la presente investigación con el objetivo de estudiar si la demanda de la tarea influye en la cualidad de la producción oral en la L2 y, si esto es así, conocer a qué nivel del procesamiento del discurso se producen las variaciones. Para ello, pretendemos analizar y comparar los discursos elicitados por tres tipos de tareas asumiendo que, a partir de éstos, podremos hacer inferencias acerca de cómo el hablante ha gestionado sus recursos cognitivos en una situación de comunicación oral. En nuestra hipótesis de trabajo afirmamos que, en función de la demanda de la tarea, encontraremos diferencias significativas en variables relacionadas con el procesamiento del discurso a nivel de: acceso al léxico, construcción del marco sintáctico y de estructuración del contenido semántico de la producción oral en la L2. Cada una de las tareas propuestas (descripción, narración y argumentación) es representativa de una función comunicativa diferente y se caracteriza por imponer cierta demanda de procesamiento lingüístico y cognitivo (Foster y Skehan, 1996).

MÉTODO

Sujetos

En nuestro estudio participó una muestra seleccionada al azar de 20 alumnos y alumnas de edad media 8:2 años. Todos ellos han seguido el mismo programa de enseñanza reglada de y en la segunda lengua (gallego) desde los seis años. En este contexto, la L2 es la lengua vehicular de dos materias del currículum educativo de

Educación Primaria y es objeto de estudio en otra durante 3 horas semanales. La exposición a la L2 fuera del entorno escolar consideramos que ha sido la misma para todos los participantes.

Materiales

Hemos utilizado tres tipos de tareas orales, cada una representativa de una función comunicativa diferente: descripción, narración y argumentación. De acuerdo con el esquema de análisis propuesto por Skehan (1996; Foster y Skehan, 1996), podemos valorar la demanda de cada una de ellas en función de los factores lingüísticos (complejidad léxica y gramatical) y de los factores cognitivos (operaciones de procesamiento necesarias para elaborar la respuesta y el grado de familiaridad del tipo de tarea y del discurso generado) que las caracterizan. Consideramos que las tres funciones lingüísticas son familiares para la muestra, pero que, en mayor o menor grado, existen diferencias en la carga cognitiva necesaria para finalizar cada tarea, es decir, en la cantidad de recursos atencionales o capacidad de memoria operativa ocupada durante el procesamiento de la información. En cuanto al aspecto comunicativo, las tres deben realizarse oralmente, ante un compañero/a y durante el tiempo que el hablante estime necesario.

a. En la *tarea descriptiva*, el participante ha de describir el trayecto que recorre habitualmente para ir desde su casa hasta el colegio (véase Anexo I). Para realizarla adecuadamente, el hablante debe acceder a información bien conocida y, una vez recuperada de la memoria, utilizarla directamente sin necesidad de realizar operaciones adicionales de elaboración o de transformación de la misma. Por ello, sugerimos que el desarrollo de esta actividad supone menos esfuerzo cognitivo que las dos siguientes (Brown, Anderson, Shilcock y Yule, 1984; Candlin, 1990; Skehan, 1996). En cuanto a la demanda lingüística, requiere la utilización de la lengua con bastante precisión para poder ser comprendido por un interlocutor.

b. En la *tarea narrativa*, el/la alumno/a debe observar una secuencia de cinco láminas de contenido semánticamente relacionado pero que se presentan de forma desorganizada y, una vez ordenadas, ha de relatar a su compañero/a una historieta construida a partir de las escenas recogidas en las mismas. Por lo tanto, debe efectuar una nueva codificación de la información, desde el código visual al lingüístico, organizarla y secuenciarla de forma coherente, así como emplear cierto grado de imaginación y creatividad. Como soporte visual hemos utilizado dos series de láminas del WISC. Consideramos que este tipo de tarea puede favorecer la utilización de un lenguaje más elaborado y diverso que la anterior. Aunque el soporte visual del contenido podría facilitar la demanda de la tarea y mejorar la producción oral (Lochky y Bley-Vroman, 1993; Willis, 1990), pensamos que, en conjunto, la narración supone mayor carga cognitiva que la descripción (Brown y cols., 1984; Foster y Skehan, 1996).

c. La *tarea argumentativa* propuesta consiste en proponer la solución adecuada a un problema de carácter ético planteado por la investigadora (véase Anexo I). Se trata de una actividad de carácter abstracto que requiere considerar los hechos de

partida, evaluarlos y defender una opinión propia. Ello supone realizar más operaciones de reflexión y de transformación o razonamiento a partir de la información inicial (Brown y cols., 1984; Foster y Skehan, 1996). Por lo tanto, consideramos que, de las tres, es la tarea de mayor demanda cognitiva.

Diseño

Realizamos un diseño simple intrasujeto. Los niveles de la variable independiente vienen determinados por el tipo de tarea: descripción, narración y argumentación. Como variables dependientes hemos definido tres grupos de medidas que nos permiten analizar el acceso al léxico, la construcción del marco sintáctico y la estructura del contenido semántico del discurso (véase la Tabla I). Con respecto al acceso al léxico, incluimos variables que reflejen la capacidad para acceder a la unidad léxica apropiada o, en su caso, reparar el error cometido (reformulaciones, sustituciones, falsos inicios, cambios de código), así como índices de la velocidad de acceso a la palabra seleccionada (titubeos, falsos inicios) y de la capacidad para hacer frente a la comunicación en tiempo real manteniendo un flujo continuado (repeticiones, muletillas, titubeos, pausas y disfluencias) (Foster y Skehan, 1996). De igual modo, definimos tres variables relacionadas con el grado de la precisión o de falta de errores en la construcción del marco sintáctico de la proposición, bien en su forma gramatical, bien en su continuidad temática o funcional (falta de coherencia local, falta de concordancia sintáctica y falta de concordancia morfosintáctica). Finalmente, medimos qué tipo de relación mantienen las ideas generadas a través de los nexos de coordinación y subordinación, considerando ésta como un índice del grado de estructuración interna o de complejidad del discurso (Robinson, Ting y Urwin, 1995; Skehan, 1996). Asumimos que la proposición constituye la unidad más elemental de información con valor de verdad que subyace a la estructura superficial del texto. Está formada por un predicado -verbo o conectiva- y uno o varios argumentos de aquél -agente, objeto, meta- (van Dijk y Kintsch, 1983). En el Anexo II mostramos ejemplos de estas variables.

Tabla I. Descripción de las variables dependientes

<p>VARIABLES DEPENDIENTES RELACIONADAS CON EL ACCESO AL LÉXICO</p> <p>Reformulaciones: proposiciones que mantienen el predicado pero que sufren alguna variación en alguno de los argumentos.</p> <p>Sustituciones: cambio inmediato de alguno de los elementos de una proposición (predicado o argumento) por otro.</p> <p>Falsos inicios: comienzos que se abandonan antes de completarlos y que pueden ir seguidos o no por una reformulación.</p> <p>Repeticiones: repetición de los elementos (predicado y/o argumentos) de una misma proposición.</p> <p>Muletillas: palabras que dan soporte a la interacción discursiva sin aportar significado (Por ejemplo: bueno, pues).</p> <p>Titubeos: fonemas iniciales o sílabas que se repiten una o más veces.</p> <p>Pausas y disfluencias: silencio de 1 sg o más dentro de un turno de palabra.</p> <p>Cambio de código: Introducir elementos de la primera lengua cuando se está utilizando la L2.</p>

VARIABLES DEPENDIENTES RELACIONADAS CON EL PROCESADOR SINTÁCTICO

Falta de coherencia local: ausencia de marcadores de continuidad sintáctica, temporal o temática, o de puentes de conocimiento entre los elementos de la proposición.

Falta de concordancia sintáctica: alteración del orden sintáctico de la proposición por añadir, suprimir o intercambiar elementos proposicionales.

Falta de concordancia morfosintáctica: ausencia de correspondencia de género y/o número entre la palabra contenido y la palabra funcional.

VARIABLES DEPENDIENTES RELACIONADAS CON EL PROCESADOR SEMÁNTICO

Cláusulas simples: cláusulas sin nexos proposicionales.

Cláusulas complejas coordinadas: cláusulas que tienen nexos que relacionan ideas del mismo nivel gramatical.

Cláusulas complejas subordinadas: cláusulas que tienen nexos que relacionan ideas de distinto nivel gramatical.

Procedimiento

Agrupamos aleatoriamente por parejas a todos los alumnos y alumnas presentes en los grupos-clase que participaron en el experimento, a fin de no alertar a los sujetos experimentales de que sólo se iban a analizar sus datos. Previamente, habíamos establecido los siguientes criterios de selección: descartar a los estudiantes que tuviesen dificultades de aprendizaje, a aquellos cuya lengua materna coincidiese con la L2 mayoritaria y a los que tuviesen distinta historia de aprendizaje de la L2. Aleatorizamos el orden de realización de los tres tipos de tareas y registramos los datos individualmente en grabaciones magnetofónicas. Luego seleccionamos al azar a uno de los componentes de cada pareja como sujeto experimental (aunque se recogieron las producciones de ambos participantes), descartando a aquellos que hubiesen fallado en el orden de realización de las tareas y a aquellos que no hubiesen concluido alguna de ellas.

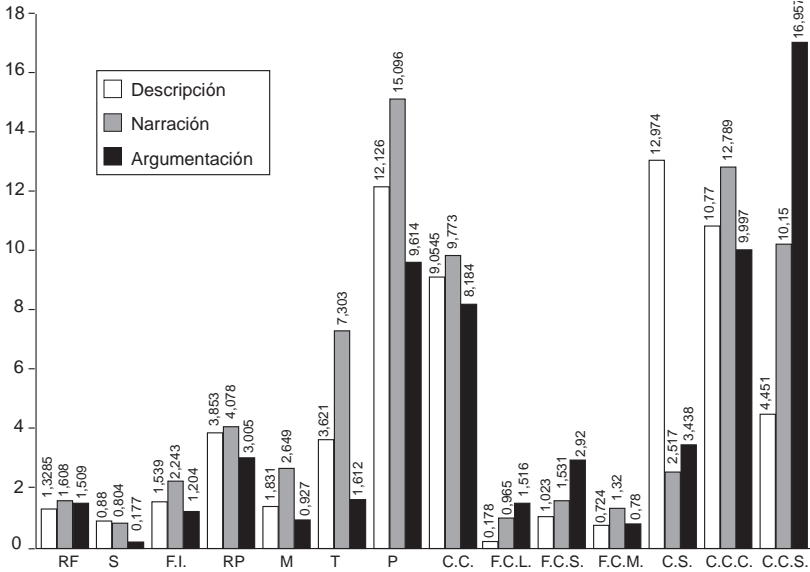
Para proceder al análisis de los registros, utilizamos dos sistemas de codificación. En primer lugar, realizamos la transcripción literal de los discursos emitidos, manteniendo el orden y los elementos de los mismos. A continuación, efectuamos el análisis microproposicional de los mismos aplicando la Técnica de Bovair y Kieras (1985), con lo que pudimos obtener un listado de las proposiciones contenidas en cada texto. El primer sistema de codificación nos ha permitido medir las variables dependientes relacionadas con el acceso al léxico, mientras que el segundo nos facilitó la medida de aquellas otras vinculadas con los procesos sintácticos y semánticos. Dos jueces puntuaron con un "1" la aparición de cada variable en la producción analizada y con un "0" la ausencia de la misma, alcanzando un acuerdo interjueces del .90. Debido a la variabilidad en el número de ideas producidas por cada sujeto, las puntuaciones directas se transformaron en porcentajes.

RESULTADOS

Para probar nuestra hipótesis acerca de la influencia de la demanda de la tarea en la producción oral, realizamos un contraste de medias con la prueba t-Student a

un nivel de significación de .05. En la Figura 1 exponemos los valores de cada variable dependiente estudiada por tareas.

FIGURA 1. Valores de la media por tarea y variable dependiente



RF= Reformulaciones, S= Sustituciones, F.I.= Falsos Inicios, RP= Repeticiones, M= Muletillas, T= Titubeos, P= Pausas, C.C.= Cambio de código, F.C.L.= Falta de coherencia local, F.C.S.= Falta de concordancia sintáctica, F.C.M.= falta de concordancia morfosintáctica, C.S.= Cláusulas simples, C.C.C.= Cláusulas complejas coordinadas, C.C.S.= Cláusulas complejas subordinadas.

En la Tabla II se exponen sólo los valores de las variables dependientes en las que hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre tareas (véase, sustituciones, muletillas, titubeos, falta de coherencia local, falta de concordancia sintáctica, cláusulas simples, cláusulas complejas coordinadas y cláusulas complejas subordinadas).

Tabla II. Valores de la media, de la desviación típica y de la prueba de contraste de medias (t-Student) según el tipo de tarea

Fuente de variación	Media	Desviación típica	t
ACCESO AL LÉXICO			
<i>Sustituciones</i>			
T1-T2	0.880 - 0.804	1.562 - 1.234	0.240
T1-T3	0.880 - 0.177	1.562 - 0.815	2.522 *
T2-T3	0.804 - 0.177	1.234 - 0.815	2.681**
<i>Muletillas</i>			
T1-T2	1.381 - 2.649	1.739 - 4.124	-1.792
T1-T3	1.381 - 0.927	1.739 - 2.586	0.920
T2-T3	2.649 - 0.927	4.124 - 2.586	2.237*
<i>Titubeos</i>			
T1-T2	3.621 - 7.303	3.067 - 5.770	-3.564**
T1-T3	3.621 - 1.612	3.067 - 3.556	2.704**
T2-T3	7.303 - 1.612	5.770 - 3.556	5.310**

PROCESAMIENTO SINTÁCTICO			
<i>Falta coherencia local</i>			
T1-T2	0.178 - 0.965	0.445 - 1.798	-2.684**
T1-T3	0.178 - 1.516	0.445 - 3.490	-2.403*
T2-T3	0.965 - 1.516	1.798 - 3.490	-0.887
<i>Falta concordancia sintáctica</i>			
T1-T2	1.023- 1.531	1.266 - 1.531	-1.062
T1-T3	1.023 - 2.92	1.266 - 5.431	-2.150*
T2-T3	1.531 - 2.92	1.531 - 5.431	-1.443
PROCESAMIENTO SEMÁNTICO			
<i>Cláusulas simples</i>			
T1-T2	12.974-2.517	10.143-2.825	6.281**
T1-T3	12.974-3.438	10.143-15.873	3.201**
T2-T3	2..517-3.438	2.825-15.873	-0.361
<i>Cláusulas complejas coordinadas</i>			
T1-T2	10.770-12.789	5.147 - 3.750	-2.005*
T1-T3	10.770-9.997	5.147 - 7.896	0.518
T2-T3	12.789-9.997	3.750 - 7.896	2.019*
<i>Cláusulas complejas subordinadas</i>			
T1-T2	4.451 - 10.150	3.092 - 3.456	-7.770**
T1-T3	4.451 - 16.957	3.092 - 9.499	-7.917**
T2-T3	10.150-16.957	3.456 - 9.499	-4.258**
NIVEL DE SIGNIFICACIÓN: *p < 0.05; **p < 0.01.			
T1: descripción; T2: narración; T3: argumentación			

En general, como proponíamos en la hipótesis, encontramos diferencias significativas entre tareas en variables relacionadas con los tres niveles de procesamiento considerados (acceso al léxico, procesos de naturaleza sintáctica y semántica), si bien dichas variaciones no afectaron a todas las variables dependientes estudiadas.

Si analizamos los discursos por tareas, los resultados muestran una media de sustituciones y de titubeos significativamente más elevada en la tarea descriptiva que en la argumentativa, lo que se traduce cualitativamente en una producción menos fluida. En cuanto a la forma gramatical, comprobamos que el lenguaje utilizado en las descripciones es el más preciso, con menos errores o faltas de coherencia local y de concordancia sintáctica, pero, al mismo tiempo, es el más simple desde el punto de vista de la estructuración de las ideas expresadas, con mayor proporción de cláusulas simples y menor de construcciones complejas. La tarea narrativa es la que ha elicitado una producción oral menos fluida, con un incremento significativo de titubeos respecto al uso de la lengua con fines descriptivos, y de titubeos, sustituciones y muletillas respecto a la argumentación. Si la comparamos con la tarea descriptiva, el lenguaje es más elaborado pero también más incoherente a nivel local, como lo evidencia el incremento significativo de cláusulas complejas y de faltas de coherencia local. Por último, la función argumentativa produjo el lenguaje más complejo y variado a nivel semántico, con más cláusulas subordinadas que las otras dos tareas. En este caso, la producción oral fue menos extensa debido, probablemente, a que en las condiciones de implementación no se dio opción a la contraargumentación. Sin

embargo, el número de imprecisiones en los procesos sintácticos fue superior, con más errores de coherencia local y de concordancia sintáctica.

DISCUSIÓN

En el trabajo que aquí presentamos, hacemos una exploración inicial acerca de la influencia de la demanda de la tarea en el procesamiento del discurso oral por escolares que están adquiriendo una L2. Para ello, nos situamos en el marco de la ELMT y analizamos la producción verbal elicitada a partir de tres tareas diferentes. Cada una de ellas se corresponde con una función comunicativa habitual e impone cierta carga cognitiva durante el procesamiento de la información requerida. En general, comprobamos que existen diferencias significativas en variables relacionadas con los tres tipos de procesos estudiados: acceso al léxico, procesamiento sintáctico de la proposición y estructuración interna o complejidad del discurso. Este hecho nos sugiere que el hablante gestiona sus recursos cognitivos de distinta manera en función de las operaciones demandadas para manejar el contenido semántico y formal del mensaje en la L2 y, al mismo tiempo, mantener el flujo comunicativo. La evidencia más clara la encontramos al analizar la forma de los discursos producidos, es decir, la precisión sintáctica y la complejidad de la estructura semántica. Hemos obtenido más imprecisiones sintácticas a medida que se incrementaba la producción de cláusulas complejas con ideas conectadas a distinto nivel. Así, las mayores dificultades para establecer el orden correcto de los elementos proposicionales y cohesionarlos localmente se produjeron en aquellas tareas de mayor demanda cognitiva, es decir, aquellas que requieren recuperar y transformar información menos familiar y menos previsible para el hablante (la argumentación y la narración). En tales condiciones, los hablantes cometieron más errores o fallos de coherencia local y de concordancia sintáctica. En este sentido, nuestros resultados coinciden con los de estudios previos que también evidenciaban cierto balanceo entre la precisión y la complejidad de la producción oral, en función de la demanda de la tarea y de las condiciones de implementación (Foster y Skehan, 1996; Skehan y Foster, 1996, 1999).

Por otra parte, ante la premura de la comunicación en tiempo real, el hablante ha de poner en marcha ciertas estrategias que mantengan abierto el canal comunicativo. Si consideramos los procesos de acceso al significado, los resultados muestran una producción menos fluida en aquellas tareas que han favorecido una producción más extensa (descripción y narración), con un incremento significativo de sustituciones, titubeos y muletillas. Dichas tareas requieren, por otra parte, mayor ejercicio de la microplanificación de la siguiente frase a emitir. Desde el punto de vista funcional, los titubeos constituyen unidades de acceso al léxico que utilizan los sujetos en su intento por recuperar información desde dicho almacén y que, junto con la presencia de un elevado número de muletillas, se pueden considerar como un índice de la velocidad de procesamiento (Dörnyei y Kormos, 1998). En cuanto a las sustituciones, constituyen un reflejo del funcionamiento deficiente de dos tipos de procesos psicolingüísticos (García-Albea, del Viso e Igoa, 1989): selección de las unidades léxicas, por un lado, y de los procesos de montaje o de inserción de dichas piezas en la estructura sintáctica de la oración. Efectuado un análisis cualitativo de las produc-

ciones, observamos que dichas sustituciones se basaron en relaciones semánticas y no tanto fonológicas; es decir, el hablante sustituye elementos léxicos al margen de principios o semejanzas fonológicas. Estos resultados podríamos relacionarlos con una falta de automatización de los procesos básicos de codificación de la producción oral en la L2 (McWhinney, 1992) y que todavía demandan gran cantidad de recursos cognitivos, lo que ocasionaría un funcionamiento más lento y más desorganizado. En cualquier caso, podría tratarse de estrategias pragmáticas que pone en marcha el individuo para ganar tiempo en la selección y organización de la información que va a decir a continuación, mientras no queden establecidos el orden y los aspectos directrices de un discurso coherente. Por ello, parece lógico que la media de dichas variables se incremente significativamente en tareas que demandan una producción más extensa y, entre ellas, en la de mayor carga cognitiva (tarea narrativa). Sin embargo, no encontramos diferencias significativas en la variable pausas, probablemente porque las condiciones de planificación previa fueron similares para todas las tareas.

En resumen, los resultados de nuestro estudio parecen indicar que, como hipotetizamos, la naturaleza de la tarea oral para la que se utiliza el lenguaje, planteada en términos de demanda lingüística y cognitiva, influye en la cualidad de la producción verbal, tanto a nivel de los procesos de acceso al léxico como de los implicados en la codificación gramatical. Comprobamos que en función de la demanda de la tarea aparecen restricciones que afectan, fundamentalmente, al funcionamiento de los siguientes procesos: selección de las unidades léxicas adecuadas a la intención comunicativa del hablante y velocidad de recuperación de dichas unidades desde el almacén (titubeos, muletillas), inserción de las unidades léxicas seleccionadas en la estructura sintáctica correcta (sustituciones, coherencia local y concordancia sintáctica) y, por último, organización y construcción de estructuras sintácticas complejas que contengan ideas de distinto nivel (subordinación). Sin embargo, dado el carácter tan limitado de este estudio, sería interesante comprobar si se mantienen los resultados ampliando la investigación hacia otras tareas, otras condiciones de implementación y otros niveles de competencia lingüística la L2.

Por último, quisiéramos señalar que esta investigación sólo constituye una pequeña muestra de cómo se pueden elicitar distintos patrones de producción verbal a partir de tres propuestas comunicativas diferentes. Con los diseños por tareas parece factible adaptarse a distintos niveles de competencia lingüística, puesto que la realización de las mismas es posible con diversos grados de corrección y de riqueza lingüística y, por lo tanto, desde la interlengua de cada alumno/a particular. Ello permitiría dirigir la atención del alumno hacia diferentes componentes del aprendizaje de la lengua: cambio de la estructura del discurso en función de la situación comunicativa, atención a la utilización precisa de formas ya adquiridas, promover el empleo de formas más complejas aún a costa de las imprecisiones, etc. En definitiva, esto nos llevaría a reconocer, una vez más, la necesidad de diseñar y desarrollar actividades pertinentes dentro del contexto lingüístico particular y de acuerdo con el objetivo a alcanzar, atendiendo a las características propias de cada tarea y, en definitiva, a las construcciones cognitivas que genera.

REFERENCIAS

- Anderson, J. R. (1995). *Learning and memory*. New York: John Wiley.
- Bovair, S. y Kieras, D. (1985). A guide to propositional analysis for research and technical prose. En B. K. Britton y B. Black (Comps.), *Understanding expository text. A theoretical and practical handbook of analyzing explanatory text*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Brown, R. (1991). Group work, task difference, and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 12 (1).
- Brown, G., Anderson, A., Shilcock, R., y Yule, G. (1984). *Teaching talk: strategies for production and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin (1987). Towards task-based language learning. En C. Candlin y D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5-22). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Candlin, (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 33-53.
- Crookes, G. y Gass, S. (Eds.) (1993). *Tasks in a pedagogical context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference: evidence from an empirical study on SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Dörnyei, Z., y Kormos, J. (1998). Problem-solving mechanisms in L2 communication. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 349-385.
- Duff (1986). Another look at interlanguage talk: talking task to task. En R. Day, *Talking to learn* (pp.147-181). Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Esteaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.
- Fotos, S. y Ellis, R. (1991). Communicating about Grammar: a task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25 (4), 605-628.
- Foster, K.I. (1990). Lexical processing. En D. N. Osherson y M. Lasnik (eds.), *Language*. Cambridge MA: The MIT Press.
- Foster, K. y Skehan, P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (3), 299-323.
- García Albea, J.E., del Viso, S. e Igoa, J.M. (1989). Movement errors and levels of processing in sentence production. *Journal of Psycholinguistic Research*, 18, 145-161.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: individual

- differences in working memory. *Psychological Review*, 1, 122-149.
- Krashen (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
- Leow (1997). Attention, awareness and foreign language behavior. *Language Learning*, 47 (3), 467-501.
- Levelt, W.J.M. (1995). The ability to speak: from intentions to spoken words. *European Review*, 3, 13-23.
- Lightbown y Spada (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. y Crookes, G. (1992). Three Approaches to Task-based syllabus Design. *Tesol Quarterly*, 26 (1), 27-56.
- Long, M. y Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design: the case for task. En Crookes y S. Gass (Eds.), *Tasks in pedagogical context: integrating theory and practice* (pp. 35-54). Clevedon UK: Multilingua Matters.
- Loschky, L., y Bley, Vroman, R. (1993). Units of analysis in syllabus design: the case for task. En S. Crookes y G. Gass (Eds.), *Tasks in a pedagogical context: integrating theory and practice* (pp. 123-167). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- McWhinney, B. (1992). Transfer and Competition in Second Language Learning. En R. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in bilinguals*. Amsterdam: North-Holland.
- Nunan (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pica, Kanagy y Falodum (1993). Choosing and using communicative tasks for second language instruction. En S. Gass y G. Crookes (Eds), *Tasks in pedagogical context: integrating theory and practice* (pp. 9-34). Clevedon UK: Multilingua Matters.
- Robinson, Ting y Urwin (1995). Investigating second language task complexity. *RELC Journal*, 26, 62-79.
- Schmidt, R. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Siguan, M. (1995). *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE Universitat de Barcelona.
- Sheen (1994). A critical analysis of the advocacy of a task-based syllabus. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 127-151.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38-62.
- Skehan, P. Y Foster, P. (1996). *The influence of post-task activities and planning on task-based performance*. (Working Papers in English Language Teaching, 3). London: Thames Valley University.

- Skehan, P. y Foster, P (1999). The influence of Task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning*, 49 (1), 93-120.
- Van Dijk, LT. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Lier (1991). *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- Van Patten, B. (1990). Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287-301.
- White (1987). Against comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus: a new approach to language teaching*. London: Collins.

ANEXO I

1. Tarea descriptiva.

Descríbele a tu compañero/a el camino que recorres normalmente para ir desde la escuela hasta tu casa y, una vez allí, ir al cuarto de baño a lavar las manos antes de ir a comer.

2. Tarea argumentativa

Una tarde, después de salir del colegio, *Fulanito/a* (sujeto experimental) y *Menganito/a* (compañero/a) vais paseando por los Jardines de Méndez Núñez. Al pasar cerca del estanque, *Fulanito/a*, ves un barquito de madera flotando en el agua. Se lo muestras a *Menganito/a* y le propones cogerlo y llevarlo para casa, ya que no hay nadie cerca de allí a quien pueda pertenecer. Sin embargo, está alejado del borde del estanque y no le llegáis con la mano. A *Menganito* se le ocurre coger una rama que está tirada en el suelo y acercar con ella el barco hasta que podáis alcanzarlo. Así lo hace. Una vez que ya lo tenéis en vuestro poder, ¿quién debería quedarse con el barquito: *Fulanito*, que lo vio primero y propuso cogerlo, o *Menganito*, quien finalmente lo cogió?.

ANEXO II

Ejemplo de codificación de un relato producido por uno de los participantes, traducido al castellano para facilitar su lectura.

Erase una vez un chico, un chico (*repetición*). Yo creo eh.....(*disfluencia*) que estaba viendo un escaparate____(*pausa*) y encuentran (*falta de concordancia morfosintáctica*) un amigo que se llamaba Javier. Eh..... pues (*muletilla*) le dice si vie (*falso inicio*) si juega con él si viene a jugar (*reformulación*) y di y dice (*titubeo*) que no que no (*repetición*) puede porque tiene inintel (*palabra ininteligible*) y dice entonces él: bueno (*muletilla*) vamos a sentarnos. El que está viendo el escaparate es bueno malo (*sustitución*) y se sentaron y el malo hizo así (*gesto*) con el banco, lo echó para adelante y el chico, y Javier, se puso para... (*falso inicio*) se cayó (*reformulación*) y se puso todo esto, la cabeza con pájaros ____ Y unas niñas estaban estaban (*repetición*) en otro banco y vió (*falta de concordancia morfosintáctica*) como le pegaban al chico y le riñeron. Vino vino (*repetición*) la policía y dij dijeron (*titubeo*) que si volvía a hacer (*falta concordancia sintáctica*) que le meterían en la cárcel____ Y al final, se lo volvió a hacer al al (*titubeo*) otro y lo metieron en los calabozos y después (*falso inicio*) y tenía que estar (*reformulación*) 5 años. Estuvo 5 años y después salió del calabozo y al final fueron amigos. Y subió a casa (*falta de coherencia local*)

Características de los textos, conocimientos previos y comprensión lectora

José Luis de Miguel Arnaiz
Programa de Doctorado en Psicodidáctica

Se realizó este estudio con una muestra de 296 sujetos, de edades comprendidas entre los 10 y los 17 años de edad. Se tomó en consideración su competencia lectora (alta/baja) y sus conocimientos previos (mayores/menores) sobre el contenido de un texto del que se hicieron ocho versiones que diferían en la presencia y número de organizadores textuales; se midieron, de otro lado, distintos aspectos de la comprensión lectora. Los resultados muestran que la presencia de organizadores facilita la comprensión lectora de los sujetos con una competencia lectora más alta (especialmente en lo referente a la información complementaria y a las inferencias) y de los sujetos con menores conocimientos previos (sobre todo en cuanto al número de inferencias). Estos resultados confirman en lo substancial los obtenidos por la investigación previa pero los matizan y plantean nuevas cuestiones a investigar.

Palabras clave: *Comprensión lectora, conocimientos previos, organizadores de los textos, evaluación.*

This study was made with a sample of 296 subjects, of ages between 10 and 17. It was taken into consideration their reading competence (high/low) and their prior knowledge (major/minor), about the subject matter of a text, from which were made eight versions that differed in the presence and number of text organizers; it was measured on the other hand different aspects of reading comprehension. The results shows that the presence of organizers makes easy the reading comprehension of the subjects with a higher reading competence (especially in reference to complementary information and number of deductions) and of the subjects with previous minor knowledge (above all in reference to the number of deductions). These results confirm in what is substantial the obtained by previous investigation, bat shadows them and set up new questions to investigate.

Key words: *Reading comprehension, prior knowledge, textual organizes, evaluation.*

INTRODUCCIÓN

Una buena parte de las dificultades en la comprensión lectora tienen su origen en el texto (Kintsch y Yarbrough, 1982; Meyer, 1984; Lorch et al., 1985; De Vega y col., 1990...); así, como ya se ha demostrado en diferentes trabajos una estructura anómala del discurso repercute negativamente en su comprensión.

Siguiendo esta perspectiva, en anteriores investigaciones (Goñi y de Miguel, 1999; de Miguel, 1999) pudimos comprobar como la inclusión de señalizaciones u organizadores en el material escrito ejerce un efecto facilitador de la comprensión; especialmente en la comprensión global y la comprensión de la información complementaria, sin que se identificaran diferencias significativas en las otras tres dimensiones estudiadas: en la comprensión de las ideas principales, de las secundarias, así como en los procesos de inferencia.

No obstante, y a pesar de que los modelos interactivos texto-lector de la lectura resaltan los procesos dinámicos y constructivos que el sujeto pone en el procesamiento de la información (Just y Carpenter, 1987; Oakhill y Garnham, 1988), no son muchos los estudios que traten ambos aspectos, variables textuales y características del lector, simultáneamente. Este estudio profundiza en esta línea relacionando los resultados obtenidos sobre la incidencia de los organizadores en la comprensión lectora (Goñi y de Miguel, 1999) con algunas características del lector, tales como sus conocimientos previos sobre el tema y su competencia lectora.

CONOCIMIENTOS PREVIOS Y COMPETENCIA LECTORA

Dos aspectos clave, de entre los aportados por el lector en el procesamiento del texto, son sus conocimientos previos y sus estrategias o habilidades necesarias para comprender, retener y aplicar la información obtenida (León, 1991). Los conocimientos previos del sujeto son tan importantes en el acto lector que las diferencias de los lectores en este punto pueden explicar por sí solas una parte de las diferencias en comprensión. Reisnik (1984) señala a este respecto que muchas de las capacidades implicadas en la comprensión dependen de los conocimientos del lector, entendiéndose por conocimientos tanto los que hacen referencia a las características del texto como los conocimientos sobre el mundo; en los dos casos, las diferencias individuales en el conocimiento conducen a diferencias en la comprensión.

Como expone Gárate (1994):

“muchas de la información necesaria para comprender un texto no es proporcionada por el texto, sino que debe ser obtenida del conocimiento que tiene el sujeto sobre el tema. El conocimiento de que dispone el sujeto y el texto interactúan siendo el resultado una representación de este último en la memoria. Este conocimiento aparece organizado sistemáticamente en la memoria del sujeto, recibe el nombre de esquema y es la base de una representación más específica que el lector construye cuando se acerca a un texto particular” (Gárate, 1994, p. 13).

Smith (1990) relaciona los conocimientos previos del lector, a los que denomina información no visual o de detrás de los ojos, con la velocidad en la lectura. Pero no únicamente inciden los conocimientos previos en la velocidad lectora sino

también en la comprensión. Como señala Marín (1994),

“[] a veces el conocimiento previo de un tema es mejor indicador de la comprensión lectora del sujeto que las puntuaciones tipificadas en un test de lectura” (Marín, 1994, p. 88).

Sin duda, el dominio del lenguaje por parte del sujeto también condiciona su capacidad lectora. Fundamentalmente, la evaluación de la comprensión lectora se centra en el conocimiento de palabras; en los estudios sobre capacidad lectora la dificultad del vocabulario explica el 80% de la varianza predicha (Coleman, 1971). Anderson y Freebody (1979)¹ explican estos resultados analizando tres hipótesis: 1) la justificación instrumentalista sostiene que conocer las palabras permite entender el texto, por el contrario su desconocimiento significa la incapacidad para acceder a su comprensión; 2) la hipótesis de la aptitud mantiene que conocer el vocabulario es únicamente una evidencia más del cociente intelectual verbal, que es el auténtico factor que explica la comprensión; y 3) la postura del conocimiento previo justifica que el conocimiento del vocabulario es un indicio secundario de la importancia de las estructuras conceptuales previas. De las estas tres hipótesis, la más consistente con la estructura teórica desarrollada hasta ahora resulta ser la de los conocimientos previos, como afirma Johnston (1989):

“cuanto mayor es el conocimiento previo del lector, mayor es la probabilidad de que conozca las palabras relevantes, de que construya las inferencias adecuadas mientras lee y de que construya modelos de significado correctos” (Johnston, 1989, p. 31).

En definitiva, comprender un texto equivale, como indica de Vega (1984), a establecer relaciones entre la información proporcionada y otra información existente en la memoria del lector por medio de un proceso de generación y verificación de hipótesis, que le permitirán tanto la integración de la información como el control de la propia comprensión; cada una de estas dimensiones del proceso incluye componentes perceptivos, cognitivos y lingüísticos que determinan la competencia lectora del sujeto. En otras palabras, la competencia lectora es en gran medida el resultado de los conocimientos previos sobre el mundo y sobre el discurso escrito: acciones humanas, eventos físicos, objetos y localizaciones, razonamiento deductivo, vocabulario, características y estructura de los textos, etc.

Investigación previa

Spilllich, Vesonder, Chiesi y Voss (1979) ya demostraron el enorme impacto que los conocimientos previos sobre la temática del texto tiene sobre su comprensión. También el conocimiento sobre la estructura interna del discurso facilita su comprensión (Meyer, Brandt y Bluth, 1980; Taylor y Samuels, 1983). Así, es un hecho ampliamente aceptado que el conocimiento que los sujetos tienen de la estructura de los textos es uno de los aspectos que contribuyen a su comprensión, y muchos de los programas de intervención en el área de la lectura se centra en el desarrollo de estos conocimientos. Diversas investigaciones han comprobado la eficacia de programas de intervención centrados en el desarrollo de las habilidades de procesamiento activo del material escrito, como por ejemplo el trabajo de García-Madruga,

¹ Citado por Johnston, P. H. (1989, p. 31).

Luque, Cordero y Santamaría (1996). Estos autores aplicaron un programa breve para la instrucción en la comprensión de textos centrado en el entrenamiento de estrategias de procesamiento activo del texto, en particular, la identificación de ideas principales y la elaboración de esquemas con textos descriptivos, a una muestra de noventa estudiantes de tercer curso de bachillerato (edad media: 17'5). La intervención resultó ser especialmente eficaz en las medidas macroestructurales del recuerdo, destacándose la estrecha interacción que media entre el tipo de medida del recuerdo utilizado y el tipo de objetivo que tiene la intervención sobre los procesos de comprensión.

También se han investigado los efectos que la complejidad del texto (León, 1991) y la influencia de diversos cambios textuales, del conocimiento previo y de las estrategias de estudio en el recuerdo y aprendizaje de textos científicos (Vidal-Abarca, Sanjosé y Solaz, 1994).

León (1991) analizó los efectos que ejerce la variable complejidad del texto, en su forma léxica y semántica, sobre la comprensión y recuerdo del texto en grupos de sujetos con diferente nivel de conocimientos previos y destreza lectora. Todos los sujetos, cuarenta y ocho "expertos" (poslicenciados) y noventa y seis "novicios" (alumnos de 1º de BUP), leyeron dos textos con diferente nivel de dificultad comprensiva y realizaron dos tareas de recuerdo libre. Los resultados confirmaron que la variable del texto fue clave para la comprensión final, ya que de ella dependía el comportamiento de los distintos grupos de lectores, y aunque en general los resultados indicaron que los lectores "expertos" obtuvieron las mejores puntuaciones, especialmente en la macroestructura del pasaje, tales diferencias aumentaban o disminuían en función de dicha variable textual.

Vidal-Abarca, Sanjosé y Solaz (1994) han estudiado la influencia de diversos cambios textuales, del conocimiento previo y de las estrategias de estudio en el recuerdo, comprensión y aprendizaje de textos científicos. Alumnos universitarios y de bachillerato leyeron una de las dos versiones de un texto tomado de un libro de Física-Química de Bachillerato; en una versión se hicieron cambios para facilitar la formación del texto-base y facilitar la construcción de un modelo situacional, y se tomaron tres medidas dependientes: recuerdo, escritura de las 7-8 ideas más importantes y aprendizaje. Encontraron que las manipulaciones textuales y las estrategias de estudio produjeron diferencias significativas en todas las tareas, mientras que el conocimiento previo lo hizo en las pruebas de recuerdo y aprendizaje

Por otra parte, investigaciones centradas en la evaluación de la capacidad estratégica de los alumnos cuando se enfrentaban al material escrito (Meyer, 1975; Rahman y Bisanz, 1986; León y Carretero, 1990) han puesto de manifiesto diferencias en el uso de estrategias de procesamiento entre lectores "expertos" y "novicios". Los buenos lectores tienden a utilizar una estrategia estructural, identifican el contenido superordinario y la forma jerárquica del texto a la vez que suprimen la información complementaria en la tarea de recuerdo. Por su parte los lectores menos competentes tienden a utilizar una estrategia de lista y otorgan la misma importancia a todo el contenido, mostrándose incapaces de diferenciar entre distintos niveles del texto.

Así mismo, Meyer (1984) ha demostrado que diferentes representaciones cognitivas pueden ser estimuladas por el uso de diversas estructuras y señalizaciones en el texto. Utilizó cinco versiones de un mismo texto atendiendo diversas señalizaciones que acentuaban la estructura lógica, y encontró que las dimensiones del texto como señalizaciones y tipos de planes organizativos interactuaron con la experiencia del lector y con sus estrategias en el procesamiento de la lectura.

MÉTODO

Objetivo

En definitiva, es un hecho ya conocido que unas formas de presentar la información son más eficaces que otras y la inclusión de señales u organizadores en el texto favorece una mejor comprensión de la información escrita, pero lo decisivo no es si facilitan la comprensión más o menos sino cómo interactúan estos efectos con la competencia lectora y los conocimientos previos del sujeto. Esta investigación analiza si el efecto positivo que tienen sobre la comprensión el recurso de uno, dos o tres organizadores (el organizador previo, conectores y progresión temática) está mediatizado por los conocimientos previos y la competencia lectora del sujeto.

CUADRO 1. Diseño experimental

MUESTRA: N = 296										
PRETEST (C ₀) ⇒ Puntuaciones pretest (Texto: «El agua del mar»)										
ASIGNACION: Aleatorio por emparejamiento simple.										
CONOCIMIENTO PREVIO (C _i)		P0 ₀	P0 _a	P0 _b	P0 _c	P0 _{ab}	P0 _{ac}	P0 _{bc}	P0 _{abc}	
VARIABLE INDEPENDIENTE		Grupo	0	A	B	C	AB	AC	BC	ABC
Texto: «Consecuencias de la revolución Industrial»		Muestra	n=37	n=37	n=37	n=37	n=37	n=37	n=37	n=37
POSTEST (C ₁)		P10	P1a	P1b	P1c	P1ab	P1ac	P1bc	P1abc	
CATEGORÍAS										
Ideas Principales		Ideas Secundarias			Información Complementaria			Inferencias		

Diseño

El diseño de investigación (cuadro 1) se estableció buscando la relación entre dos variables $C = f(O)$: la comprensión lectora (C) con ocho categorías determinadas por cada una de las ocho versiones de un texto (P0, Pa, Pb, Pc, Pab, Pac, Pbc, Pabc), y los organizadores (O) con tres categorías (A, B y C), siendo la variable independiente la presencia de organizadores en sus distintas combinaciones (O) y la comprensión lectora la variable dependiente.

Instrumentos

Se elaboraron dos instrumentos: Prueba Pretest (CO) y Prueba Postest (C1). El proceso seguido en la preparación de los textos ha sido el descrito en el programa de reescritura propuesto por Sánchez (1993), en ambos casos los textos seleccionados presentan una extensión similar y su superestructura es expositiva-causal.

a. Prueba Pretest (Co). Este instrumento se preparó a partir del texto «El agua del mar» (Sánchez, 1993: 324-325), con una extensión de 332 palabras, a partir de las ideas principales se determinó el esquema básico del texto y se establecieron quince proposiciones; proposiciones entendidas como unidades funcionales definidas por el significado de oraciones aisladas, con un significado pleno y susceptible de ser valorado como verdadero o falso por el lector (Van Dijk, 1978).

El Cuestionario Pretest (Co) es una prueba de verdadero-falso que consta de treinta y cinco ítems, divididos en dos bloques: a) un primer bloque de quince ítems establecidos a partir de las proposiciones del texto y que valoran la comprensión directa, comprensión de la información que aparece explícitamente en la lectura. Y b) un segundo bloque de diez ítems que valoran la comprensión inferida del texto, es decir, la aplicación de la información explícita a otras situaciones similares a través de la interacción de los esquemas mentales del lector y el texto (Schank, 1975; Just y Carpenter, 1987; Clark, 1975...).

b. Prueba Postest (Ci). Este segundo instrumento se preparó a partir del texto «Consecuencias de la Revolución Industrial» (Sociedad 80, p. 92. Madrid: Santillana) cuya extensión es de 317 palabras. Establecido el esquema básico del texto, a partir de sus ideas principales, se determinaron veintiún proposiciones que configuraron el Cuestionario Postest de cuarenta ítems agrupadas en cuatro bloques o categorías, diez en cada bloque: idea principal, ideas secundarias, información complementaria e inferencias.

Así mismo se realizaron ocho versiones del texto, resultantes de incluir en el mismo combinaciones de tres organizadores: organizador previo (A), conectores entre las ideas principales (B) y progresión del tema (C).

Versión O: Ausencia de organizadores.	Versión AB: Organizadores A y B.
Versión A: Organizador A.	Versión AC: Organizadores A y C.
Versión B: Organizador B.	Versión BC: Organizadores B y C.
Versión C: Organizador C.	Versión ABC: Organizadores A, B y C.

Organizadores derivados de los principios de aprendizaje significativo planteados por Novak (1977), que, sin añadir información, supuestamente facilitarían su asimilación (Meyer, 1984). En las modificaciones del texto, mediante la inclusión de estos tres organizadores, se siguieron estos principios:

A) Organizador previo: el encabezamiento del texto debe expresar explícitamente el tema o la idea general que se va a exponer, con el fin de activar los conceptos de alto nivel necesarios para asimilar la información.

B) Conectores: las referencias entre las ideas principales deben de ser claras estructurando las distintas proposiciones del texto en una unidad integrada.

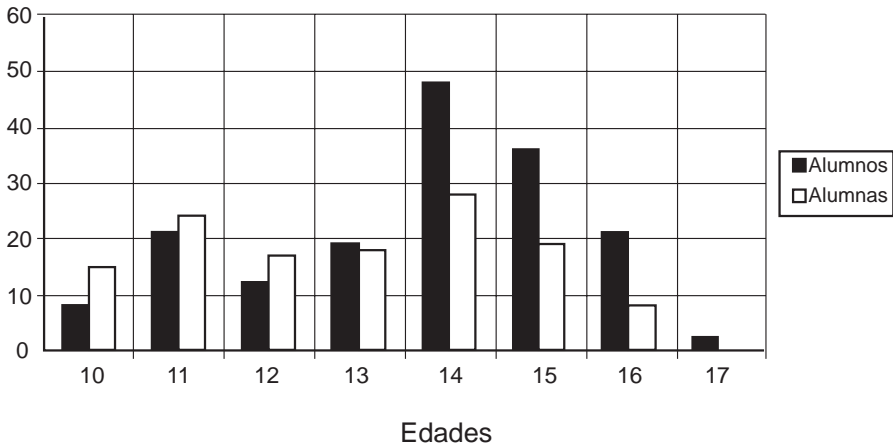
C) Progresión: los temas se deben distribuir adecuadamente en párrafos siendo fácilmente identificables las ideas principales; así, la idea principal de la que se habla en cada párrafo debe aparecer de forma explícita y sin interrupciones al principio del mismo.

Sujetos y procedimiento

Las pruebas se pasaron a lo largo del segundo trimestre del curso 1996/97, siguiendo el diseño establecido, a un conjunto de trescientos veinticinco alumnos y alumnas pertenecientes a tres centros educativos de Vitoria-Gasteiz, dos correspondientes al nivel de enseñanza primaria y un centro de enseñanzas medias. Por diversas razones se desestimaron veintinueve casos, obteniendo una muestra operativa de doscientos noventa y seis sujetos, cuya distribución por niveles educativos, sexo y edad es la recogida en la gráfica 1.

GRÁFICA 1. Representación de la muestra por edad y sexo

Frecuencia



La recogida de los datos tuvo lugar en dos sesiones. Así, en una primera sesión se aplicó la prueba pretest (C_0) y, utilizando como criterio estas puntuaciones, se establecieron por emparejamiento ocho grupos idénticos en media aritmética ($X \approx 71'92$ con una diferencia de $\pm 0'35$) y desviación típica ($S \approx 14'71$ con una diferencia de $\pm 0'33$). Establecidos los ocho grupos experimentales, se aplicó en una segunda sesión la prueba postest (C_1), inicialmente se valoraron los conocimientos previos que sobre el tema poseían los sujetos (puntuaciones $P0_0, P0_a, P0_b, P0_c, P0_{ab}, P0_{ac}, P0_{bc}$ y $P0_{abc}$), luego se propuso al azar a cada grupo la lectura de una de las ocho versiones del texto (O, A, B, C, AB, AC, BC, ABC) para posteriormente valorar la comprensión del mismo a través del Cuestionario Postest C_1 (puntuaciones $P1_0, P1_a, P1_b, P1_c, P1_{ab}, P1_{ac}, P1_{bc}$ y $P1_{abc}$).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos son consecuencia de dos análisis, independientes y complementarios, de los datos: 1) organizadores del texto y conocimientos previos y 2) organizadores del texto y competencia lectora.

1. Organizadores del texto y conocimientos previos

Para analizar la incidencia de los conocimientos previos sobre la comprensión lectora (en función de los organizadores presentes en el texto), se ordenaron los sujetos de cada grupo usando como criterio las puntuaciones obtenidas en conocimientos previos antes de leer el texto (PO_n). En concreto se dividió cada grupo en dos subgrupos de dieciocho sujetos: conocimientos previos mayores y conocimientos previos menores, a partir de la puntuación mediana: $PO_{m\acute{a}x}$ (los 18 casos con mejores conocimientos previos sobre el tema) y $PO_{m\acute{i}n}$ (18 casos con peores conocimientos previos sobre el tema), según el siguiente cuadro.

CUADRO 2. Análisis de los datos en función de los conocimientos previos

GRUPO (N=37)	
Criterio	«MAYORES» $PO_{m\acute{a}x}$ (n = 18)
Conocimientos Previos	Mediana (n = 1)
Puntuaciones (PO_n)	«MENORES» $PO_{m\acute{i}n}$ (n = 18)

Los resultados obtenidos (tabla 1) demostraron que la comprensión lectora mejoró en todos los casos en función de los organizadores, obteniendo una diferencia mayor en el grupo ABC (presencia de los tres organizadores en el texto), siendo más importante esta diferencia, entre comprensión y conocimientos previos, en el caso de sujetos con menores conocimientos previos del tema; un 10% en el caso de sujetos con mayores conocimientos previos del tema, frente a un 16% en los sujetos que tenían menores conocimientos del mismo.

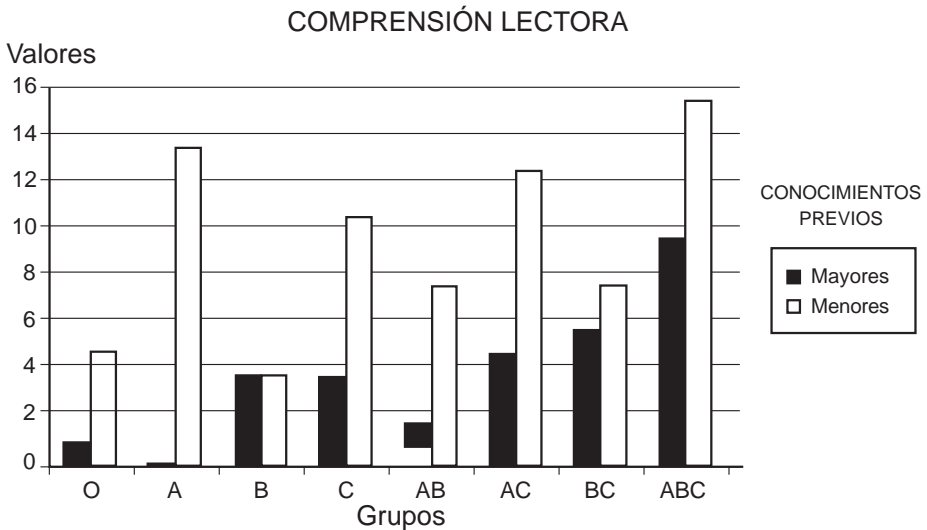
Observando estas diferencias (gráfica 2) resaltan tres aspectos: el efecto acumulativo de los organizadores, la mejor comprensión del texto que incluye los tres organizadores y un mejor rendimiento de este recurso para los sujetos con menores conocimientos previos del tema.

* El valor crítico de $0.95F_{7,136}$ (con 7 grados de libertad para la M.C. de intergrupos y 136 grados de libertad para la M.C. intragrupos) al n.c. 0'05 es de 2'01, resultando significativas las diferencias halladas entre los grupos correspondientes a sujetos con menores conocimientos previos. Además, es preciso resaltar que, existiendo diferencias significativas en conocimientos previos entre estos grupos sujetos con menores conocimientos del tema, (4'072), estas diferencias se redujeron considerablemente, lo cual es atribuible al hecho de que la presencia de organizadores permitió un mayor rendimiento a los sujetos con puntuación más baja dentro de este grupo, lo que resulta coherente con la investigación previa (Mayer y Bromage, 1980; Ausubel 1968).

TABLA 1. Valores de las variables conocimientos previos y comprensión global en los ocho grupos según los conocimientos, «MAYORES» o «MENORES», que sobre el tema poseen los sujetos

N=37	CONOCIMIENTOS PREVIOS (P0)					COMPRESIÓN LECTORA (P1)			
	MAYORES (n=18)		Mediana (n=1)	MENORES (n=18)		C. PREVIOS MAYORES		C. PREVIOS MENORES	
GRUPO	X	S		X	S	X	S	X	S
O	67	8	60	49	6	68	9	54	11
A	65	9	53	44	6	65	13	58	8
B	69	6	58	49	6	73	8	53	12
C	67	8	55	48	6	71	13	59	10
AB	70	6	63	54	6	72	12	62	11
AC	66	7	55	47	4	71	12	60	7
BC	63	7	55	46	7	69	12	54	10
ABC	65	6	55	45	7	75	12	61	13
F	1'584			4'072		1'226		2'026	
X: Media Aritmética			S: Desviación Típica			F: Análisis de Varianza			

GRÁFICA 2. Diferencias entre las medias aritméticas de las variables comprensión lectora y conocimientos previos según los conocimientos, «MAYORES» o «MENORES», que sobre el tema poseen los sujetos



* La presencia de organizadores en el texto incide positivamente sobre la comprensión lectora del mismo, manteniendo un efecto acumulativo, al menos en los tres organizadores considerados en esta investigación. Es decir, a más organizadores mayor facilidad para la comprensión.

* La presencia de los organizadores resulta más beneficiosa para los sujetos con menores conocimientos previos del tema.

Considerando las cuatro categorías, tabla 3, las diferencias encontradas únicamente son significativas en la categoría de inferencias con sujetos que presentan menores conocimientos previos del tema, ya que en todos los demás casos son inferiores al valor crítico ($F=2'01$ al n. c. $0'05$).

TABLA 3. Valores de las variables conocimientos previos y comprensión lectora en las cuatro categorías según los conocimientos, «MAYORES» o «MENORES», que sobre el tema poseen los sujetos

GRUPO	CATEGORIAS VARIABLES	IDEAS PRINCIPALES		IDEAS SECUNDARIAS		INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA		INFERENCIAS									
		CONOC. PREVIOS		CONOC. PREVIOS		CONOC. PREVIOS		CONOC. PREVIOS									
		mayores	menores	mayores	menores	mayores	menores	mayores	menores								
		X	S	X	S	X	S	X	S								
0	C. PREVIOS	58	13	47	13	80	16	55	18	63	14	49	14	64	11	46	14
	COMPRESIÓN	60	16	49	17	85	11	65	27	68	12	53	17	59	19	47	18
A	C. PREVIOS	53	13	41	11	77	14	45	16	63	20	43	19	67	12	48	16
	COMPRESIÓN	57	17	51	11	78	20	73	15	66	17	56	16	58	21	51	14
B	C. PREVIOS	58	14	49	14	83	15	56	16	64	13	42	14	68	10	48	11
	COMPRESIÓN	68	11	50	18	91	19	67	22	70	10	52	18	61	11	43	16
C	C. PREVIOS	55	17	40	14	82	16	53	15	63	15	44	11	69	15	54	19
	COMPRESIÓN	67	18	49	14	83	15	71	19	74	15	55	12	60	20	61	17
AB	C. PREVIOS	58	14	43	15	79	11	62	14	67	8	51	12	74	12	57	18
	COMPRESIÓN	66	14	58	16	86	16	73	17	69	20	61	15	67	18	56	20
AC	C. PREVIOS	56	14	38	13	74	16	56	16	68	10	47	10	65	14	47	16
	COMPRESIÓN	62	17	51	11	83	16	81	13	74	15	61	12	63	22	47	17
BC	C. PREVIOS	49	15	41	15	81	12	51	19	61	15	47	15	59	14	43	13
	COMPRESIÓN	58	14	50	12	86	13	69	18	65	19	51	12	67	17	46	18
ABC	C. PREVIOS	51	11	36	13	77	14	49	18	66	10	41	17	67	12	55	13
	COMPRESIÓN	64	16	53	15	92	11	75	24	76	13	61	16	67	19	53	16
F	C. PREVIOS	1,249	1,997	0,779	1,626	0,521	1,132	1,959	1,963								
	COMPRESIÓN	1,315	0,745	1,518	1,093	1,208	1,439	0,669	2,121								
		X: Media Aritmética		S: Desviación Típica		F: Análisis de Varianza											

En la categoría de ideas principales, la versión 0 del texto no presentó diferencias entre los dos subgrupos («mayores» y «menores») en función de los conocimientos previos, mostrando únicamente un incremento de 2 puntos en ambos casos en los conocimientos adquiridos tras la lectura del texto. En las versiones con un único organizador (A, B y C) la adquisición de conocimientos tras la lectura fue mayor en los sujetos con «mayores» conocimientos del tema; de forma contraria se manifestaron los sujetos con «menores» conocimientos del tema cuando leyeron versiones con dos o tres organizadores: sus conocimientos se incrementaron en mayor medida que en los sujetos con «mayores» conocimientos.

Respecto a las ideas secundarias, en las ocho versiones del texto los sujetos con «menores» conocimientos previos del tema lograron un incremento superior de éstos tras la lectura, siendo las diferencias de +11 puntos en la versión ABC frente a +5 en la versión O, en comparación con los sujetos con «mayores» conocimientos. Llama la atención el hecho de ser mayores las diferencias (+27 puntos en el grupo A) obtenidas por los alumnos y alumnas con «menores» conocimientos previos en esta categoría de Ideas Secundarias en comparación con el resto de categorías; lo que indica una mayor operatividad de los organizadores al estructurar las ideas secundarias del texto cuando el lector presenta un escaso conocimiento del tema, en comparación con los lectores que poseen un mayor conocimiento.

En lo referente a la categoría de información complementaria merecen ser destacados tres aspectos:

* Únicamente en el Grupo O (ausencia de organizadores) los sujetos con «mayores» conocimientos del tema obtuvieron mejores resultados que los que poseían «menores» conocimientos, siendo la diferencia escasa ((1).

* En los grupos C (progresión) y BC (conectores y progresión) no se observan diferencias.

* Las diferencias más altas a favor de los sujetos con «menores» conocimientos previos se producen en los grupos en que el organizador A (organizador previo) está presente: grupo A (+10), grupos AB y AC (+8) y grupo ABC (+10).

Por último, en la categoría de inferencias se aprecia un comportamiento irregular de los datos, sin presentar una tendencia clara. No obstante, las diferencias de puntuaciones son negativas en la mayoría de los grupos, encontrándose las diferencias más amplias en el subgrupo de sujetos con mayores conocimientos; efecto que se acentúa en las versiones del texto con un organizador y que se reduce ante el incremento de organizadores (versiones con dos o tres organizadores). Estos resultados suponen que las versiones del texto con una estructura organizativa pobre han producido un efecto de confusión en los lectores con «mayores» conocimientos, hasta el punto de obtener peores resultados en la categoría de inferencias después de leer el texto que los alcanzados antes de hacerlo.

2. Organizadores del texto y competencia lectora

Se consideró también el efecto de los organizadores presentes en el texto sobre la comprensión en función del nivel competencial lector del sujeto, siguiendo un diseño similar al anterior. Así, se ordenaron los sujetos de cada grupo usando como criterio las puntuaciones pretest C0 obteniendo en cada caso dos subgrupos: competencia lectora alta y competencia lectora baja, cada uno de ellos formado por 18 individuos utilizando como punto de corte la puntuación mediana de cada grupo. C0 máx (18 casos con competencia lectora más alta) y C0 mín (18 casos con competencia lectora más baja).

CUADRO 3. Análisis de los datos en función de la competencia lectora

GRUPO (N = 37)	
Criterio	«ALTA» C0 máx (n = 18)
Competencia Lectora	Mediana (n = 1)
Puntuaciones pretest (C0)	«BAJA» C0 mín (n = 18)

Los resultados obtenidos en este segundo diseño se recogen en la tabla siguiente.

TABLA 4. Comprensión lectora de los grupos según la competencia lectora de los sujetos

N=37	COMPETENCIA LECTORA					COMPRENSIÓN LECTORA			
	PRETEST (C0)					POSTEST (P1)			
	ALTA (n=18)		Mediana	BAJA (n=18)		COMPETENCIA LECTORA ALTA		COMPETENCIA LECTORA BAJA	
GRUPO	X	S	(n=1)	X	S	X	S	X	S
O	85	6	76	59	9	65	13	58	11
A	84	8	72	60	10	67	9	55	11
B	85	8	72	58	7	69	10	55	14
C	85	7	72	59	8	71	11	59	13
AB	84	7	72	60	10	77	9	58	9
AC	84	7	72	59	9	69	12	61	9
BC	84	7	72	60	9	65	15	58	8
ABC	85	8	72	60	7	77	12	60	10
F	0,045		0,090			2,984		0,746	
X: Media Aritmética S: Desviación Típica F: Análisis de Varianza									

El valor crítico de $F_{7,136}^{0.95}$ (con 7 grados de libertad para la M.C. de intergrupos y 136 grados de libertad para la M.C. intragrupos) al n.c. 0'05 es 2'01; en consecuencia no se aprecian diferencias reales en ninguno de los dos grupos en las puntuaciones pretest (competencia lectora «ALTA» y competencia lectora «BAJA»). Por el contrario en las puntuaciones postest las diferencias son estadísticamente significativas entre los grupos que presentan una competencia lectora «ALTA» (2'984); no así en los grupos con competencia lectora «BAJA».

TABLA 5. Contraste de significación de diferencias entre pares de medias de las puntuaciones postest y competencia lectora «ALTA»

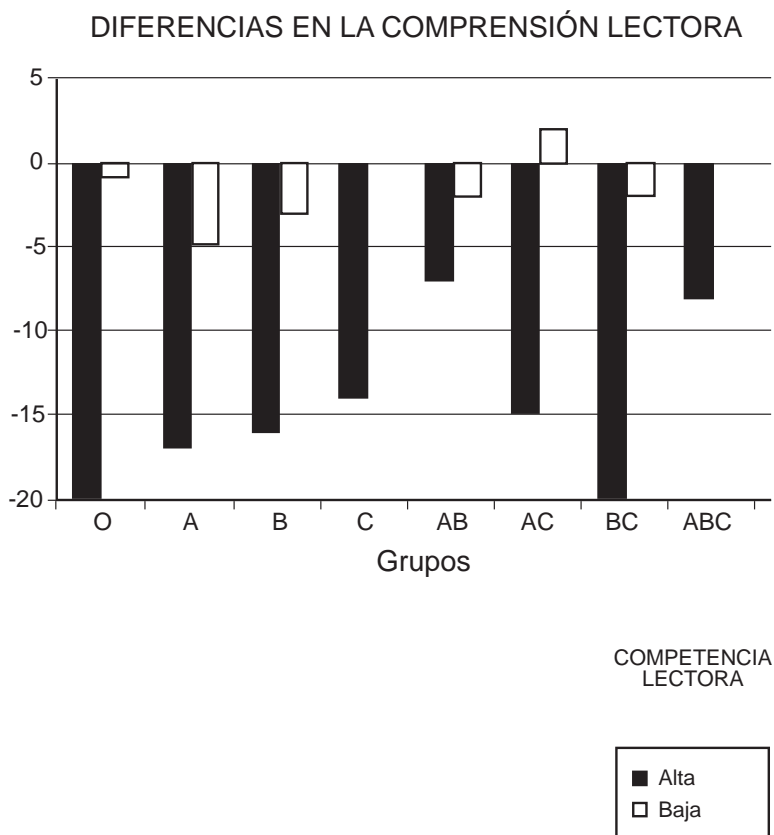
Grupo	ABC	Grupo BC	Grupo AC	Grupo AB	Grupo C	Grupo B	Grupo A
Grupo O	3'150	0'132	1'128	3'223	1'743	1'245	0'864
Grupo A	2'285	0'732	0'264	2'359	0'879	0'381	
Grupo B	1'904	1'113	0'117	1'978	0'498		
Grupo C	1'406	1'611	0'615	1'480			
Grupo AB	0'073	3'091	2'095				
Grupo AC	2'022	0'996					
Grupo BC	3'018						

Para comprobar la significación de las diferencias entre cada par de medias con los grupos postest y competencia lectora «ALTA», se aplicó el procedimiento de comparaciones múltiples de Scheffé, calculando la razón entre las diferencias y el error de las diferencias para cada dos medias (prueba S). Los resultados son los recogidos en la tabla 5.

Resultan significativas las diferencias entre las medias de dos grupos cualesquiera si el cociente obtenido S es igual o mayor que: $\sqrt{[K-1] [F_{(k-1, N-K, g, l)}^{(k-1, N-K, g, l)}]}$ igual a $= \sqrt{(7 * F_{7,136}^{0.95})} = 3'7501$, donde, K = 8 (número de grupos objeto de comparación) y $F_{(k-1, N-K, g, l)}^{(k-1, N-K, g, l)} = 2'01$ (valor que figura en la tabla F para K-1 y N-K grados de libertad).

En consecuencia, sin resultar significativas las diferencias encontradas, la versión O presenta diferencias muy próximas al valor crítico con las versiones ABC y AB, y esta última con BC.

GRÁFICA 3. Diferencias en la comprensión lectora de los grupos («POST-TEST» «PRETEST») en función de la competencia lectora, «ALTA» o «BAJA», de los sujetos



Dos datos merecen ser resaltados entre los valores hallados:

* En los sujetos con una competencia lectora alta la comprensión lectora descendió, entre un 7% del grupo (AB) y un 20% del grupo (O), respecto de la prueba pretest. En el grupo (ABC) el descenso fue del 8%.

* En los subgrupos con competencia lectora baja las diferencias son mínimas, entre -5% en el grupo (A) y 2% del grupo (AC).

Por consiguiente podemos afirmar que la presencia de organizadores en el texto facilita la comprensión del mismo en mayor medida a los sujetos que tienen una buena competencia lectora frente a los que tienen una competencia lectora baja, ya que las versiones del texto con una organización deficiente redujeron la comprensión lectora de los sujetos con competencia lectora «alta», no así en los subgrupos con una competencia lectora «baja» donde este efecto fue mínimo.

Considerando las cuatro categorías los valores son los siguientes:

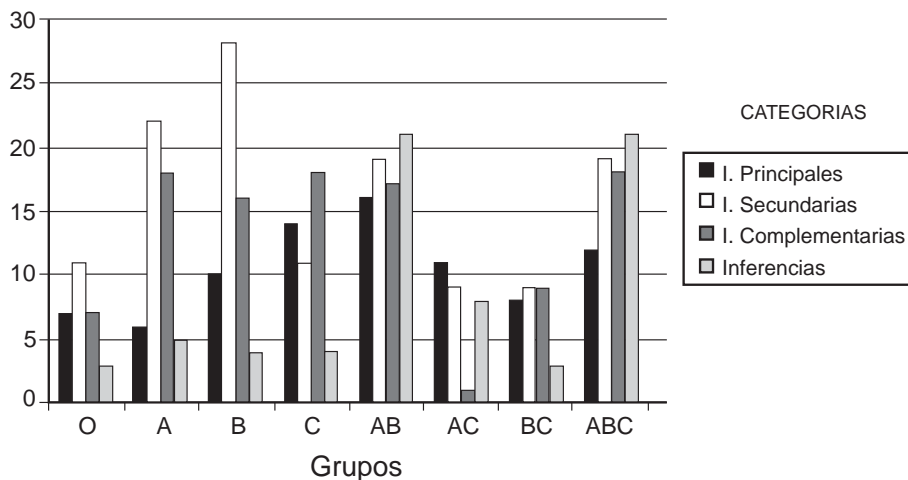
TABLA 6. Valores en las cuatro categorías de los grupos postest («DESPUÉS») según la competencia lectora, «ALTA» o «BAJA», de los sujetos

CATEGORIAS	IDEAS PRINCIPALES		IDEAS SECUNDARIAS		INFORMACION COMPLEMENT.		INFERENCIAS									
	alta	baja	alta	baja	alta	baja	alta	baja								
Grupos	X	S	X	S	X	S	X	S								
O	58	17	51	18	81	18	70	26	63	18	56	13	56	20	53	18
A	57	14	51	14	87	9	65	18	71	9	53	18	57	21	52	15
B	64	12	54	20	92	13	64	25	68	14	52	17	53	15	49	16
C	65	17	51	17	83	14	72	20	74	13	56	15	62	16	58	20
AB	71	12	55	15	89	10	70	20	74	15	57	16	72	16	51	17
AC	62	17	51	12	86	14	77	16	69	14	68	17	58	25	50	16
BC	57	14	49	10	82	17	73	17	62	20	53	12	58	24	55	15
ABC	64	16	52	14	93	13	74	22	77	13	59	14	71	16	50	16
F	1,857		0,316		1,997		0,794		2,224		1,948		2,424		0,636	
X: Media Aritmética			S: Desviación Típica				F: Análisis de Varianza									

Han resultado significativas las diferencias en las categorías de «Información Complementaria» e «Inferencias» en los grupos que presentan una competencia lectora «ALTA» (Valor crítico ($_{0.95}F_{7,136} = 2.01$ al n. c. 0'05).

GRÁFICA 4. Representación de las diferencias en las cuatro categorías de los grupos postest («DESPUÉS»), según la competencia lectora, «ALTA» o «BAJA», de los sujetos

Valores



DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio permiten afirmar que el efecto positivo que sobre la comprensión lectora tiene la presencia de organizadores en el texto está mediatizado tanto por los conocimientos previos del sujeto como por su competencia lectora.

Así mismo, confirman las siguientes conclusiones:

1. Atendiendo a los conocimientos previos de los sujetos sobre el tema objeto de lectura, la presencia de organizadores mejora la comprensión lectora tanto en los sujetos con menores conocimientos como en los sujetos con mayores conocimientos, manifestándose más positiva esta diferencia en la comprensión lectora de los sujetos con menores conocimientos previos, y de forma significativa en la categoría de inferencias.

2. La presencia de organizadores es utilizada de forma más eficaz por los sujetos con una competencia lectora alta, especialmente en los aspectos referentes a la información complementaria y a las inferencias.

3. Los textos con una deficiente estructura organizativa dificultan, aun cuando el lector comprende el contenido, la aplicación o inferencia de la información explícita en el texto a otras situaciones similares.

En definitiva, ha quedado demostrado que la inserción de organizadores en el texto actúa positivamente sobre su comprensión lectora, si bien este efecto está mediatizado por los conocimientos previos del lector y por su competencia lectora; resultados congruentes con Meyer (1984) cuando manifiesta que diferentes representaciones cognitivas pueden ser estimuladas por el uso de diferentes estructuras y señalizaciones en el texto.

Así, los conocimientos previos contribuyen no solamente a la comprensión del texto, sino a posibilitar una conexión entre el texto y situaciones reales, inferencias y generalizaciones o extraer conclusiones que no aparecen explícitamente en el escrito. De esta forma, los organizadores permiten una mejor comprensión lectora en el caso de sujetos con conocimientos previos escasos del tema frente a sujetos que tienen unos conocimientos previos amplios. Igualmente se ha puesto de manifiesto que los sujetos con una competencia lectora alta logran un mejor rendimiento de los organizadores frente a los sujetos con una competencia lectora baja.

Estas conclusiones confirman el valor limitado de los organizadores (Mayer y Bromage, 1980) cuyos efectos son positivos con sujetos que no disponen o no usan incluso del conocimiento, siendo su eficacia óptima cuando el material es difícilmente relacionable con los conocimientos del sujeto.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1968). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.
- Clark, H. H. (1975). Bridgin. En P. N. Jonhson-Laird y P. C. Wason (Eds.), *Thinking. Reading in cognitive science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman, E. B. (1971). Developing a technology of written instruction: some determinants of the complexity of prose. En E. Rothkopf y P. Johnson (Eds.), *Verbal learning research and the technology of written instruction*. New York: Columbia, University Teachers College Press.
- de Miguel, J. L. (1999). *Características de los textos y comprensión lectora*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- de Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- de Vega, M., Carreiras, M., Gutierrez Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M. L. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Madruga, J. A., Martín Cordero, J., Luque, J. L. y Santamaría, C. (1996). Intervención sobre la comprensión y recuerdo de textos: un programa de instrucción experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 67-82.
- Goñi, A., y de Miguel, J. L. (1999). Organizadores de los textos y comprensión lectora. *Revista de Ciencias de la Educación*.
- Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Just, M. A., y Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Kintsch, M. y Yarborough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 75, 828-834.
- León J. A. (1991). La comprensión y recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y lector. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 51-76.
- León, J. A. y Carretero, M. (1990). The text reader interaction in the comprehension and recall of expository texts. Workshop. *Text processing from different perspectives*. EARLI. Universidad de Amsterdam.
- Lorch, R. F., Lorch, E. P. y Mathews, P. D. (1985). On-line processing of the topic structure of a text. *Journal of Memory and Language*, 24, 350-362.
- Marín, M. A. (1994). La comprensión lectora en el marco de las teorías del procesamiento de la información. En F. Cabrera, T. Donoso y M. A. Marín (Eds.), *El proceso lector y su evaluación* (pp. 75-98). Barcelona: Laertes.
- Mayer, R. E. y Bromage, B. K. (1980). Different recall protocols for technical texts due to advance organizers. *Journal of Educational Psychology*, 72, 209-225.

- Meyer, B. J. F.; Brandt, D. y Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading research quarterly*, 16, 72-102.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects in memory*. Amsterdam. North-Holland.
- Meyer, B. J. F. (1984). Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Novak, J. A. (1977). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza, 1982.
- Oakhill, J. y Garnham, A. (1988). *Becoming a skilled reader*. Nueva York: Basil Blackwell.
- Rahman, T. y Bisanz, G. L. (1986). Reading ability and use of a story scheme in recalling and reconstructing information. *Journal of Educational Psychology*, 78, 323-333.
- Reisnik, L. B. (1984). Comprehending and learning: implications for theory of instruction. En H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.
- Schank, R. C. (1975). The structure of episodes in memory. En D.G. Bobrow y A. Collins (Ed.), *Representation and understanding*. New York: Academic Press.
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Spilich, G. J., Vesonder, G. T., Chiesi, H. L. y Voss, J. F. (1979). Text processing of domain-related information for individuals with high-and low- domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 275-290.
- Taylor, B. M. y Samuels, S. J. (1983). Children's use of text structure in the recall of expository material. *American Educational Research Journal*, 20, 517-528.
- Van Dijk, T. A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.
- Vidal-Abarca, E., Sanjosé, V. y Solaz, J. J. (1994). Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 75-90.

El aprendizaje del inglés como L2, L3 o Lx: ¿en busca del hablante nativo?

David Lasagabaster

*Departamento de Filología Inglesa y Alemana
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea*

El uso extendido del inglés en todo el mundo ha traído consigo que la idea de competencia nativa esté quedando obsoleta y carezca de sentido en contextos escolares donde se produce la presencia de varias lenguas en contacto. En este artículo se presentan dos modelos que se adecuan a situaciones de multilingüismo y se llevan a cabo una serie de reflexiones sobre la nula validez del concepto de hablante nativo de inglés en la actualidad. Asimismo se presenta la corriente que defiende la creación de un inglés europeo (Mid-Atlantic English) que posea características propias que lo diferencien del inglés británico y americano. Los defensores de esta idea están convencidos de que el inglés europeo terminará por convertirse en el inglés estándar de los programas educativos europeos.

Palabras clave: *Aprendizaje del inglés como lengua extranjera, competencia nativa y competencia multilingüe.*

The ever more widespread use of English throughout the world is making the use of the term native competence increasingly redundant. In places where several languages are in contact, this old-fashioned idea is becoming more and more nonsensical. In this article two concepts of multilingualism are outlined, and also whether the term native speaker of English really has any validity nowadays. The idea of a Euro-English or Mid-Atlantic English -which distinguishes itself from both the British and American varieties- is introduced. Its supporters believe that Euro-English will eventually succeed in becoming the standard variety taught in educational programmes all over Europe.

Key words: *Learning of English as a foreign language, native competence and multilingual competence.*

INTRODUCCIÓN

De las más de 5.000 lenguas que actualmente se hablan en el mundo, se plantean serias dudas sobre las posibilidades de supervivencia de una gran parte de éstas. A pesar de la tendencia existente en muchas partes del planeta hacia la recuperación de lenguas minoritarias, desgraciadamente son muchos los que consideran que sólo los idiomas con una mayor presencia internacional serán los que sobrevivirán en un futuro no muy lejano. Un hecho constatable en este sentido es la cada vez mayor presencia del inglés en todos los ámbitos sociales de nuestro contexto y en otros muchos; no debemos soslayar el hecho de que el inglés es la lengua oficial o cooficial de más de 60 países (Cenoz, 1998). Hoy en día se nos antoja incuestionable el papel de *lingua franca* que dicha lengua está adquiriendo, con las consiguientes consecuencias que esta situación conlleva. Como señala Crystal (1995) nunca en la historia de la humanidad se ha hablado una misma lengua en tantos lugares y por parte de tanta gente. De hecho se considera que para la primera década del próximo milenio una cuarta parte de la población mundial hablará inglés bien como L1, L2, L3, o Lx.

Esta situación es achacable al interés que ha surgido tras la finalización de la segunda guerra mundial por el mantenimiento de las lenguas minoritarias, así como por un creciente deseo y/o necesidad de hablar varias lenguas extranjeras. En el caso del Estado Español, en todas aquellas comunidades en las que coexisten dos lenguas oficiales, la lengua propia de cada región y el castellano, el inglés se convierte automáticamente en la tercera lengua a la que el alumnado tiene que hacer frente en el currículo escolar .

Algunos sectores sociales se muestran temerosos ante esta situación ya que consideran que la hegemonía lingüística está inevitablemente ligada a una hegemonía cultural, militar, política, científica y económica. Pero no es nuestra intención tratar este último aspecto, sino centrarnos en una cuestión puramente lingüística (y así observar como ésta, indefectiblemente, nos conduce a lo anterior), como es la idea defendida por parte del profesorado de que el objetivo último del sistema escolar es que nuestros alumnos y alumnas alcancen una competencia lingüística lo más cercana posible al ideal del hablante nativo. El presente artículo pretende realizar una serie de reflexiones sobre lo que esta idea conlleva, haciendo referencia al estado actual de la cuestión dentro del sistema escolar. Una metodología basada en la idea del hablante ideal es cuando menos criticable, ya que la definición misma de dicho concepto trae consigo una serie de riesgos a considerar por el conjunto del profesorado de lenguas extranjeras, quien debe aportar su granito de arena en favor de una sociedad multicultural.

LA LENGUA INGLESA EN EL MUNDO

En sus orígenes el inglés consistía en una serie de dialectos hablados por sujetos monolingües en una pequeña isla (Baker y Prys Jones, 1998), lo que produce aun mayor asombro cuando recapacitamos sobre la preponderancia internacional que esta lengua ha adquirido hoy día. Es indudable que el inglés se ha convertido en el latín

del pasado (Swiderski, 1996). Kachru (1985) distingue tres círculos concéntricos que representarían los diferentes papeles que la lengua inglesa juega en cada país donde cuenta con una presencia importante. Así el primero sería el *círculo interior*, formado por aquellos países en los que el inglés es la lengua principal (Australia, Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña, y Nueva Zelanda). El segundo está representado por el *círculo externo* o extendido, el cual está compuesto por aquellos países en los que el inglés se ha institucionalizado como resultado de la antigua presencia colonial. Se trata de países bilingües o multilingües en los que esta lengua es sólo una más de las allí utilizadas, aunque en todos los casos disfrute de un status elevado. Nigeria, Zambia, Singapur o la India son algunos claros ejemplos. Por último el círculo en expansión engloba a aquellos países en los que el inglés se ha convertido en la lengua extranjera más internacional, habiendo superado a sus rivales lingüísticos (esperanto, francés o alemán). Entre los muchos países que forman este círculo en expansión se podrían citar los siguientes: Arabia Saudí, Indonesia, Israel, Japón, Rusia o los países miembros de la Unión Europea.

El resultado de esta situación es que cada vez es más difícil distinguir entre el/la hablante nativo/a y el/la no nativo/a. Hasta ahora esta distinción era más sencilla ya que se consideraba que la persona no nativa era aquella que había aprendido la lengua por medio de la instrucción formal, en contraposición a aquellas que la habían adquirido como lengua materna. Pero en muchos países multilingües la utilización del inglés está cambiando rápidamente, de modo que esta lengua se viene usando tanto en situaciones formales (oficiales) como informales, lo que tiene como resultado que, además de aprenderse en la escuela, se adquiera de un modo informal a través de su uso en la vida diaria (Cheshire, 1991). Esta situación se ha visto reflejada incluso en el mundo científico donde el uso extendido del inglés como lengua internacional ha generado la aparición de dos revistas cuyo foco de interés es exclusivamente el papel de la lengua inglesa en el mundo; estas revistas son *English World-wide* y *World Englishes*.

EL CONCEPTO DE HABLANTE NATIVO

El inglés británico históricamente ha sido y siempre será una lengua de dialectos. A poco que una persona se mueva por distintos lugares de la geografía británica las diferencias existentes entre los/as hablantes son obvias, y no se limitan únicamente al acento y la pronunciación, sino que afecta a muchas otras cuestiones lingüísticas como el léxico utilizado, la gramática o el modo en el que se organizan las palabras. Incluso en Norteamérica, donde se viene utilizando esta lengua desde hace 400 años, la diversidad lingüística es mucho menor que la que ha tenido lugar en Gran Bretaña, donde el inglés se ha venido utilizando durante más de 1.500 años (Upton y Widdowson, 1996).

Sin embargo la variedad del inglés que se ha impuesto en el contexto europeo es el inglés británico estándar, también conocido como inglés de la BBC, y cuyo modelo de pronunciación es el denominado RP (*Received Pronunciation*). Esta variedad se convirtió en estándar gracias a la influencia de Geoffrey Chaucer (posiblemente el escritor en lengua inglesa más influyente después del ineluctable

William Shakespeare), a las universidades de Oxford y Cambridge, y debido al papel de Londres tanto como centro de la corte como por su elevado número de población. De este modo la variedad hablada en el triángulo formado por las poblaciones de Oxford, Cambridge y Londres pasó a ser la forma estandarizada de la lengua inglesa escrita, proceso que precisó de un largo periodo para su afianzamiento. El espaldarazo definitivo llegó en el siglo XVIII cuando personalidades culturales de la talla de Swift, Dryden y Johnson se mostraron partidarios de fijar una forma estándar, apoyados por las primeras gramáticas que describieron la lengua inglesa siguiendo el modelo latino (Upton y Widdowson, 1996).

La idea de fomentar la imagen de hablante ideal llevó a la BBC a elegir a sus presentadores entre aquéllos/as que carecían de acentos regionales. El famoso actor Sean Connery, por ejemplo, se vio obligado a realizar una serie de cursos de dicción en un intento de deshacerse de su fuerte acento escocés, ya que éste dificultaba la credibilidad de sus interpretaciones. Sin embargo la diversidad lingüística no pudo ser refrenada por los poderes fácticos o tal vez no les interesó que así fuera, ya que de este modo el estatus de una persona quedaba claramente definido cuando utilizaba la lengua.

La casi totalidad (por no decir todos) los textos que se utilizan en nuestras escuelas siguen el modelo británico estándar, puesto que se trata de editoriales británicas que incluyen principalmente sus gentes y su cultura. De este modo el modelo nativo a imitar se encuentra en el inglés de la variedad RP. Las últimas ediciones sí que conceden un mayor espacio a otros países de habla inglesa y sus variedades lingüísticas (o incluyen por ejemplo un personaje norteamericano), pero el papel del inglés británico y su cultura continúa ocupando un lugar principal.

Algunos autores llaman la atención sobre el peligro que entraña la utilización masiva del inglés por parte de hablantes de otras lenguas, debido a que la utilización generalizada del inglés por parte de empresarios, militares, periodistas, políticos, deportistas, etc, para los que el inglés es una L2 puede conducir a una situación en la que esta lengua se aleje cada vez más del modelo nativo, y que poco a poco vaya viéndose *contaminada* por muy diversas influencias externas; e incluso que vaya perdiendo su identidad, hecho que preocupa particularmente a los sectores más puristas de la sociedad anglosajona. Esto produce que los/as hablantes de los denominados inglés británico e inglés americano sean bastante tolerantes con las diferencias que hay entre las distintas modalidades o dialectos de sus respectivos países, pero que por el contrario se muestren bastante intolerantes con el inglés hablado por asiáticos o africanos. Es incuestionable que el inglés cada vez se utiliza más en contextos no nativos para la comunicación (un médico alemán que consulta con un colega griego un caso, verbigracia; o un profesor no-nativo dando clase a alumnos para los que el inglés es la L2, L3 o Lx), lo que produce que esta lengua esté en contacto permanente con otras lenguas y culturas, y por lo tanto bajo su influencia. Preisler (1995) considera que el concepto de *Inglés Estándar* es uno de los más controvertidos, y no sólo por el papel que se le debe otorgar dentro de los propios sistemas educativos británico y norteamericano, sino por el papel que debe desempeñar en el uso internacional del inglés como L2 o lengua extranjera.

LA INEFICACIA DEL CONCEPTO DE HABLANTE NATIVO EN SITUACIONES ESCOLARES MULTILINGÜES

El objetivo de la educación multilingüe debe ser una competencia multilingüe, para lo que se hace necesario modelos que se adecuen a estas situaciones de tres o más lenguas en contacto. Hasta ahora uno de los principales errores que se ha cometido en los estudios sobre adquisición de una L2 o L3 ha consistido en que se ha buscado comparar a los/as hablantes de esta L2 o L3 con los/as hablantes nativos de la(s) lengua(s) en cuestión. Este enfoque no puede considerarse como el más correcto, ya que incluso entre los propios hablantes nativos no existe una total uniformidad en lo concerniente a capacitación idiomática. Además en un mundo donde el monolingüismo está pasando a ser la excepción y no la norma, fundamentarse en parámetros monolingües resulta cuando menos paradójico, por lo que a continuación pasamos a analizar dos modelos que se muestran muy adecuados en su planteamiento con vistas a afrontar con garantías una situación de multilingüismo escolar.

El modelo de multicompetencia

Cook describe el término multicompetencia como el estado compuesto de una mente con dos gramáticas (Cook, 1991, p.112), en contraposición al término monocompetencia que define como el estado de la mente con una única gramática (Cook, 1992: p. 558). El punto de partida de este modelo se encuentra en las siguientes dos preguntas, que le surgieron a Cook tras haber leído un artículo de Grosjean (1989) en el que éste defendía vehementemente el estado especial de la mente bilingüe en contraposición con la monolingüe: a) ¿La persona que sabe dos lenguas se distingue de la que sólo sabe una simplemente en el conocimiento de una L2? Los/as hablantes bilingües muestran una conciencia metalingüística diferente de la de los/as monolingües, así como procesos cognitivos diferentes. Estas diferencias son las que en opinión de Cook sugieren de un modo consistente que la persona multicompetente no equivale simplemente a dos personas monolingües, sino que se trata de una combinación única. b) ¿La persona que posee dos lenguas, cuenta con un sistema lingüístico fusionado o por el contrario se trata de dos sistemas independientes?

Una de las quejas más interesantes que Cook (1992) plantea es el hecho de que mientras existe multitud de bibliografía sobre la influencia y las transferencias de la L1 en la L2, apenas existe alguna investigación adecuada que trate la cuestión en la otra dirección, es decir, si existe algún efecto de la L2 en la L1, lo que le conduce a denunciar el enfoque que hasta ahora se ha dado a la cuestión de la adquisición de lenguas, un enfoque que siempre ha estado centrado en el/la hablante monolingüe. También destaca que desde el estudio de Selinker de 1972 el término interlenguaje se ha venido utilizando con la finalidad de reconocer que estos estados de conocimiento no implican versiones degradadas de la L2, sino que poseen sistemas propios, cuestión confirmada por muchos estudios de adquisición de segundas lenguas (Cook, 1992: p. 561). Cook señala asimismo que no existe ninguna razón por la que una persona que hable inglés y español deba comportarse del mismo modo que un/a hablante monolingüe de cualquiera de estas lenguas. A este respecto Grosjean (1985) señala que debido a la idea de que la persona bilingüe debía de equivaler a

dos personas monolingües en una se ha llegado a una situación injusta:

"... the cognitive consequences and developmental consequences of bilingualism have received close scrutiny. (As a bilingual myself, I have often wondered why the cognitive consequences of *monolingualism* have not been investigated with the same care!)" (Grosjean, 1985, p. 469).

Cook (1993) da una serie de razones por las que considera que la mente de los usuarios de una L2 es diferente:

a. El conocimiento de la L1 es diferente; tener dos lenguas en la mente en lugar de una tiene efectos en la L1.

b. El conocimiento de la L2 es diferente; Coppetiers (1987) se encontró con que la competencia de hablantes bilingües de francés era sistemáticamente diferente a la de monolingües en francés. Asimismo, numerosas investigaciones (Bild & Swain, 1989; Klein, 1995; Cenoz, 1991; Lasagabaster y Cenoz, 1998a; Thomas, 1988) han demostrado que los sujetos bilingües obtienen mejores resultados a la hora de aprender la lengua extranjera (la L3 para este grupo) que los sujetos monolingües (para los que ésta representa la L2).

c. La conciencia metalingüística es diferente. Los sujetos bilingües son más conscientes de las formas lingüísticas, muestran una mayor conciencia metalingüística, es decir, una mayor consideración de las formas lingüísticas en sí mismas como objeto de atención (Cummins, 1978). Malakoff (1992, p.518) define la conciencia metalingüística como la habilidad de pensar de un modo flexible y abstracto sobre el lenguaje; se refiere a una conciencia de las características lingüísticas formales del lenguaje y a la habilidad de reflexionar sobre el propio lenguaje, lo que permite al individuo considerar la forma lingüística y la estructura que subyace al significado, para lo que debe centrarse en la naturaleza lingüística del mensaje. Son muy numerosos los estudios que demuestran un mayor grado de desarrollo metalingüístico por parte de los sujetos bilingües con respecto a sus homólogos/as monolingües: Bialystok, 1988; Göncz y Kodzopeljic, 1991; Klein, 1995; Lasagabaster, 1998b; Merriman y Kutlesic, 1993; Ricciardelli, 1992a; o Yelland et al., 1993; por citar tan sólo algunos de los más recientes.

d. Los procesos cognitivos son diferentes; los/as hablantes bilingües también muestran una mayor flexibilidad mental, mostrándose más creativos (Brachini y Cianchi, 1993; Kessler y Quinn, 1987; Lasagabaster, en prensa; Ricciardelli, 1992b). Estos autores consideran que la utilización de dos sistemas y la continua alternancia de una lengua a la otra conducen a una mayor flexibilidad cognitiva, con los beneficios cognitivos que esto conlleva.

Estas diferencias son las que le conducen a concluir que las personas multi-competentes muestran claras diferencias con respecto a las monocompentes en referencia al funcionamiento mental. Pero a continuación se plantea si estas dos competencias lingüísticas son interdependientes o si por el contrario están separadas la una de la otra, lo que denomina *separatist multi-competence* adaptando el término de Grosjean (1989). Cook considera que ambas competencias se encuentran fusionadas en una única y compleja gramática, en lugar de en dos, en lo que él denomina *who-*

listic multi-competence. Para defender este punto se sirve de una serie de evidencias: a) La L1 y la L2 comparten el mismo léxico mental; defiende que existe gran cantidad de literatura que demuestra la relación existente entre los léxicos de la L1 y de la L2, aunque ésta no sea decisiva. b) Los/as hablantes de una L2 pueden cambiar fácilmente de una lengua a otra; la habilidad que poseen los/as bilingües para cambiar continuamente de una lengua a otra se ve ahora como una habilidad lingüística que requiere gran habilidad y que es muy compleja (Grosjean, 1989). Y c) El procesamiento de la L2 no se puede separar del de la L1; existe evidencia de que mientras se procesa la L2 la L1 no está desenchufada, sino que se mantiene en servicio.

El mejor modo de concluir y recoger el modelo propuesto por Cook lo encontramos en sus propias palabras:

"But suppose it is normal for the human being to be multi-competent, abnormal to be a monolingual. Being an Englishman this may be hard for me to digest, but if I came from Belgium, or the Cameroon, or Hong Kong I might find it easier. In statistical terms most human beings in fact know two or more languages rather than one: it may well be unusual to possess only mono-competence. To give a few disparate figures: Harding/Riley (1986) point out 'there are 3000-5000 languages in the world but only about 150 countries to fit them all into'; the European Commission (1987) found that 83% of 20-24 years old in Europe had studied a second language; the population of the United States in 1976 included nearly 28 million who had a non-English mother tongue (Wardhaugh, 1987); the Linguistic Minorities Project (1983) found 30.7% of children in the London Borough of Haringey spoke another language than English at home. Multi-competence is probably more typical of the human race than mono-competence" (Cook, 1993, p. 5-6).

Y debemos ser conscientes de que esta tendencia lejos de remitir va a ir en aumento, de modo que los sujetos monolingües serán cada vez menos habituales. Es por esto que la motivación que subyace al concepto de multicompetencia se fundamenta al menos en parte en un intento de tratar de evitar los prejuicios monolingües. Según Cook en lugar de lamentarse continuamente por lo mal que domina la L2, la persona hablante de más de una lengua debería apenarse de la mutilación lingüística que sufren las personas monolingües, la cual les impide disfrutar de todas las ventajas que pone a su disposición el potencial multilingüe con el que todos nacemos.

Por lo tanto, la persona que conoce varias lenguas es diferente de la que sólo conoce una. En muchos aspectos, si comparamos ambos grupos, las personas multilingües se muestran superiores con respecto a las monolingües. Sólo al compararlas con el uso nativo de la lengua aparece su competencia como deficiente (Cook, 1995).

El modelo dinámico del multilingüismo

Este modelo propuesto por Herdina y Jessner (en prensa) considera que mientras en las ciencias educacionales se ha reconocido desde hace tiempo que el bilingüismo conlleva efectos positivos, muchos de los/as estudiosos/as de la adquisición de segundas lenguas no consideran a la persona bilingüe competente lingüísticamente si es comparado con el/la hablante nativo/a monolingüe, lo que estos autores achacan al hecho de que estos/as investigadores/as trabajan según el paradigma chomskiano basado en el hablante ideal (Jessner, 1997).

En este modelo, como ya ocurriera con el anterior, se parte de la crítica que Grosjean (1985) dirigió a la asunción de la norma monolingüe y a su impacto en el concepto de bilingüismo. Este autor parte del símil del corredor o corredora de vallas, quien combina dos tipos de competencias, el salto y la velocidad en una sola persona, aunque no es ni un/a saltador/a ni un/a velocista puro/a. Lo mismo ocurre con la persona bilingüe. Tan sólo se ha solido considerar a una persona bilingüe cuando mostraba una total competencia en ambas lenguas, sin tener en cuenta que todas las personas que en el mundo a diario utilizan más de una lengua (a las que se ha referido como bilingües dominantes, semilingües, etc.) recurren a cada una de sus lenguas dependiendo de sus necesidades comunicativas o del papel social que cada una de ellas desempeña.

Herdina y Jessner consideran que percibir la competencia de un/a hablante como un estado finito, siguiendo los postulados chomskyanos, impide comprender la dinámica social de una comunidad multilingüe, que produce cambios en la competencia de los individuos. Defienden la conveniencia de estudiar los cambios diacrónicos individuales, especialmente con la intención de observar si los efectos positivos que produce el bilingüismo tienen continuidad en la edad adulta, ya que estos estudios se centran principalmente en niños y niñas, prestando muy poca atención a las personas adultas. Y estos cambios que se producen durante el desarrollo individual de la competencia lingüística son el centro de atención de esta visión dinámica de la adquisición del lenguaje.

En el modelo dinámico de multilingüismo, el multilingüismo es visto como una variante del bilingüismo, subrayando que el lenguaje cambia a lo largo del tiempo en el plano individual:

"The dynamics of the processes involved in progression and regression on an individual level and the complex interdependencies between the factors involved in the language acquisition process are focussed on in this model of language acquisition" (Jessner, 1997).

Según este modelo los cambios lingüísticos que se producen en el individuo son fruto del ajuste al que se ve sometido el sistema lingüístico para hacer frente a las necesidades comunicativas, y dependiendo de estas necesidades se producirá un dominio transicional de los diferentes sistemas lingüísticos durante un determinado periodo de tiempo, con lo que el sujeto puede pasar de ser monolingüe a ser bilingüe, de ser bilingüe a ser trilingüe, del trilingüismo al bilingüismo, etc.

Para desarrollar este modelo los autores han partido de modelos de crecimiento monolingüe, en los que la competencia lingüística no aparece como un estado estable e inmutable (concepción chomskyana), sino como un objetivo que se puede llegar a lograr tanto por hablantes nativos/as como por no-nativos/as. Para ello se centran en la persona aprendiz, con lo que tratan de explicar las diferencias individuales que se producen en la adquisición del lenguaje, por lo que se interesan en factores como la actitud, la motivación, la aptitud o la ansiedad. Adaptando a Grosjean (1985) se muestran interesados en el desarrollo lingüístico de la persona bilingüe, ya que sus necesidades lingüísticas afectarán su competencia lingüística en cada una de sus lenguas, pero no en su competencia en general. Una persona puede

abandonar su L1 y desenvolverse más cómodamente en su L2, pero nunca perderá la capacidad comunicativa que precisa para desenvolverse en su ambiente. Esta persona puede desarrollar la competencia que el contexto le requiera en cada una de sus lenguas (incluso puede ser que su dominio de una de sus lenguas sea verdaderamente limitado), pero siempre mantendrá un cierto nivel de competencia comunicativa.

Por medio de este modelo pretenden describir las diferentes reacciones de los distintos sistemas lingüísticos de una persona bilingüe o multilingüe ante el mismo input en situaciones diferentes, es decir, las diferentes lenguas que una misma persona utiliza (L1, L2, L3, etc.) y que son observadas como sistemas separados que muestran propiedades diferentes. Del mismo modo, defienden que para poder realizar una descripción adecuada del multilingüismo se debe de tener en cuenta no sólo la influencia interlingüística (la cuestión de las transferencias), sino también las consecuencias cognitivas positivas (habilidad metalingüística, pensamiento creativo, etc.) del bilingüismo, las cuales aparecen siempre que se cumplan ciertas condiciones sociales y cognitivas.

Por lo tanto, la competencia lingüística de los sujetos multilingües constaría de subsistemas lingüísticos dinámicos que interactúan entre sí y que no tienen que ser necesariamente constantes, sino que pueden estar sujetos a variación. La investigación centrada en la adquisición de segundas lenguas debería concentrarse más en la variabilidad de dicho proceso de adquisición y en el hecho de que saber más de una lengua ya no es nada fuera de lo corriente, sino todo lo contrario, incluso en el mundo occidental, en el que hasta hace poco se ha tratado de mantener una homogeneidad lingüística a toda costa, unida al concepto de unidad estatal. Coinciden con Cook en que si la mayoría de la humanidad se desenvuelve en más de una lengua, basar los estudios lingüísticos en parámetros monolingües es no sólo una idealización, sino también una representación errónea de la especie humana.

EL INGLÉS EUROPEO

El reconocimiento de la necesidad de una Europa multilingüe ha conducido a que cada vez sea mayor el número de programas educativos en los que confluyen tres o más lenguas, tendencia que aumenta de año en año, y en la que se aprecia la influencia del mosaico lingüístico que la forma, ya que sólo en la Unión Europea conviven 35 lenguas oficiales, cifra que aumenta hasta las 70-80 para la totalidad del continente.

Este contexto, en el que el inglés ocupa un papel preponderante como lengua extranjera, conduce a algunos autores (Berns, 1995; Modiano, 1996) a defender que el denominado *Mid-Atlantic English* o inglés europeo debería sustituir al inglés británico en su papel de inglés estándar en los sistemas educativos de Europa. Modiano y Berns consideran que el inglés europeo está cada vez más influenciado por el inglés americano y que como consecuencia de este hecho ha surgido una nueva variedad, el inglés *Mid-Atlantic*, que se caracteriza por el fomento de una pronunciación neutra y por la utilización de un vocabulario basado en el marco de referencia del interlocutor. Así, y como ya hemos visto, el modelo en el que se fundamentó la pronunciación a enseñar en los centros educativos en Europa era el conocido como “RP” (“Received

Pronunciation”), variedad de inglés que sin embargo es hablada por tan sólo un 3% de la población inglesa (que no británica). Además, en muchos países con pasado colonial la variedad “RP” no está demasiado bien vista, ya que se asocia con el diablo de la occidentalización y la colonización (Kachru, 1985; Schmied, 1991). Es por esto que los partidarios del inglés europeo señalan que en las clases se debería trabajar no sólo la comprensión de la pronunciación americana o inglesa, sino también la de los/as hablantes de inglés como L2 (o L3, o Lx) y la de aquellos/as en cuyos países el inglés es la lengua dominante. Además la no elección de un estilo claramente británico o americano evitaría el poder ser etiquetado cultural o políticamente.

El inglés europeo requiere la comprensión de las diferencias existentes entre el inglés americano y el británico, adecuando el lenguaje a la ocasión. Modiano se muestra partidario de la idea de que esta modalidad terminará convirtiéndose en el inglés estándar de los programas educativos europeos, lo que conducirá a que cada vez más europeos hablen una variedad de inglés como L2, con raíces europeas y que no se percibirá como un copia del “buen” inglés británico y norteamericano (Modiano, 1996, p. 215). En el mismo sentido se pronuncia Berns:

“The unification of Europe provides the perfect opportunity to seize upon this fact, to exploit the inherent capabilities of European English, and to reform the teaching of English to meet the goal of establishing a language that would be a language of all Europeans and consequently serve as a marker of European identity readily recognized around the world” (Berns, 1995).

EL CONCEPTO DE HABLANTE IDEAL Y LA PRÁCTICA DIARIA EN LA CLASE DE INGLÉS

La defensa del hablante nativo ideal en la clase de inglés se nos antoja una utopía que carece de fundamento. Para rebatir esta idea nos vamos a servir de una anécdota recogida por MacAndrew (1991). Este autor comenta que cuando a Daniel Jones, el recopilador del diccionario de pronunciación inglesa, se le preguntó cuántas personas hablan actualmente la variedad RP su respuesta fue la siguiente: “Bueno, yo la hablo, . . . y mi hermano, . . . pero algunas veces no estoy seguro sobre mi hermano”. MacAndrew denuncia que lo que se esconde tras estos intentos de mantener esta variedad como la “educada” y “correcta” responde a intereses de grupos de poder cuyo único objetivo es mantener su posición social y diferenciarse del resto de hablantes. Sin embargo, es un hecho constatable que el RP ya no se ve como el único acento válido en la enseñanza del inglés (aunque no siempre sea así). Esta situación nos lleva a considerar dos aspectos concretos de la enseñanza del inglés como lengua extranjera: la pronunciación y la habilidad comunicativa versus corrección gramatical.

La pronunciación

Una de las razones fundamentales para el éxito de la puesta en marcha de la enseñanza del inglés desde los 4 años en muchos centros escolares se debe a cues-

tiones psicolingüísticas. Se considera que este es el periodo ideal para su aprendizaje porque de este modo se aprovecha la flexibilidad mental que los niños y niñas muestran a estas edades tempranas, lo que se refleja fundamentalmente en la adquisición de una mejor pronunciación (Lasagabaster y Cenoz, 1998b). No obstante, debemos tener en cuenta que lo que en realidad enseña el discente es su propio interlenguaje, que no es ni mejor ni peor que la variedad RP, sino simplemente diferente, ya que en la gran mayoría de los casos no se trata de un/a hablante nativo/a (a pesar de que su competencia lingüística se pueda acercar mucho a la de una persona nativa). Por lo tanto, intentar acercarnos al hablante nativo ideal en el contexto escolar no parece tener mucho sentido.

Habilidad comunicativa versus corrección gramatical

Este punto nos conduce a debatir sobre la conveniencia de seguir una gramática descriptiva (el uso que se hace de la lengua) o una prescriptiva (el uso propuesto por los gramáticos). Es un hecho constatable que el profesorado no-nativo de inglés es más partidario de la segunda, lo que le conduce a ser menos flexible con respecto a los errores de su alumnado. Un ejemplo claro sería la “s” que se debe añadir a la forma verbal en la tercera persona del singular del presente de indicativo. El profesorado no-nativo presta mucha más atención a este tipo de cuestiones que el nativo. Probablemente lo más importante sea centrarse más en la capacidad comunicativa del alumnado y no ser tan estrictos en cuestiones de gramaticalidad, sobre todos en algunos estadios iniciales de aprendizaje (¡Cuidado! ¡Con esto no estamos defendiendo la anarquía lingüística!).

Nuevamente nos serviremos de un ejemplo recogido por MacAndrew que nos debería ayudar a recapacitar sobre esta cuestión. Este autor recopiló una serie de 10 oraciones producidas por locutores de radio y televisión representantes del inglés de la BBC (la variedad RP), suprimiendo en todas ellas una preposición. A continuación recurrió a varios diccionarios para observar las soluciones aportadas para estos casos. MacAndrew constató que en ningún caso había unanimidad entre las propuestas presentadas por los diferentes diccionarios (que en ocasiones incluso no coincidían en sus respuestas) y las preposiciones utilizadas en las oraciones originales. Pero su sorpresa fue mayúscula cuando al preguntar a una serie de proferores ingleses no se produjo una respuesta unánime en ninguno de los casos. Tras estudiar toda una serie de problemas lingüísticos de este estilo y obtener resultados similares, MacAndrew concluye que no existe ninguna duda de la validez de los libros de referencia (diccionarios, gramáticas, etc), pero que lo en ellos expuesto no es “la ley”. Cuando lo utilizado por un hablante nativo no coincide con lo expuesto en dichos libros de referencia, no lo debemos asociar automáticamente con un error, sino que se debe a una limitación del diccionario o la gramática. O simplemente se debe a un cambio gradual en el uso de la lengua (MacAndrew, 1991, p. 88).

Para finalizar con este punto quisiera hacer una reflexión en este mismo sentido con respecto al castellano. Si se preguntase a una muestra de castellano-parlantes sobre la gramaticalidad de la oración “tiene que ir a por el pan”, la gran mayoría de esta muestra (o probablemente toda ella) la juzgaría como perfectamente grama-

tical. Sin embargo, la gramática indica que esta oración no es correcta, ya que la forma gramatical sería la siguiente: “tiene que ir por el pan”. ¿Se atrevería en este caso un profesor inglés de castellano a corregir una oración que es utilizada por la inmensa mayoría de los/as hablantes nativos/as de castellano? ¿Es esta corrección tan fundamental para el éxito o fracaso del acto comunicativo?

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

El profesorado de lenguas extranjeras debe ser consciente de que el alumnado no adquirirá una competencia nativa en inglés, pero esto no debe representar ninguna decepción ni mucho menos conducir a la desesperación. El inglés tan sólo representa una de las varias lenguas a las que nuestro alumnado tiene acceso y por consiguiente nos debemos apoyar en un modelo en el que la competencia multilingüe no se equipare a la suma de competencias monolingües (Cenz, 1998; Cook, 1995; Herdina y Jessner, en prensa).

Asimismo es importante que el alumnado sea consciente de que existen otros muchos contextos, aparte de aquellos englobados en lo que Kachru (1985) denomina el círculo interior, en los que se utiliza la lengua inglesa como lengua habitual de comunicación (Jamaica, Suráfrica, Nigeria, India, los países de la Unión Europea, etc), por lo que es recomendable que el alumnado sea sometido a diferentes variedades de input. Esto les enseñará a ser más tolerantes y a percatarse de la múltiple variedad de culturas que pueblan el mundo, ayudando a su formación como miembros de la comunidad mundial.

La defensa de un inglés europeo de uso internacional eliminaría todas las posibles reticencias que el inglés británico o americano podría causar por razones de índole cultural, histórica, económica, política o militar. Tratar de conseguir que el alumnado muestre un acento típicamente británico (o típicamente norteamericano) carece de sentido, además de ser prácticamente imposible de lograr cuando dicha lengua es impartida por profesorado no nativo que enseña su propio interlenguaje, e incluso cuando el profesorado es nativo y perteneciente a esa minoría que utiliza la variedad RP. La preponderancia del inglés como primera lengua internacional es incuestionable, pero esto no debe conducirnos a una invasión cultural, lo que en cierta manera podría suavizarse tratando de ser nosotros/as mismos/as cuando nos comunicamos en dicha lengua. Este es un peligro palpable y que no vamos a descubrir ahora. Desayunamos con *cornflakes*, nos ponemos unos *jeans* para ir a trabajar con varios programas de *software*, entramos en *Internet*, comemos una *burger* con *ketchup* y *Coca-Cola*, fumamos un *Winston*, y nos acostamos tras escuchar un *compact* de *jazz*, *pop* o *rock*. Verdú hace la siguiente reflexión al respecto:

“Ahora que ningún orden social ni político se opone a su modelo, abatido el comunismo, degenerado el socialismo, queda, sin embargo, algo por vindicar: no llegar a ser fatalmente una parodia del planeta americano” (Verdú, 1996, p. 13).

Los más pesimistas defienden que ésta es una batalla perdida. No obstante creemos que algunas de las ideas aquí expuestas merecen ser tenidas en cuenta por el profesorado de inglés y pueden ayudar a reflexionar sobre la práctica diaria en la clase de lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Baker, C. y Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berns, M. (1995). English in Europe?: whose language, which culture? *International Journal of Applied Linguistics*, 5, 21-32.
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567.
- Bild, E. R. & Swain, M. (1989). Minority language students in a French immersion programme: their french proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, 255-274.
- Braccini, F y Cianchi, R. (1993). The influence on some linguistic and cognitive skills of the early learning of a foreign language. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, 53-66.
- Cenoz, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Donostia: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Cenoz, J. (1998). English in Europe: native vs. non-native varieties. *Apac of News*, 34, 22-27.
- Cook, V. J. (1991). The poverty of the stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7, 103-117.
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- Cook, V. (1993). Wholistic multi-competence - Jeu d'esprit or paradigm shift? En Kettemann, Bernhard y Wieden, W. (Eds.) *Current issues in European second language acquisition research* (pp. 3-8). Tübingen: Narr Verlag.
- Cook, V. J. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum*, 8, 93-98.
- Coppetiers, R. (1987). Competence differences between native and near-native speakers. *Language*, 63, 545-573.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 131-149.
- Cheshire, J. (1991) Introduction: Sociolinguistics and English around the world. En J. Cheshire (Ed.), *English around the World* (pp. 1-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Göncz, L. y Kodzopeljic, J. (1991). Exposure to two languages in the preschool period: Metalinguistic development and the acquisition of reading. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12, 137-163.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer.

Journal of Multilingual and Multicultural Matters, 6, 467-477.

- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Herdina, P. y Jessner, U. (en preparación). *A dynamic model of multilingualism. Changing the Psycholinguistic Perspective*. Clevedon Multilingual Matters.
- Jessner, U. (1997). Towards a dynamic view of multilingualism. En M. Putz (Ed.), *Language Choices? Conditions, constraints and consequences* (pp. 17-30). Amsterdam: Benjamins.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. En R. Quirk y H. G. Widdowson (Eds.), *English in the World* (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kessler, C. y Quinn, M. E. (1987). Language minority children's linguistics and cognitive creativity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8, 173-186.
- Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 45, 419-465.
- Lasagabaster, D. (1998a). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Lejona: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lasagabaster, D. (1998b). Language learning and the development of metalinguistic awareness. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, No. 3.
- Lasagabaster, D. (en prensa). The effects of three bilingual education models on linguistic creativity. *IRAL, International Review of Applied Linguistics*.
- Lasagabaster, D. y Cenoz, J. (1998a). Language learning in the Basque Country: Immersion versus non-immersion students. En J. Arnau (Ed.), *Immersion Programs: A European Perspective* (pp. 494-500). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lasagabaster, D. y Cenoz, J. (1998b). The learning of English from kindergarten in a bilingual community: Are three languages too many languages? Comunicación presentada en la IV Conferencia Europea de Programas de Inmersión. Carmarthen, Gales.
- MacAndrew, R. (1991). *English Observed. Language Awareness: The Shock of Real English*. London: Language Teaching Publications.
- Malakoff, M. E. (1992). Translation ability: A natural bilingual and metalinguistic skill. En R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 515-535). Amsterdam: Elsevier.
- Merriman, W. E. y Kutlesic, V. (1993). Bilingual and monolingual children's use of two lexical acquisition heuristics. *Applied Psycholinguistics*, 14, 229-249.
- Modiano, M. (1996). The americanization of Euro-English. *World Englishes*, 15, 207-215.

- Preisler, B. (1995). Standard English in the world. *Multilingua*, 14, 341-362.
- Ricciardelli, L. A. (1992a). Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301-316.
- Ricciardelli, L. A. (1992b). Creativity and bilingualism. *Journal of Creative Behaviour*, 26, 242-254.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- Schmied, J. (1991) *English in Africa*. New York: Longman.
- Swiderski, R. M. (1996). *The Metamorphosis of English. Versions of Other Languages*. London: Bergin & Garvey.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, 235-246.
- Upton, C. y Widdowson, J. D. A. (1996). *An Atlas of English Dialects*. Oxford: Oxford University Press.
- Verdú, V. (1996) *El planeta americano*. Barcelona: Anagrama.
- Yelland, G. W., Pollard, J. y Mercuri, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14, 423-444.

Desarrollo del autoconocimiento y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria

*Susana Lucas Mangas
Miguel Ángel Carbonero Martín
Departamento de Psicología
Universidad de Valladolid*

Dentro de la madurez vocacional, una variable importante a tener en cuenta en un Programa de Orientación es conseguir que el alumnado de Educación Secundaria adquiera una conceptualización realista y positiva de sí mismo en relación con los propios valores y metas, intereses y habilidades. Así mismo es necesario que los estudiantes se perciban con posibilidades de preparación e integración social y profesional. Realizamos un Programa de Orientación a través de la tutoría en 3º y 4º curso de la ESO y 1º curso de Bachillerato, con el objetivo de facilitar el autoconocimiento y las expectativas de autoeficacia mediante el entrenamiento en estrategias de análisis, reflexión e investigación y contrastar con sus compañeros la información necesaria para la consecución del objetivo planteado. Se realizó un diseño cuasiexperimental secuencial con grupo control no equivalente, con una muestra de 205 sujetos y con una distribución equilibrada respecto a la variable género. Los resultados confirman la validez del Programa para el desarrollo del autoconocimiento y del sentido de autoeficacia dado que partiendo de la igualdad de los dos grupos participantes (experimental y control) el grupo experimental mejora significativamente respecto al grupo control.

Palabras clave: *Madurez vocacional, programa de orientación, autoconocimiento.*

Within the vocational maturity an important variable to take in account in an Orientation program, is to manage the Secondary pupils to acquire a realistic and positive conception about themselves in relation to their own values, goals, interest and abilities. It is also necessary for the pupils to realise themselves with good possibilities of social and professional integration. We attain an Orientation Program through tutorial -in the third and fourth year of secondary Education and the first year of higher Education- with the aim of providing the self-knowledge and the self-efficiency expectations through the training in analysis, reflection and investigation strategies and to form a contrast with their classmates about the necessary information, in order to reach the created objective. There has been attained a quasi-experimental and sequential design with a non equivalent control group with a subject of 205 people in a balanced distribution with regard to gender variable. The results corroborate the program validity to the development of self-knowledge and self-efficiency sense so that starting from the similar situation of the participant groups (experimental and control) the experimental group will improve in a meaningful way according to the control group.

Key words: *Vocational maturity, orientation program, self -knowledge.*

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación y Ciencia (1992), en relación con las dimensiones de la madurez vocacional, afirma que los tres elementos de la decisión: actitud planificadora, conocimiento de sí y conocimiento del medio, interactúan de tal modo que la profundización en cada uno de ellos define y replantea los otros dos. Tales elementos básicos son los objetivos que se plantean desde las líneas de acción tutorial y orientadora por la legislación vigente a desarrollar en los programas de orientación profesional y son recogidos también en los objetivos coincidentes en los distintos países sobre Educación para la Carrera (Rodríguez Diéguez y Pereira, 1995).

Se comprende así que el desarrollo de un currículum integral y personalizado implique enseñar a los jóvenes la capacidad de tomar decisiones significativas para su vida y específicamente, educar para aquellas decisiones que afectan a su futuro. Conducir al estudiante al desarrollo de una madurez decisoria y vocacional capaz de realizar tomas de decisión autónomas y acordes con sus capacidades, valores-metas e intereses, figura como una de las funciones ineludibles de la acción tutorial y orientadora, tradicionalmente denominada Orientación Vocacional y Profesional (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, 1995).

Partiendo de los conocimientos disponibles sobre la madurez vocacional, nos planteamos dar respuesta al primer objetivo, relacionado con el proceso de autoorientación, el cual hace referencia a conseguir que el alumnado adquiera una *conceptualización realista y positiva de sí mismo* en relación con sus valores, intereses, habilidades y posibilidades de preparación e inserción socio-laboral. integrando estrategias metodológicas muy secuenciadas que completen a las habitualmente utilizadas a través de las líneas de acción tutorial y orientadora.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El primer objetivo, relacionado con el proceso de autoorientación, pretende conseguir que el alumnado adquiera una *conceptualización realista y positiva de sí mismo* con relación a sus valores-metas, intereses, habilidades y se perciba con posibilidades de preparación e inserción social y profesional.

Super (1990) señala la gran importancia que tiene la propia imagen en la elección vocacional. Estas representaciones que nos hacemos de nosotros mismos, de lo que “uno” es o no es y de lo que debería ser o no ser en el ámbito profesional, pueden ser más o menos claras, precisas y exactas en función de que se formen sobre la base de estereotipos, generalizaciones profesionales o sobre la base de información relevante sobre las mismas. Con estas bases se van delineando las preferencias profesionales, la zona de alternativas aceptables y, en consecuencia, las aspiraciones (Gottfredson, 1981). Se observa también correspondencia de las habilidades, valores-metas e intereses vocacionales, con las demandas del trabajo. Esta correspondencia sirve como motor de ajuste, adaptación, motivación, satisfacción y salud laboral (Dawis, 1994; Dawis y Lofquist, 1984).

Se constata la necesidad de considerar la autoeficacia formando parte de esta dimensión. La autoeficacia o confianza en las propias habilidades afecta a la con-

ducta de elección, expectativas, aprendizaje, percepción e interpretación de las experiencias propias; a cómo afrontamos los problemas y evitamos las conductas, interacciones y situaciones que percibimos exceden de nuestras capacidades. Si la persona se siente capacitada para abordar con éxito las demandas situacionales, interpretará esas exigencias como desafío y medio de contribuir activamente a su desempeño, facilitará la previsión de las consecuencias sobre las propias acciones y desarrollará conductas que se orienten hacia una búsqueda más activa de información sobre las alternativas a seguir, siguiendo la aportación teórica de Bandura (1977,1994), adaptada a la psicología vocacional por Betz y Hackett (1981, 1986, 1987). Derivándose de estos planteamientos dos condicionantes del resultado final de la conducta vocacional: la atribución de la causalidad y el sentimiento de control que cada persona tiene sobre su capacidad para llevarla a cabo.

Por tanto, estudiando los errores que se cometen en estos condicionantes, se pueden tomar medidas educativas aplicadas al área de desarrollo vocacional. La experiencia de éxito o fracaso escolar resulta determinante en la formación del concepto que el alumnado se forma de sí y de sus capacidades y, por lo tanto, también en su futuro vocacional; cobrando también gran importancia la modificación de creencias inexactas en cuanto a la propia eficacia para que se puedan llevar a cabo las elecciones vocacionales, considerando las aportaciones de Brown y Lent (1996); Guichard (1993 y 1995).

La autoeficacia es considerada recientemente como dimensión central en el área vocacional. Es precursora de actitudes y conductas de búsqueda y demanda de información y hace de pantalla protectora de la autoestima (Eden y Aviram, 1993). Los sentimientos de autoeficacia influyen en motivar el esfuerzo, la perseverancia en el logro de un determinado objetivo de la conducta vocacional y el afrontamiento de nuevos problemas de forma positiva, afectando a diversos procesos del tipo perceptivo-atribucionales, motivacionales, conductuales, de forma que la persona sólo considerará y realizará aquellas actividades para las cuales se valora con capacidad (Blustein, 1989a, 1989b; Blustein y Noumair, 1996; Blustein, Prezioso y Schultheiss, 1995). En el análisis de los valores e intereses que el alumnado puede adoptar en su proyecto vocacional, es preciso tener presente que el alumnado suele carecer de información y experiencias sobre las implicaciones de los estudios y profesiones y que también suelen tener concepciones estereotipadas sobre los estudios y profesiones que no se ajustan a lo que realmente son o implican por basarse sólo en alguna o algunas de las características que las definen, pero no en todas (Guichard, 1993, 1995).

Por tanto, para favorecer que este autoconcepto o autoconocimiento sea realista y positivo, se ve la necesidad de conseguir un adecuado autoconocimiento de los valores-metas, intereses, habilidades, capacidades o aptitudes, facilitando la posibilidad de dibujar un plan futuro vocacional sobre la base de la integración de esta información. Por lo tanto, el conocimiento que las personas adquieren de sí mismas y de sus posibilidades requiere el desarrollo de estrategias cognitivas de combinación y de establecimiento de relaciones entre diversos criterios relevantes de valores-metas, intereses, habilidades, pertinentes al objeto de decisión.

Se realizan las siguientes propuestas: a) Exploración de sus valores-metas, intereses y habilidades (incluyendo hábitos, disposición para el estudio y estilos de aprender), contrastando éstos con la existencia de posibles condicionantes sociales y familiares y combinando con la utilización de instrucciones, preguntas e interacción con sus iguales; b) análisis de las creencias y atribuciones que realiza el alumnado para explicar sus éxitos y fracasos, propiciando así sentimientos de autoeficacia, de capacidad y control sobre su propio proyecto profesional; c) división de las tareas para facilitar la regulación del aprendizaje del alumnado en su proceso de desarrollo vocacional; d) síntesis, orden y argumentación de los resultados obtenidos en la previa exploración; e) especificación con actividades que estimulen el valorar las representaciones sobre su potencial vocacional.

Consideramos para ello imprescindible cuidar la presentación de criterios que orienten a los estudiantes hacia un pensamiento maduro en la percepción de sí mismos y de sus posibilidades; ofrecer pistas al alumnado (como preguntas clarificadoras, frases incompletas, orientaciones de apoyo) que favorezcan una evaluación orientada de sus creencias y atribuciones. La formación de una identidad vocacional madura, precisa que la evaluación de esta información se realice a través de una exploración individual y de una opinión contrastada con la visión que tienen sobre dicha información, personas significativas en esa decisión vocacional (grupo de iguales, padres y profesores-tutores).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Se pretende realizar un programa de orientación a través de la tutoría dirigido al alumnado de Educación Secundaria (tercer y cuarto curso de E.S.O., y primer curso de Bachillerato). Tiene como finalidad u objetivo central facilitar al alumnado el desarrollo de la madurez vocacional contribuyendo a desarrollar el siguiente **objetivo** concreto: *Favorecer en alumnos y alumnas una conceptualización realista y positiva de sí mismos en relación con sus valores-metas, intereses, habilidades y se perciban con posibilidades de preparación e inserción social y profesional.* La consecución de este objetivo se basa en la mejora del conocimiento del alumnado (autoconocimiento) y de las expectativas de autoeficacia mediante un entrenamiento en autoobservación, reflexión, contraste y evaluación sobre sus creencias y atribuciones, combinando y estableciendo relaciones entre criterios que son relevantes a las necesidades del alumnado.

En coherencia con este objetivo nos planteamos la siguiente **hipótesis**: *Si intervenimos a través de nuestro Programa de Orientación Profesional, el nivel de desarrollo de autoconocimiento y autoeficacia del alumnado que lo ha seguido, será significativamente mayor que el del alumnado que ha seguido las actividades de orientación profesional realizadas habitualmente en los Centros Educativos.*

MÉTODO

La muestra está formada por dos grupos independientes de estudiantes: un **Grupo Experimental** con el que se lleva a cabo la aplicación del Programa

Orientación que presentamos, y un **Grupo Control** en el que se realizan las actividades sobre orientación profesional habitualmente establecidas en los Centros Educativos.

El número total de participantes es de 205, de los cuales 103 pertenecen al Grupo Experimental y 102 al Grupo Control.

TABLA 1. Número de participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo	Experimental	103	50,2	50,2
	Control	102	49,8	100,0
Total		205	100,0	

TABLA 2. Niveles educativos seleccionados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Curso	1º Bachillerato	69	33,7	33,7
	3º Eso	77	37,6	71,2
	4º Eso	59	28,8	100,0
Total		205	100,0	

TABLA 3. Edad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Edad	14	29	14,1	14,1
	15	53	25,9	40,0
	16	87	42,4	82,4
	17	27	13,2	95,6
	18	9	4,4	100,0
Total		205	100,0	

TABLA 4. Distribución por sexos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Genero	Masculino	113	55,1	55,1
	Femenino	92	44,9	100,0
Total		205	100,0	

Se desarrolla un diseño cuasi-experimental secuencial con grupo control no equivalente para investigar los efectos de la variable independiente en este estudio. El Grupo Experimental lleva a cabo el Programa de Orientación Profesional pro-

puesto, mientras que el Grupo Control realiza las actividades establecidas habitualmente desde los Centros Educativos sobre orientación profesional.

Variable Independiente: Programa concreto de Orientación Profesional propuesto.

Variable Dependiente: Desarrollo del Autoconocimiento-Autoeficacia. en el proceso de Madurez Vocacional.

La variable Autoconocimiento-Autoeficacia es medida a través de un instrumento de evaluación de Madurez Vocacional, construido y validado en esta investigación y que consta de 37 ítems, que se responden según una escala tipo Likert (Lucas y Carbonero, 1999).

RESULTADOS

Señalar en primer lugar, que comenzamos realizando un análisis de diferencias entre grupos (experimental. y control, en la variable independiente) guiados por la hipótesis establecida para la variable dependiente Autoconocimiento-Autoeficacia. Para ello seguimos el siguiente esquema estadístico: presentamos los descriptivos previos de cada grupo, la comprobación de los supuestos paramétricos de distribución normal de las puntuaciones y el cumplimiento de homocedasticidad de los grupos o igualdad de las varianzas, para decidir sobre la prueba estadística más adecuada. Posteriormente analizamos las diferencias entre los grupos pretest y posttest; y en esta situación de posttest también realizamos, para contrastar, un análisis de las ganancias relativas que obtiene cada grupo. Un tercer nivel de análisis consiste en comprobar la evolución desde el pretest al posttest en la variable y grupos.

Descriptivos previos

Un indicador básico para establecer otros análisis, es la distribución de la muestra según los grupos de resultado objetivo anterior y posterior, y experimental y control, en la variable de autoconocimiento-autoeficacia.

TABLA. 5

	Pretest				Postest			
	N	Media	DT	Z sig.	N	Media	DT	Z sig.
Experimental	103	58.77	7.07	.700	103	60.52	8.38	.294
Control	102	57.59	6.52	.479	102	57.42	7.43	.163

Como podemos comprobar en un análisis aproximativo previo, parece que los grupos parten de una situación de igualdad en sus puntuaciones. Además, la distribución de las puntuaciones se ajusta a la curva normal. Si analizamos las puntuaciones en posttest, podemos observar que, a priori, nos encontramos con diferencias entre ambos grupos, siendo en el grupo experimental mayor su puntuación que en pretest. En cambio, la puntuación del pretest en el grupo control es sólo ligeramente superior a la del posttest.

Respecto al cumplimiento de la igualdad de las varianzas entre las puntuaciones de los grupos experimental y control, tenemos un índice ($F=1.46$; $p=.228$) obtenido con la prueba de Levene para la igualdad entre las varianzas. Luego consideramos cumplido el supuesto de homocedasticidad. Del mismo modo, tenemos un índice ($F=1.84$; $p=.176$) con la prueba de Levene en las puntuaciones del postest en ambos grupos. Luego también presentan unas varianzas homogéneas en estas puntuaciones.

Análisis intergrupos

A continuación presentamos los resultados obtenidos en el análisis de diferencias entre medias de las puntuaciones de autoconocimiento-autoeficacia, tanto de pretest como de postest, mediante la prueba de t de Student para muestras independientes.

TABLA. 6

	t	Sig.
Pretest	-1.23	.217
Posttest	2.80	.006**
** $p<.01$		

Aun partiendo ambos grupos de una situación de igualdad en las puntuaciones, podemos comprobar cómo en la situación de postest existen diferencias significativas a favor del grupo experimental ($p<.01$). Luego el grupo en el que hemos aplicado el Programa de Orientación para el desarrollo de la madurez vocacional presenta, después de su implementación, un mayor autoconocimiento y autoeficacia a la hora de tomar una decisión vocacional que el alumnado que ha participado en las actividades de orientación profesional realizadas habitualmente en los Centros Educativos.

Si tenemos en cuenta las ganancias relativas en cada grupo, nos encontramos que existen diferencias entre los grupos experimental y control ($U=3945.00$; $p=.002$); obteniendo el grupo experimental más ganancias que el grupo control en autoconocimiento y autoeficacia.

Análisis intragrupo

El objetivo del siguiente análisis es comprobar cuál ha sido el efecto de la aplicación del Programa de Orientación que presentamos para desarrollar la madurez vocacional, y de las actividades programadas en los Institutos a realizar por los tutores desde el inicio del segundo cuatrimestre hasta el final del curso. Para ello, aplicamos la prueba t de Student para muestras relacionadas, obteniendo los siguientes resultados.

TABLA. 7

	t	Sig.
Grupo experimental	2.36	.020*
Grupo control	0.27	.787
* p<.05		

Obtenemos que en el grupo experimental, se produce una mejora significativa ($p<.05$) entre las puntuaciones del pretest y del postest. Luego podemos afirmar que nuestro Programa ha sido eficaz en el desarrollo del autoconocimiento-autoeficacia. En cambio, el grupo control no presenta diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y postest. En las actividades de orientación profesional realizadas habitualmente en los Centros Educativos, observamos que no ayudan a desarrollar cambios simultáneos en el nivel de autoconocimiento y autoeficacia del alumnado destinatario; cambios dirigidos a conseguir el objetivo de que el alumnado adquiera una *conceptualización realista y positiva de sí mismo* en relación con sus valores, intereses, habilidades y se perciba con posibilidades de preparación e inserción social y profesional.

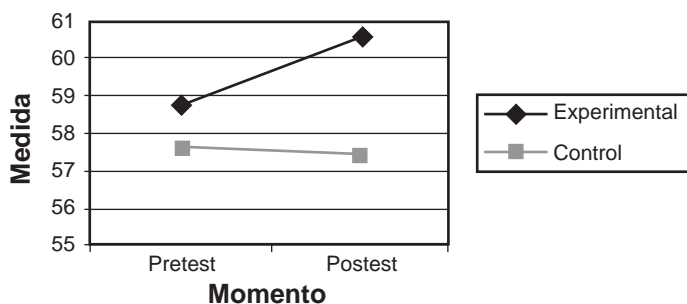
VALORACION DE LOS RESULTADOS

En definitiva, podemos decir que, aún partiendo de una igualdad en las puntuaciones en *autoconocimiento* y *autoeficacia* por parte de los dos grupos de participantes incluidos en nuestra investigación, el grupo experimental que ha participado en el Programa diseñado para mejorar la madurez vocacional ha desarrollado un mayor autoconocimiento y sentido de autoeficacia, no sólo con respecto al que tenía con anterioridad a la aplicación del mismo, sino también mayor que el grupo que no ha recibido el apoyo de este Programa; que además no ha mejorado en esta dimensión de autoconocimiento y autoeficacia.

Los resultados de este proceso de orientación pueden ser debidos a que en el Programa que realizamos a través de esta investigación, prestamos gran atención a que el alumnado combine y establezca relaciones entre diversos criterios relevantes de valores y metas, intereses y habilidades, pertinentes al objeto de decisión. A la luz de los resultados consideramos que este planteamiento educativo de facilitar al alumnado criterios de análisis que orienten hacia un pensamiento maduro en la percepción de sí mismo y de sus posibilidades resulta esencial, ya que si esta tarea orientadora no se realiza, el alumnado carecerá de información para interpretar adecuadamente el conocimiento sobre sí mismo y sus posibilidades y estaremos facilitando que tome decisiones basadas en ideas irracionales, estereotipos o atribuciones inexactas sobre sus capacidades, sobre sus éxitos y fracasos. Que esta tarea orientadora que realizamos resulte eficaz consideramos que es debido también a que se ofrecen criterios concretos para compartir y contrastar esta información con la de los compañeros. Al igual que cuando el alumnado va formando su identidad personal, precisa de conocer otros puntos de vista diferentes a los suyos, en la formación de su identidad vocacional necesita conocer la percepción de sus compañeros, no adquirir una visión única de las propias características personales y posibilidades en el ámbito vocacional.

Estos actos de aprendizaje parece que han facilitado el hecho de que en un contexto de final de curso en el que se exige tomar una decisión difícil como es la decisión vocacional, y sometida normalmente a presiones externas, el alumnado adopte una actitud madura basada en un pensamiento reflexivo sobre aspectos que indican un conocimiento realista y positivo de sí mismos en el ámbito vocacional, y no basada en creencias contradictorias, generalizaciones, o posturas de indefensión. También consideramos que nuestro Programa resulta eficaz en el desarrollo del autoconocimiento y sentido de autoeficacia vocacional, que en un momento dado concibe el alumnado como el más accesible, porque ha realizado este proceso de autoevaluación con una continuidad en el tiempo, pudiendo facilitar decisiones congruentes con la actitud que manifiesta.

De este modo mejorará la eficacia de las actividades de orientación profesional que habitualmente se realizan en los Centros Educativos y que integran el grupo control, ya que no han resultado eficaces en esta variable. Se confirma, por lo tanto, la hipótesis establecida. El funcionamiento de ambos grupos lo podemos comprobar en la gráfica siguiente.



CONCLUSIONES

En la investigación realizada hemos partido de la literatura científica relacionada con la orientación profesional, con el fin de tener un sustrato teórico, metodológico y práctico para el diseño del Programa de Orientación que tiene como objetivo desarrollar el autoconocimiento y autoeficacia en el proceso de madurez vocacional, destinado al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (tercer y cuarto curso de E.S.O.) y Educación Secundaria Postobligatoria (primer curso de Bachillerato).

Tenemos en cuenta el planteamiento que establece el Ministerio de Educación y Ciencia sobre la necesidad de favorecer, en los programas de orientación profesional que se realicen, los tres elementos que conforman la madurez en una decisión vocacional: actitud planificadora, conocimiento de sí y conocimiento del medio (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, 1995).

Para la variable “autoconocimiento-autoeficacia” los resultados obtenidos muestran que el grupo experimental sometido al Programa de Orientación que presentamos mejora significativamente más que el grupo control, resultado que confirma la hipótesis establecida: “Si intervenimos a través de nuestro Programa de

Orientación Profesional, el nivel de desarrollo de autoconocimiento y autoeficacia del alumnado que lo ha seguido, será significativamente mayor que el del alumnado que ha seguido las actividades de orientación profesional realizadas habitualmente en los Centros Educativos”.

De los resultados obtenidos se deriva la premisa de que es importante considerar que el autoconocimiento de alumnos y alumnas puede ser más real y positivo, en función de que la representación o imagen que se formen sobre sí mismos se configure sobre la base de combinar y establecer relaciones entre información que es relevante (valores-metas, intereses, habilidades); información exenta de atribuciones ambiguas sobre sus capacidades, éxitos y fracasos, de estereotipos y creencias irracionales que contribuyan a bajar las expectativas de autoeficacia y de control sobre el proyecto futuro ideal a realizar el alumnado.

Deducimos que la tarea orientadora también precisa de que se ofrezcan criterios concretos para compartir y contrastar esta información con la de los compañeros. Al igual que cuando el alumnado va formando su identidad personal precisa de conocer otros puntos de vista complementarios a los suyos, en la formación de su identidad vocacional necesita conocer la percepción de sus compañeros y no adquirir una visión única de las propias características personales y posibilidades en el ámbito vocacional.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freedman.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1981). The relationship of career related self-efficacy expectation to perceived career options in college women and men. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy the theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1987). Concept of agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (3), 299-308.
- Blustein, D. L. (1989a). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.
- Blustein, D. L. (1989b). The role of career exploration in the career decision making of college students. *Journal of College Student Development*, 30, 111-117.
- Blustein, D. L. y Noumair, D.A. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counselling and Development*, 74 (5), 433-441.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S. y Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and

- career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23 (3), 416-432.
- Brown, S. D. y Lent R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *Career Development Quarterly*, 44 (4), 354-366.
- Dawis, R. V. (1994). The theory of work adjustment as convergent theory. En M. L. M.L. Savickas, y R.W. Lent, (Eds.), *Convergence in career development theories*. Palo Alto: C.P.P. Books.
- Dawis, R. V. y Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eden, D. y Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28 (6), 545-579.
- Guichard, J. (1993). *L'ècole et les représentations d'avenir des adolescents*. París: PUF.
- Guichard, J.(1995).*La Escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Lucas, S. y Carbonero, M. A. (1999). *Escala de Madurez Vocacional en Educación Secundaria*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valladolid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Secundaria Obligatoria. Orientación y Tutoría*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Curso de Formación para Departamentos de orientación*. Informe Técnico no publicado. Tordesillas (Valladolid).
- Rodríguez Diéguez, A. y Pereira, M. (1995). La educación para la carrera. Delimitación conceptual. En M. L. Rodríguez (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular* (pp. 79-122). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown, L. Brooks y Associates (Eds.), *Career Choice and development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación

*Luis María Zulaika Isasti
Asociación Kemen de Psicodidáctica*

Entre los numerosos programas de intervención educativa que en los últimos tiempos se han diseñado y aplicado con el propósito de mejorar la autoestima, ocupan un lugar destacado aquéllos que se basan en la educación física y en las actividades físicas. En este trabajo se ofrece una relación completa de los mismos, analizándose sus características. En orden a valorar la calidad y eficacia de estos programas es preciso, de un lado, clarificar la metodología utilizada y, de otro, considerar el modelo teórico que se sustenta en cuanto al autoconcepto y su modificabilidad.

Palabras clave: Autoconcepto, educación física, programas de intervención.

Among the many programmes of educational intervention that in the past years have been designed and applied with the purpose to improve self-concept, a predominant place is taken by those based on physical education and physical activities. In this work, it is offered a complete report of the programmes; it is required, on one hand, to clarify the methodology used and, on the other hand, to consider the theoretical model that it is sustain in relation to self-concept and its modification.

Key words: Self-concept, physical education, programmes of intervention.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

A partir de la década de los sesenta, han sido muy numerosos los programas desarrollados dentro del aula con el objetivo de mejorar el autoconcepto de los alumnos. Se asientan, por lo general, estos trabajos en las dos siguientes premisas:

- lograr un autoconcepto favorable es un resultado educativo valioso en sí mismo;
- la mejora del autoconcepto puede generar otros importantes beneficios de variada índole.

En un principio, los efectos obtenidos no resultaron demasiado alentadores dado que apenas se comprobaban correlaciones apreciables entre la intervención educativa y la mejora esperada. No se abandonó, sin embargo, la hipótesis de la modificabilidad del autoconcepto sino que se sometió a revisión tanto el procedimiento (duración de la intervención, tamaño de la muestra...) como la pretensión de lograr cambios en la globalidad del autoconcepto sin haber tenido en cuenta el carácter multidimensional y jerárquico del mismo.

En la actualidad predomina una visión más optimista respecto a la posibilidad de modificar el autoconcepto por medio de un programa de intervención elaborado a tal efecto. Trabajos como los de Burns (1982) y Gurney (1987) presentan evidencias experimentales de que el autoconcepto puede cambiar, clarifican aspectos relacionados con la estabilidad o explican la causa de mejora de los grupos de control.

El autoconcepto, una vez estructurado, presenta una tendencia a la estabilidad y muestra resistencias al cambio. Aquellas experiencias no consistentes y contradictorias con la imagen ya formada presentan serias dificultades para poder ser aceptadas. Por lo tanto, las modificaciones serán más factibles durante la infancia y la adolescencia, cuando todavía se busca la identidad, coherencia, permanencia y seguridad en sí mismo.

Se ha demostrado que es posible lograr la mejora de facetas específicas del autoconcepto, sin que el cambio afecte necesariamente al resto de los ámbitos o de modo decisivo al autoconcepto general.

Tras un controvertido debate durante años respecto al vínculo entre *autoconcepto* y *logro académico* se ha reconocido relación de causalidad bidireccional.

El posicionamiento ante esta cuestión es fundamental ya que quienes consideran que el autoconcepto es causa del rendimiento, tratarán de mejorar directamente el autoconcepto, como el medio adecuado para lograr buenos resultados académicos. En cambio, los que sostienen que el autoconcepto es consecuencia del rendimiento intentarán que el individuo obtenga primeramente unos buenos resultados, de los cuales dependerá el concepto que se forme de sí mismo.

En función de la postura adoptada frente esta cuestión (sentido de la causalidad), se clasifican los programas en dos tipos de modelos de intervención:

a) *Modelo de mejora del autoconcepto*

Se entiende que las características del autoconcepto influyen o determinan niveles de logro académico. En consecuencia, estos programas de intervención (Brookover et al., 1965; Lawrence, 1972) se basan en actividades concretas encaminadas directamente a mejorar el autoconcepto: mecanismos de feedback, counseling, refuerzos, apoyo de las personas significativas (profesores, padres...).

b) *Modelo de desarrollo de habilidades*

El logro y el nivel de habilidad determinan el autoconcepto; el autoconcepto es consecuencia del rendimiento académico (Calsyn y Kenny, 1977). Estos programas trabajan de modo específico el ámbito académico del alumno, coinciden con los objetivos propios de la escuela por medio de una educación compensatoria e individualizada.

Dos diferencias prácticas distinguirán a la hora de ser llevados a la práctica a ambos programas: el tiempo que se le dedique dentro del currículum escolar; el papel y actitud del profesor.

En este sentido, se considera muy ilustrativo el extenso estudio elaborado por Weiss et al. (1990) *Self-Esteem and causal attributions for children's physical and social competence in sport*, en el que se reseñan las razones que avalan la admisión del carácter bidireccional de dicha relación causal.

Pese a esa supuesta relación asimétrica y equívoca en términos de causalidad, hoy en día es mayoritaria la opinión de quienes sostienen que existe una relación no unidireccional sino de *reciprocidad*: entre el autoconcepto y el rendimiento se produce una continua interacción, se influyen mutuamente, es una calle de doble dirección. Son numerosos los estudios empíricos que confirman tal relación causal tanto en uno como en otro sentido. Por ello, se recomienda trabajar simultáneamente el autoconcepto y el logro académico.

En la literatura abundan los listados de estrategias a emplear de cara a mejorar el autoconcepto, características de dichos programas de intervención, técnicas y ejercicios concretos, pautas de entrenamiento, etc. La mayor parte de las medidas propuestas están pensadas para ser llevadas a la práctica dentro de un aula docente, entendidas como propuestas adecuadas para sesiones de tutoría: actividades típicas de dinámica de grupos, ejercicios a elaborar empleando lápiz y papel... En este estudio, se prestará especial interés al área de educación física y a los programas basados en actividades físico-deportivas.

PROGRAMAS ENMARCADOS EN LA ESTRUCTURA EDUCATIVA

Marsh (1986) relaciona las siguientes condiciones como propias de un programa de intervención externa para lograr con éxito la mejora del autoconcepto: duración por un período prolongado de tiempo, intensidad, planificación, objetivos, contenido.

Según Machargo (1991), el éxito de un programa de intervención demanda que se cumplan los siguientes requisitos:

- que el plan sea cuidadosamente programado y realizado;
- que se adapte y adecue a las circunstancias específicas de cada caso;
- que se respete la duración y frecuencia de las sesiones (de 30 a 60 minutos en 1 ó 2 sesiones a la semana, por ejemplo);
- que se respete el orden de secuenciación previsto, no pasando al siguiente tipo de ejercicios hasta haber dominado el anterior.

Fox (1988) fija tres directrices a los programas para la mejora del autoconcepto por medio de actividades físicas:

1. Proveer un sentido de competencia en forma física y habilidad deportiva; enseñar a valorar las propias posibilidades.

2. Lograr prestigiar y revalorar el sentido de la condición física; potenciar su importancia social.

3. Adaptar el programa de modo individualizado en función de las capacidades de cada alumno.

Ámbitos: temática

En líneas generales éstos son los ámbitos de habilidades y facetas propuestos para trabajar en la mejora del autoconcepto:

- solución de problemas sociales
- habilidad para la comunicación y relaciones sociales, grado de vinculación (identificación) con un grupo
- sentido de singularidad (respetar las diferencias); imagen corporal
- mejorar la conciencia corporal y la percepción de los aspectos físicos
- sensación de poder (posibilidad de desarrollarse y crecer)
- objetivos propuestos
- el lenguaje autodirigido
- estilo atribucional
- autocontrol
- sentido de las pautas y modelos (conocer referencias que guíen su comportamiento).

Ralston y Thomas (1970) proponen alternar y variar diferentes tipos de juegos, para que todos puedan identificar y descubrir algún tipo de habilidad natural inesperado en algún ámbito; que puedan experimentar éxitos. A ello se refiere la frase de Cameron (1991) de que "la autoestima no se enseña; se adquiere".

Metodología

Emmanuel, Zervas y Vagenas (1992) señalan que, aunque no todos coinciden, varios estudios han mostrado que el método *aprendizaje-centrado* (indirecto) con acción democrática y no autoritaria mejora las actividades de aprendizaje hacia un funcionamiento humano, pensamiento creativo, habilidad psicomotora, y autoconcepto positivo.

El modelo de Harter (1978) sugiere que cuanto mayor número y variedad de experiencias tenga un niño en una actividad dada, más oportunidades tendrá para desarrollar un sentido de competencia en ese dominio.

Marsh y Peart (1988) aseguran probado que la cooperación con competición intergrupal es más efectiva que la competición interpersonal y las estructuras con objetivos individualistas para producir actitudes académicas, afectivas y autoconceptos más positivos.

Clima del aula, ambiente

Se apuesta por la comunicación, respeto, aceptación, realismo, que se alimente unas relaciones positivas, que se fomente el desarrollo del yo, que el niño pueda manifestarse sin temor, tal como es, donde encuentre apoyo afectivo, ayuda y orientación.

Coopersmith y Feldman (1974) señalan la necesidad de proporcionar ambientes favorecedores del aprendizaje que ayuden al alumno a interpretar sus experiencias de modo positivo y donde desarrollen, además de juicios favorables sobre sí mismos, un sentido de control y responsabilidad por sus actuaciones en el aula.

Criterios de agrupación

Craft y Hogan (1985), considerando que el autoconcepto de los estudiantes está formado en parte por la comparación de su desarrollo con otros en su entorno, propone su agrupación con otros de similar habilidad; de este modo podrán hacerse comparaciones favorables y estimularse autoconceptos positivos. Quien interactúe con compañeros de capacidad similar a él, pero más seguros de sí mismos, tenderá a imitarlos (Harrop, 1977).

Gracias al agrupamiento multiedad se producen ganancias en el dominio afectivo: los niños se sienten más felices y satisfechos en este ambiente de aprendizaje y disfrutan más del aprendizaje (Way, 1981).

Implicación de los padres

Gurney (1987) defiende la importancia de implicar a los padres, siempre que sea posible, en cualquier programa para la mejora de la autoestima. Si el programa puede operar en el entorno del hogar, al mismo tiempo que en la escuela, el impacto en la autoestima habrá de ser considerablemente mayor.

Estrategias. Pautas concretas

Bandura, Adams y Beyer (1977) señalan que las medidas encaminadas a aumentar el sentido de autoeficacia del individuo deberían aglutinarse en tres frentes: desarrollo de habilidades, experiencias indirectas (muestra de modelos) y persuasión verbal.

Amador y Forns (1995) sintetizan del siguiente modo los pasos a dar para mejorar la autoestima: afrontar las dificultades, identificar los problemas y resolverlos, cambiar la crítica patológica, modificar las distorsiones cognitivas, combatir los deberías inadecuados, eliminar la culpa improductiva, aceptarse.

Se propugna cambiar la forma de interpretar la vida, positivizando sus pensamientos (capacidad que debe ser entrenada) McKey y Fanning (1987). Por el refuerzo de conductas autodescriptivas positivas, sustituir elementos referentes al self en situaciones escolares imaginadas que normalmente generan frases negativas referentes a uno mismo Gurney (1981).

Hay que ayudar al niño a sentirse responsable de sus logros. Weiss (1987) afirma que no es suficiente obtener el éxito, que es necesario que el niño perciba que sus actuaciones posibilitan el éxito, y que es capaz de controlar los progresos en habilidad y logros.

Entre las medidas previstas destacan: reforzar las cualidades positivas de los niños, reconociéndoselas, alabándoles y elogiándoles en público, ofrecerles oportunidades para demostrarlas, concederles protagonismo, ganar su confianza, la autoevaluación, el trabajo individualizado con los más necesitados, programas de desarrollo afectivo, empleo del video y del *playback*, técnicas de psicoterapia y afines, autocontrol, atribución, compensación, dirigir la escala de valores. Modificar las expectativas hacia el alumno de sus personas significativas y entorno social, organizar juegos que fomenten el contacto físico entre los alumnos (Johnson, 1972; Canfield y Wells, 1976; Beane, Lipka y Ludewig, 1980; Oñate, 1989; Machargo, 1991; González y Tourón, 1992; Elexpuru, 1992).

Lasa (1997) preconiza organizar juegos que fomenten el contacto físico entre los alumnos, que el profesor mantenga contacto físico con los alumnos, y evitar la competitividad y los exámenes, notas...

El profesor: funciones y actitudes

Se atribuye al profesorado el mayor peso e influencia en el desarrollo del autoconcepto de los niños (Elexpuru, 1992). El feed-back del profesor respecto al alumno resulta decisivo (Machargo, 1991).

Las opiniones e imágenes que los demás tienen, y que reflejan sobre nosotros, determinan el autoconcepto. El alumno se convierte en lo que se espera de ellos. Alcántara (1993) indica al profesorado que pretenda mejorar el autoconcepto de sus alumnos que debe trabajar tres componentes: cognitivo (reforzando y alabando características positivas), afectivo (mejorando la convivencia), conductual (desarrollando la responsabilidad y creatividad).

Debe existir una relación de respeto y aceptación, hay que ayudarles para que aprendan a *llegar a ser ganadores en la vida* Canfield (1990), que aprendan a construirse un sistema interno de refuerzos y reducir la dependencia del feed-back del alumno (Stewart y Corbin, 1989; Harter (1974).

En síntesis

Craft y Hogan (1985) señalan los siguientes pasos metodológicos a seguir en un programa de educación física encaminado a aumentar el autoconcepto de disminuidos físicos (aplicables al resto del alumnado).

1. Informarse sobre la historia de la educación física de los niños: habilidades que le resultan interesantes, difíciles, contraindicaciones, temores.

2. Tras identificar habilidades o actividades apropiadas, proveer experiencias exitosas gradualmente. Analizar las actividades y ayudas que supera con éxito en cada paso. El modelo de éxitos y errores aumenta el grado en que uno percibe su autoeficacia.

3. Reducir gradualmente la suma de ayudas externas provistas al niño, para que el niño pueda completar independientemente la labor con éxito.

4. Juegos estimulantes pero con objetivos realistas para el niño. La autoeficacia percibida se halla relacionada con el grado de dificultad

5. Refuerzos verbales al niño, concienciarle de que es capaz de superar las dificultades.

6. Utilizar compañeros como modelos para mostrar la ejecución exitosa de actividades, ya que la estimación de la eficacia puede verse afectada por experiencias exteriores.

7. Usar expresiones del tipo: "tu has hecho eso así de bien, probablemente tu estés preparado para esto".

8. Eliminar programas excesivos, o de prácticas dificultosas y competitivas indiscriminadas, en los que están predestinados a fracasar a priori.

9. Desarrollar un clima en el aula que conduzca a aprender y a aceptar las diferencias individuales (eliminar motes, burlas y mensajes despectivos).

REVISION DE LA INVESTIGACION PREVIA

En el anexo se ofrece un análisis de los programas de intervención y estudios elaborados de cara a la mejora del autoconcepto por medio de actividades físicas y deportivas.

CONCLUSION

Aunque se reconoce la tendencia a la estabilidad del autoconcepto, se acepta la capacidad de ser modificado. Para ello, el programa de intervención deberá reunir ciertas características: planificación sistematizada, consistencia, intensidad, seguimiento, duración, contenido adecuado...

Entre los programas de intervención para mejorar el autoconcepto abundan los insertados en el marco educativo. De las numerosas investigaciones, sobre su eficacia, pueden derivarse pautas transferibles al ámbito de la educación Herder.física

y actividades deportivas: la función del profesor, la relación profesor-alumno, la metodología, el grado de participación del alumno, la calidad de los objetivos, la valoración del trabajo de los alumnos, estrategias concretas, etc...

Del mismo modo, la revisión de los programas integrados exclusivamente por actividades físicas y deportivas coinciden a la hora de señalar las características idóneas. Las revisiones elaboradas por Harris (1976), Feltz y Landers (1983), Sonstroem (1984) y Gruber (1986) concluyen presentando las siguientes características (los coeficientes estadísticos pertenecen al análisis de éste último autor):

- **Diseño.** Se obtienen mejores resultados: con el diseño simple (tamaño del efecto 0,65); 1 grupo experimental, 1 grupo control; una sola variable dependiente; sujetos asignados al azar.
- **Instrumento de medida.** Aunque los matices apreciados son reducidos, parece preferible el uso de un instrumento específico frente a una variedad de subescalas.
- **Longitud (duración) del estudio.** No se aprecian diferencias respecto a la media (0,41), aunque resulta tentador señalar que los efectos beneficiosos destacan la primera semana del programa.
- **Metodología de enseñanza.** Sobresalen los efectos de los métodos clínicos, con los alumnos en régimen de internado, además de sus clases regulares (0,82). El método de realzamiento del alumno (se le ofrece el derecho a participar en las decisiones) supera en resultados a la metodología tradicional del profesor
- **Contenido del curriculum.** Todos los tipos de curriculum revisados contribuyen al desarrollo del autoconcepto. No obstante, el efecto de los programas dirigidos mejorar la forma física e integrados por ejercicios aeróbicos obtienen tamaños de efecto (0,89) muy superiores a la media (0,41).

REFERENCIAS

- Alcántara, J. .A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. y Barcelona: Ediciones Ceac.
- Amador, J. A., y Forns, M. (1995). *Autoestima. Cómo mejorar la propia imagen*. Barcelona: Colimbo.
- Anshel, M.H., Muller, D. Owens, V.L. (1986). Effect of a sports camp experience on the multidimensional self-concepts boys. *Perceptual and Motor Skills*, 363-366.
- Armbruster, R.A. (1973). Perceptual-motor, gross-motor and sensorimotor skills training: The effect upon school readiness and self-concept development of kindergarten children. *Diss Abstr Int*, June.
- Beane, J. A., Lipka, R.P.(1984). *Self-concept, self-esteem and the curriculum*.
- Berscheid, E., Walster, E. Bohrnstedt, G. (1973). Body image. *Psychology Today*, 119-131.

- Biles, F. (1968). *Self concept changes in college freshmen women in a basic physical education course using two methods of instruction*. Doctoral Dissertation, Ohio State University.
- Blackman, L., Hunter, G.R., Hilyer, J. y Harrison, P. (1988). The effects of dance team participation on female adolescent physical fitness and self-concept. *Adolescence*, 23(90), 437-448.
- Bolton, J. Milligan, T. (1976). The effects of a systematic physical fitness program on clients in a comprehensive rehabilitation center. *Am. Correct. Ther. J.*, 30, 41-46.
- Brinkman, J.R. Hoskins, T.A. (1979). Physical conditioning and altered self-concept in rehabilitated hemiplegic patients. *Phys. Ther.*, 59, 859-865.
- Brookover, W.B., Le Pere, J., Hamacherk, E.D., Thomas, S. Erikson, E.L. (1965). Self-concept of ability and school achievement: improving achievement through students' self-concept enhancement. *US Office of Education, Cooperative Research 1639, Michigan State University*.
- Brown, R.D. Harrison, J.M. (1986). The effects of a strength training program on the strength and the self-concept of two female age groups. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 315-320.
- Brown, E.Y., Morrow, J.R. Livingston, S.M. (1982). Self-concept changes in women as a result of training *Journal of Sport Psychology*, 4, 354-363.
- Bruya, L.D. (1977). Effect of selected movement skills on positive sel concept. *Perceptual and Motor Skills*, 45(1), 252-254.
- Burns, R.B. (1979). *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbo: Ega, 1990.
- Calsyn, R.J. Kenny, D.A. (1977). Self-Concept of Ability and Perceived Evaluation of Others: Cause or Effect of Academic Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 136-145.
- Cameron, H. (1991). L'amélioration de l'estime de soi en vue de favoriser l'adoption d'attitudes saines: une approche souhaitable dans le cadre des programmes scolaires de promotion de la santé?. *Journal de l'A.C.S.E.P.L.* mars/avril, 19-23.
- Canfield, J. (1990). Improving students' self-esteem. *Educational Leadership*, 48, 48-50.
- Canfield, J. Wells, H.C. (1976). *100 ways to enhance self-concept in the classroom*. Massachusetts: Allyn Bacon, Longwood Division, 1994.
- Clifford, E. Clifford, M. (1967). Self-concepts before and after survival training. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 241-248.
- Collingwood, T.R. (1972). The effects of physical training upon behavior and self attitudes. *Journal Counseling Psychology*, 28, 583-585.

- Collingwood, T.R. Willett, L. (1971). The effects of physical training upon self-concept and body attitude. *Journal Counseling Psychology*, 27, 411-412.
- Cooker, Ph.G. Caffrey, C.A. (1984). Addressing the cognitive and affective needs of college athletes: effects of group counseling on self-esteem, reading skills and coaches perception of attitude. *Journal of Sport Psychology*, 377-384.
- Coopersmith, S. Feldman, R. (1974). Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom, In R.H. Coopersmith White (Eds.): *Psychological Concepts in the Classroom*. Harper and Row. New York.
- Craft, D.H. Hogan, P.I. (1985). Development of self-concept and self-efficacy: Considerations for mainstreaming. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(4), 320-327.
- Culhane, J.C. (1979). Physical fitness and self-concept: An investigation of self-concept modification by aerobic conditioning. (Doctoral dissertation, George Washington University).
- Chasey, W.C., Swartz, J.D. Chasey, C.G. (1978). Effect of motor development on body image scores for institutionalized mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 78(4), 440-445.
- Deci, E.L. et al. (1981). An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 23, 642-650.
- Duke, M., Johnson, T.C. Nowichi, S. (1977). Effects of sports fitness camp experience on locus of control orientation in children 6-14. *Research Quarterly*, 48(2), 280-283.
- Elexpuru, I. y Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación: Teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Emmanouel, C., Zervas, Y. Vagenas, G. (1992). Effects of four physical education teaching methods on development of motor skill, self-concept, and social attitudes of fifth-grade children. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 1151-1160.
- Feltz, D.L. Landers, D.M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 25-57.
- Ford, H.T., Puckett, J.R., Blessing, D.L. Tucker, L.A. (1989). Effects of selected physical activities on health-related fitness and psychological well-being. *Psychological Reports*, 64, 203-208.
- Ford, H.T., Puckett, J.R., Reeve, T.G. Lafavi, R.G. (1991). Effects of selected physical activities on global self-concept and body-cathexis scores. *Psychological Reports*, 68.
- Fox, K.R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Gary, V. Guthrie, D. (1972). The effect of jogging on physical fitness and self-concept in hospitalized alcoholics. *Q. J. Stud. Alcohol*, 33, 1073-1078.

- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Iruñea: EUNSA.
- Goñi, A., y Zulaika, L.M. (1999). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10-11 años de la provincia de Guipuzkoa. *Apuntes. Educación Física y Deportes*.
- Gruber, J.J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: a meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19, 30-48.
- Gurney, P.W. (1987). The use of operant techniques to raise self-esteem in maladjusted children. *British Journal of Educational Psychology*, 57(1), 87-94.
- Hanson, J.S. Nedde, W.H. (1974). Long-term physical training effect in sedentary females. *Journal Appl. Physiol.*, 37, 112-116.
- Harris, D. (1976). ¿Afecta la actividad física al concepto del "yo"? En *¿Por qué practicamos deporte? Razones somatopsíquicas para la actividad física*. Barcelona: Jim.
- Harrop, L.A. (1977). *The methodology and applications of contingency management in schools*. Ph. D. thesis, University of Liverpool.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Hawkins, D.B. Gruber, J.J. (1982). Little League baseball and players' self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 1335-1370.
- Hilyer, J.C., Wilson, D.G. Dillon, C. (1982). Physical fitness training and counseling as treatment for youthful offenders. *Journal Counseling Psychology*, 29, 292-303.
- Hopkins, K. Fleming, L. (1983). The impact of learning to swim on children's self-esteem. *Queensland Swimming Coaches Association newsletter*, 34, 1-7.
- Hopper, Ch., Guthrie, G.D. Kelly, T. (1991). Self concept and skill development in youth soccer players. *Perceptual and Motor Skills*, 72(1), 275-285
- Jasnoski, M.L., Holmes, D.S., Solomon, S. Aguiar, C. (1981). Exercise, changes in aerobic capacity, and changes in self-perceptions: An experimental investigation. *Journal Research Personality*, 15, 460-466.
- Jordan, D. (1966). To change a negative self-image. *Journal of Health, Physical Education and Recreation*, 37.
- Koocher, G.P. (1971). Swimming, competence, and personality change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(3), 453-467.
- Lampton, L.C. (1974). *The effects of a specific perceptual-motor physical education program on the self-concept of children with learning disabilities*. (Doctoral dissertation, University of New Mexico.) DAI, 36(3-A), 1436-1437.
- Langsner, S.J. Anderson, S.C. (1987). Outdoor challenge education and self-esteem and locus of control of children with behavior disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4, 237-246.

- Lasa, A. (1997). Adimena eta autoestimua. Irakaslearen zeregina. *Hik-hasi aldizkaria*, 22, 23-29.
- Lydon, M.C. Cheffers, J. (1984). Decision-making in elementary school-age children: effects upon motor and self-concept development. *Research Quarterly*, 55, 125-140.
- Lynch, P.M. (1980). *Effects of horizontal and vertical models of teaching on the development of motor ability, self-concept, and involvement levels of kindergarten children with regard to movement education*. (Doctoral dissertation, Boston University School of Education.) DAI, 41(5-A), 2069.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Marsh, H.W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236.
- Marsh, H.W. Peart, N.D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10: 390-407.
- Martinek, T.J. (1978). Decision sharing in elementary school children: Effects on body concept and anxiety. *Perceptual and Motor Skills*, 47, 1015-1021.
- Martinek, T.J., Zaichkowsky, L.D. Cheffers, J.T. (1977). Decision-making in elementary age children: effects on motor skills and self-concept. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 48, 349-356.
- Martinek, T.J., Cheffers, J.T. Zaichkowsky, L.D. (1978). Physical activity, motor development and self-concept: Race and age differences. *Perceptual and Motor Skills*, 46(1), 147-154.
- Martinek, T.J. & Johnson, S. B. (1979). Teacher expectations: Effect on dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50(1), 60-70.
- Mauser, H.J. Reynolds, R.P. (1977). Effects of a physical activity program on children's body coordination and self concept. *Perceptual and Motor Skills*, 44 (3, Pt 2), 1057-1058.
- Mcgowan, R.W., Jarman, B.O., Pedersen, D.M. (1974). Effects of a competitive endurance training program on self concept and peer approval. *Journal of Psychology*, 86(1), 57-60.
- Miller, R. (1989). Effects of sports instruction on children's self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 68, 239-242.
- Nahme, H.L., Singer, D.G., Singer, J.L. Wheaton, A.B. (1977). Imaginative play training and perceptual motor interventions with emotionally disturbed hospitalized children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 47(2), 238-249.
- Oñate de, M.P. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la*

personalidad. Madrid: Narcea.

- Percy, L.E., Dziuban, C.D. Martin, J.B. (1981). Analysis of effects distance running on self-concepts of elementary students. *Perceptual and Motor Skills*, 52, 181.
- Petrakis, E. Bahls, V. (1991). Relation of physical education to self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 1027-1031.
- Platzer, W.S. (1976). Effect of perceptual motor training on gross-motor skill and self-concept of young children. *American Journal of Occupational Therapy*, 30(7), 422-428.
- Puckett, J.R. Ford, H.T. (1981). Self concept scores and participation in recreation-league team sports. *Perceptual and Motor Skill*, 52(1), 249-250.
- Rainey, D. Wigtil, J. (1985). Aerobic running as a counseling technique for undergraduates with low self esteem. *Journal of College Student Personnel*, 26, 53-57.
- Ralston, N.C. Thomas, G.P. (1970). The role of the physical educator in the developmental guidance, JOHPER. October, 44-47.
- Roswal, G., Frith, G. Dunleavy, A. (1984). The effect of a developmental play program on the self-concept, risk taking behaviors, and motoric proficiency of mildly handicapped children. *Physical Educator*, 41(1), 43-50.
- Samuelson, G.F. (1969). The effects of a specially structured seven week physical education class upon the self-concept of low-esteem tenth grade girls. Tesis profesional, University of North Carolina, Greensboro.
- Sander, R.L. (1981). Coaching style and the athlete's self-concept. *Athletic Journal*, 61, 66-67.
- Schempp, P., Cheffers, J. Zaichkowsky, L. (1983). Influence of a decision-making on attitudes, creativity, motor skills, and self-concept in elementary children. *Research Quarterly*, 54, 183-189.
- Schneider, F.J. (1977). *The effect of movement exploration and mime on body image, self-concept, and body coordination of seventh grade children*. (Doctoral dissertation, Boston University School of Education.) DAI, 38(9-A), 5335-5336.
- Simpson, H.M. Meaney, C. (1979). Effects of learning to ski on self-concepts of mentally retarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 84(1), 25-29.
- Smith, T.L. (1982). Self-concepts and movement skills of third grade children after physical education programs. *Perceptual and Motor Skills*, 54(3, Pt 2), 1145-1146.
- Smith, T. (1983). Competition trait anxiety in youth sport: Differences according to age, sex, race, and playing status. *Perceptual and Motor Skills*, 57(3), 1235-1238.

- Smith, R.E., Smoll, F.L. & Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing relationship skills in youth sport coaches. *Journal of Sport Psychology*, 1(1), 59-75.
- Sonstroem, R.J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Review*, 12, 123-155.
- Sonstroem, R.J., Harlow, L.L. Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29-42.
- Stewart, M.J. Corbin, C.B. (1989). Self-confidence of young girls in physical activity and sport. *Runner* (Edmonton, Alta), 16, 38-41.
- Tillman, K. (1972). Physical education and self-esteem. *Independent School Bulletin*, 32, 41-42.
- Trujillo, C.M. (1983). The effect of weight training and running exercise intervention programs the self esteem of college women. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 162-173.
- Tucker, L.A. (1982). Effect of a weight-training program on the self-concept of college males. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 1055-1061.
- Tucker, L.A. (1983). Weight training: a tool for the improvement of self and body concepts of males. *Journal of Human Movement Studies*, 31-37.
- Weiss, M.R. (1987). Self-esteem and achievement in children's sport and physical activity. *Advances in Pediatric Sport Sciences: Behavioral Issues Human Kinetics*, 87-119.
- Weiss, M.R., Bredemeier, B.J. Shewchuk, R.M. (1986). The dynamics of perceived competence, perceived control, and motivational orientation in youth sports. In M.R. Weiss y D. Gould (Eds.), *Sport for children and youths* (pp. 89-101), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M.R., McAuley, E., Ebbeck, V. Wiese, D.M. (1990). Self-Esteem and causal attributions for children's physical activity. *Sport and Exercise Psychologie*, 21-36.
- Yeatts, P.P. Gordon, I.J. (1968). Effects of physical education taught by a specialist on physical-fitness and self-image. *Research Quarterly*, 39(3), 766-770.
- Zulaika, L.M. (1999). *Hesiketa fisikoa eta autokontzeptoa*. Bilbao: UPV/EHU.

ANEXO

Revisión de estudios experimentales que mediante programas de intervención con actividades físicas han mejorado el autoconcepto

AUTORES Año	MUESTRA	CONTENIDOS Ambito	DURACION	VARIABLE DEPENDIENTE	INSTRUMENTO de MEDIDA	DISEÑO grupos	SIG. EST
Jordan, D. (1966)	76 estudiantes	Área de educación física	Un verano	Autoconcepto, actitud, estilo de vida		1 experimental pre-pos test	+
Clifford, E. Clifford, M. (1967)	Adolescentes	Campamento de verano	Un verano	Percepción de capacidades		1 experimental pre-pos test	+
Biles, F. (1968)	Niñas	Gimnasia mantenimiento, deportes		Autoconcepto, Metodologías: tradic./ innovador		2 experimental 1 control	-
Yeats, P.P. Gordon, L.J. (1968)	75 estudiantes repetidores 7º curso	Área de educación física	Más de 3 años	Autoconcepto, con especialista/sin especialista	Gordon	2 experimental	-
Samuelson, G.F. (1969)	Niñas 10º curso	Área de educación física	7 semanas	Autoestima		1 experimental	+
Bird, E. (1970)	Estudiantes hockey femenino	Preparación física		Autoestima			+
Koocher, G.P. (1971)	65 m / 7-15 años	Campamento de verano, natación	2 semanas	Self/ideal, discrepancia con self	2 experimental	1 control	+
Collingwood, T.R. Willet, C. (1971)	5 adolescentes obesos	Preparación física	3 semanas 5 sesiones/semana	Actitud ante el cuerpo Autoconcepto	1 experimental	pre-pos test	+
Collingwood, T.R. (1972)	25 adultos rehabilitados	Preparación física	4 semanas 5 sesiones/semana	Actitud ante el cuerpo. Autoconcepto			+
Gary, V. Guthrie, D. (1972)	10 pacientes alcohólicos	Preparación física	4 semanas 5 sesiones/semana	Cathexis corporal	Body Cathexis Scale	2 experimental. 1 control	-
Tillman, K. (1972)	12 estudiantes 7º, 8º Ed. Física	Habilidades motrices y deportivas	10 semanas 3 sesiones/semana (60' -90')	Autoconfianza en las habilidades y rendimiento	PPMS Purdue	1 experimental pre/pos test	+
Berscheid, E. et al. (1973)		Imagen corporal		Autoconcepto		1 experimental	+
Ambruster, R.A. (1973)	Jardín de infancia	Habilidades motrices		Autoconcepto. Disponibilidad escolar	1 experimental	1 cont. pre/pos test	-

AUTORES Año	MUESTRA	CONTENIDOS Ámbito	DURACION	VARIABLE DEPENDIENTE	INSTRUMENTO de MEDIDA	DESEÑO grupos	SIG. EST
McGowan, R.W. Jarman, B.O Pedersen, D.M. (1973)	37 niños 12-13 años	Correr. Hockey sala, baloncesto, fútbol, voley-ball.	18 semanas 3-4 sesiones/semana	Autoconcepto	TSCS Tennessee	1 experimental 1 control	+
McGowan, R.W. Jarman, B.O. Pedersen, D.M. (1974)	18 niños - 7°	Preparación física	18 semanas 3-4 sesiones/semana	Autoestima		1 experimental pre/pos test	+
Hanson, J.S. Nedde, W.H. (1974)	8 mujeres 20-49 años	Aeróbico	8 meses 3 sesiones/semana	Autoconcepto físico, Autoestima		1 experimental pre/pos test	+
Lampert, L.C. (1974)	102 estudiantes. 7-9 años inválidos	Percepción motora	4 meses	Autoconcepto	Thomas	pre-pos test	-
Puretz (1975)	150 mujeres	Danza moderna	4 meses 30/día	Autoconcepto 1 control	Lippitt	1 experimental.	+
Bolton, J. Milligan, T. (1976)	12 m rehabilitación	Preparación física	8 semanas 3 sesiones/semana	Autoconcepto físico. Autoestima		1 experimental pre/pos test	-
Platzer, W.S. (1976)	26 sujetos 4-6 años	Preparación física, imagen corporal.	10 semanas 5 sesiones/semana (30')	Habilidades motoras gruesas, autoconcepto	C6CGMT GHTPPT	1 experimental 1 cont. pre/pos test	+
Martinek, T.J Zaichkowsky Cheffers (1977)	345 m 1º/5º	Educación Física de base	10 semanas 2 sesiones/semana. (45')	Autoconcepto	Mart-Zaich	2 experimental. 1 control	+
Nahme-Huang y col. (1977)	36 enfermos hospital	Percepción motriz	6 semanas 45'/semana	Autoimagen corporal		2 experimental. 1 control	- +
Schneider, F.J. (1977)	301 sujetos 7º curso	Área de Educación Física	7 semanas 2 sesiones/semana	Imagen corporal, Autoconcepto		2 experimental. 2 control	-
Duke, M. Johnson, T.C. Nowicki. (1977)	109 sujetos 6-14 años	Campamento de deportes. Mantenimiento.	5 semanas 3h 30'/día		NSLC Nowicki	pre-pos test	+
Bruya, L.D. (1977)	72 estudiantes 9/11 años.	Baloncesto	4 semanas 2h30'/semana	Autoconcepto	Piers-Harris	1 experimental 1 cont. pre/pos test	-
Mauser, H.J. Reynolds, R.P. (1977)	12 niños 4-12 años	Coordinación corporal y percepción motriz.	8 semanas	Autoconcepto	Mart-Zai. BC1pre/pos test	1 experimental	-

AUTORES Año	MUESTRA	CONTENIDOS Ámbito	DURACION	VARIABLE DEPENDIENTE	INSTRUMENTO de MEDIDA	DISEÑO grupos	SIG. EST
Martinek (1978)	99 estudiantes 3º/4º curso	Área de educación física	10 semanas 2 ses./sem., (40)	Autoconcepto corporal		1 experimental 1 control	- +
Martinek, Cheffers Zaichko (1978)	344 sujetos 1º/5º curso	Habilidades motoras, gimnástica	10 semanas 1 ses./sem. (45)	Autoconcepto	Mart-Zai	1 experimental 1 control	+
Chasey, Swartz Chasey (1978)	44 sujetos 14.6 años	Carreras, gimnástica	5 semanas 1 h/día	Autoimagen corporal		1 experimental 1 cont. pre-pos test	+
Martinek, T.J. Johnson (1979)	100 sujetos 4º, 5º curso	Fútbol, gimnasia,	16 semanas 1 ses./sem. (30)	Autoconcepto	Mart-Zai		+
Culhane, J.C. (1979)	57 M 9/16 años	Aerobic, natación, carrera	10 semanas 3 ses./semana	Autoconcepto	Piers-Harris	5 grupos pre-pos test	+
Smith, R.E. Smoll, F.L. Curtis (1979)	31 entrenadores 87 béisbol 9/12 años	Béisbol	2 semanas (2 horas) 10 partidos	Autoestima	Coopersmith	1 experimental 1 control pre-pos test	+
Brinkman, J.R. Hoskins, T.A. (1979)	7 hemipléjicos	Aeróbico	12 semanas 3 ses./semana	Autoconcepto físico, autoestima		1 experimental pre/pos test	+
Hilyer, J.C. Mitchell, W. (1979)	80 estudiantes	Aeróbico, carrera	10 semanas 3 ses./semana	Autoconcepto físico, autoestima		2 experimental	+
Simpson, H.M. Meaney, C. (1979)	20 sujetos	Esquí	5 semanas 1 ses./sem.(105)	Autoconcepto	Lippitt	2 experimental 1 control	+
Lynch, P.M. (1980)	101 preescolares 4/6 años	Habilidades motrices	9 semanas 1 ses./sem. (30)	Autoconcepto	Mart-Zaich	4 experimental 2 control	-
Hopkins, K.							
Fleming, L. (1981)	50 niños 5º curso	Natación	10 días 1 h./día	Autoestima Smith 1978	SCI	1 experimental 1 control pre/pos test	+
Deci, E.L. y col. (1981)	4º/6º curso	Metodologías diversas		Alumnos autónomos/bajo control profesores			
Jasniski, M.L. y col. (1981)	20 f estudiantes	Aeróbico (correr)	10 semanas 2 ses./semana	Autopercepción de habilidades		1 experimental 1 control	+

AUTORES Año	MUESTRA	CONTENIDOS Ámbito	DURACION	VARIABLE DEPENDIENTE	INSTRUMENTO de MEDIDA	DESEÑO grupos	SIG. EST
Percy, L.E. Dziuban, C.D. Martin (1981)	30 estudiantes (5°, 6°) 11,12 años	Carrera aeróbica	7 semanas 3 ses./semana	Autoestima	Coopersmith	1 experimental 1 control	+
Sander, R.L. (1981)	200 adolescentes basket	Baloncesto		Autoconcepto	TSCS	2 experimental 1 cont. pre/pos test	+
Puckett, J.R. Ford, H.Th. (1981)	224 sujetos 3°, 4° curso	Béisbol	5 semanas	Autoconcepto, conducta, ansiedad, apariencia física, estatus escolar	Piers-Harris	1 experimental 1 control pre/pos test	-
Smith, T.L. (1982)	66 niños 3° curso	Percepción motora	8 semanas 2 ses./semana	Autoconcepto	Mart-Zaich	2 experimental 1 cont. pre/pos test	-
Brown, E.Y. Morrow, J.R. Livings (1982)	50 f estudiantes.	Aeróbico	14 semanas 2-3 ses./sem.	Autoconcepto físico, autoestima		1 experimental 1 control	+
Hilyer, J.C. Wilson, D.G. Dillon, C. (1982)	23 m delincuentes.	Aeróbico, muscular,	20 semanas 3 ses./semana	Autoestima			+
Hawkins, D.B. Gruber (1982)	94 m 9/12 años	Béisbol	3 meses 3 ses./sem.	Autoconcepto general	Coopersmith	pre-pos test	+
Tucker, L.A. (1982)	105 m estudiantes.	Fuerza, preparación física	16 semanas 2 ses./sem. (50')	escalas de autoconcepto		1 experimental 1 control	+
Riley, J.H. (1983)	214 m, 196 f 6° curso	Área de educación física (coeducación)	2 semanas		Piers Harris PHES	1 experimental pre/pos test	+
Schempp, P. Cheffers, J. Zaichkw (1983)	208 sujetos 1°/5° curso	Gimnástica	8 semanas 1h45'/sem.	Autoconcepto	Mart-Zaich	2 experimental 1 control	+
Smith, T.P. (1983)	53 sujetos 4°, 5° curso	Carrera aeróbica, yoga	9 semanas 3 ses./sem.	Autoconcepto	Piers-Harris	2 experimental 1 control	-
Tucker, L.A. (1983)	272 m universitarios 21 años	Fuerza	16 semanas 2 ses./semana (50')	Autoconcepto físico, autoestima	TSCS	2 experimental 1 control	+

AUTORES Año	MUESTRA	CONTENIDOS Ámbito	DURACION	VARIABLE DEPENDIENTE	INSTRUMENTO de MEDIDA	DISEÑO grupos	SIG. EST
Trujillo, C.M. (1983)	35 f universitarias	Fuerza, correr	16 semanas		TSCS	2 experimental 1 control	+
Lýdon, M.C. Cheffers, J. (1984)	285 m 1º/5º curso	Gimnástica 3 ses./semana. (45')	6 meses	Autoconcepto	Mart-Zaich	2 experimental 1 control	-
Roswal, G. Frith, G. Dumleavy (1984)	32 sujetos 10 años	Preparación física	9 semanas 2 h/sábado	Autoconcepto	Mart-Zaich	1 experimental 1 control	+
Cooker, Ph.G. Caffey, C.A. (1984)	43 estudiantes 1º curso, 17/21 años	Grupo counseling	10 semanas		CPAA TSEB	2 experimental 1 cont. pre/pos test	-
Rainey, D. Wigtil, J. (1985)	20 estudiantes 20 años	Correr	10 semanas 3 ses./semana		TSCS	2 experimental 1 cont. pre/pos test	-
Brown, R.D. Harrison, J.M. (1986)	Mujeres 17/26 años 40/49 años	Entrenamiento de fuerza	12 semanas	Autoconcepto general		2 experimental	+
Anshel, M. Muller, D. Owens, V. (1986)	15 m 6/9 años	Habilidades deportivas	6 semanas	madurez física, relac. compañeros, resul. académicos, adaptac. escolar habilidades deportivas	SSAI	pre/pos test	+
Weiss, M.R. Bredemeier, B.J. Shewchuk (1986)	155 sujetos 8/12 años	Campamento de verano. Percepción motora		percepción de competenciadeportiva			
Langsner, S.J. Anderson, S.C. (1987)	31 m 9/13 años	Alternativa al área de educación física en internado	8 semanas		Coopersmith	1 experimental 1 cont. pre/pos test	-
Blackman, L. et al. (1988)	16 f 14 años.	Danza	4 meses 4-5 ses./sem. 2-3 h/día	Autoconcepto, Fitness físico.	Coopersmith TSCS Cathexis	1 experimental pre/pos test 1 control, test único	+
Marsh, H.W. Peart, N.D. (1988)	137 f 11/14 años	Aeróbico: correr, gimnasia	6 semanas, 14 sesiones (35)	Fitness físico, matemáticas	SDQ II	2 experimental 1 cont. pre/pos test	+

AUTORES Año	MUESTRA	CONTENIDOS Ámbito	DURACION	VARIABLE DEPENDIENTE	INSTRUMENTO de MEDIDA	DISEÑO grupos pre/pos test	SIG. EST
Miller, R. (1989)	120 sujetos 9/14 años	Natación	6 días	Autoconcepto	Harter	3 experimental pre/pos test	+
Ford, H.Th. et al. (1989)	Estudiantes. f	Aerobic-dance, correr para la salud, fuerza, natación	8 semanas	Autoestima general. Cathexis corporal		1 experimental 1 control	-
Weiss, M. et al (1990)	131 estudiantes 8/13 años	Campamento de verano Habilidades motoras	7 semanas	Percepción física y social	Harter	1 experimental. pre-pos test	+
Petrakis, E. Bahls, V. (1991)	126 + 86 sujetos 1º/4º curso	Área de educación física	30 semanas 2 ses./semana (30')	Autoconcepto	Mart-Zaich	1 experimental 1 cont. pre/pos test	+
Hopper, C. Guthrie, G. Kelly, T. (1991)	54 futbolistas 8/13 años	Fútbol	5 días 3h/ día (15 horas)	Autoconcepto, desarrollo de habilidades	Harter	1 experimental pre/pos test	+
Ford, H.Th. Puckett, J.R. Reeve, T.G. (1991)	113 estudiantes	Fuerza, correr para la salud	8 semanas 3 ses./semana (60')	Autoconcepto general, autoestima corporal	Rosenberg Body Cathexis	3 experimental 1 control pre/pos test	+
Emmanuel, C. Zervas, Y. Vagenas (1992)	130 sujetos 5º curso 10 años	Área de educación física	20 semanas 3 ses./semana	Autoconcepto, habilidad motriz, actitudes sociales	Piers-Harris WIFAM	5 experimental 1 control pre, inter, pos	+
Sonstroem, R. Hartlow, L. Josephs (1994)	216 f adultas	Danza y aerobic	10 semanas	Autovalor físico, deporte, condición física, atractivo corporal, fuerza, autoeficacia	* PSPP		+
Zulaika, L.M. Groni, A. (1999)	75 estudiantes 10 años	Área de educación física	5 meses 2 ses./semana (60')	Dimensiones del autoconcepto	SDQ PSPP PIP	1 experimental 1 control pre-pos test	+