

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Dirección

Fernando Bacáicoa Ganuza

Comité de Dirección

Alfredo Goñi Grandmontagne

Edurne Uría Urraza

Laura Mintegi Lakarra

María Concepción Medrano Samaniego

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/ ramón y Cajál, 72

Deusto - Bilbao, 48014

Tel. 94 601 20 00 - (4592)

FAX: 944 76 11 29

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 13
Año 2002



REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Sumario</i>	<i>Pág.</i>
La mente modular. <i>Fernando Bacáicoa Ganuza</i>	5
Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes adultos de euskera. <i>Josu Perales</i>	31
La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. <i>Josu Ugartetxea</i>	49
 LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICODIDÁCTICA	
El maltrato en contextos escolares. <i>Rosa Letamendía Pérez de San Román</i>	77
El trabajo de investigación en Educación de Personas Adultas <i>Maite Arandia y Josebe Alonso</i>	91
Eskola eta dialektoak: irakaskuntzan gertatzen diren arazoak eta irtenbideak. <i>Agurtzane Elordui Urkiza eta Julian Maia Larretxea</i>	105
Psicología y asesoramiento vocacional <i>Clemente Lobato</i>	117

Editorial

En el número 9 de esta Revista de Psicodidáctica (Junio 2000), que estuvo dedicado en estricta monografía a presentar las diferentes líneas de investigación que se integrarían progresivamente en el Programa de doctorado en Psicodidáctica, su Editorial manifestaba textualmente que “estas páginas no son una meta sino, manifiestamente, un punto de partida. Esperamos que, en el futuro inmediato, se... incorporen otras nuevas (propuestas). A partir de ahora, quien quiera investigar dentro de nuestro Programa, habrá de ajustarse a la oferta que aquí se presenta”.

Este número, en su segunda parte, desarrolla cuatro nuevas líneas de Investigación que se han ido incorporando al Programa durante estos dos últimos años. Viene así a satisfacer los deseos expresados en la presentación del citado número 9 por el editoralista. Tras dos años de andadura, puede resultar gratificante ver cómo nuevas líneas de investigación se van sumando al proyecto inicial.

Sin embargo lo que en un principio fue una necesidad que pretendió definir y acotar líneas, corre el peligro de convertirse en algo difícilmente manejable para quienes pretenden encontrar líneas sólidas en las que integrar sus preocupaciones investigadoras. En palabras más claras, la oferta se está haciendo excesivamente compleja. Tal vez ha llegado el momento de cumplir un segundo deseo expuesto con claridad en el número 9. “Esperamos que, en el futuro inmediato, se puedan ir revisando estas propuestas”.

Seguramente ha llegado ese momento; el momento de redefinir, revitalizar y ofertar líneas de investigación más comprensivas e incluyentes, que permitan al investigador enmarcar con mayor seguridad y más cómodamente su proyecto.

En la primera parte de este número se recogen colaboraciones que inciden de diversa forma en las propuestas teóricas y prácticas de la investigación psicodidáctica.

Para finalizar queremos manifestar una intención: nuestro propósito es abrir la Revista de Psicodidáctica a investigadores nuevos de diversas universidades que, nos consta, desean iniciarse en este complejo espacio en el que confluyen planteamientos psicológicos de base con propuestas didácticas de marcado carácter práctico.

La mente modular

Fernando Bacáicoa Ganuza

Dto. De Psicología Evolutiva y de la Educación

Este artículo pretende exponer un reciente foco de interés en la Psicología centrado en esclarecer si los procesos cognitivos son de carácter general o de dominio específico; si la mente es un sistema de conocimientos monolítico y unitario o es, por el contrario, una colección de sistemas especializados en diferentes problemas.

En estos momentos se va imponiendo la idea de que la actividad cerebral se lleva a cabo mediante módulos o procesadores encargados de tareas concretas. Este dato, de naturaleza fisiológica, ha llevado a muchos psicólogos a plantearse la pregunta de si la mente no será, también, modular.

Palabras clave: *Módulos, modularidad, dominios, biología evolutiva.*

This article's intention is to show one recent point of interest in Psychology that is focused on trying to clarify whether the cognitive processes are of a general nature or something specific, whether the mind is a monolithic and unitary system of knowledge or, far from it, a collection of systems specialized in different problems.

Nowadays the prevailing idea is the one that considers that the cerebral activity takes place by means of modules or processors that are in charge of specific tasks. This information, of a physiological nature, has lead many psychologists to wonder if the mind has also a modular nature.

Keywords: *Modules, modularity, domains, evolutionary biology.*

1.-INTRODUCCIÓN

Desde hace unos cortos años parece que puede hablarse de la aparición de una nueva “moda” en Psicología que ha venido a desbancar a la anterior centrada en la polémica conductismo versus cognitivismo. En nuestros días el problema ya no es éste y lo que interesa es discutir e investigar sobre si los procesos cognitivos son de carácter general o de dominio específico. De forma más clara: ¿es la mente un sistema de conocimiento monolítico y unitario o es, por el contrario, una colección de sistemas especializados en diferentes problemas?. ¿Es la mente una estructura monárquica que interviene como tal en todos los problemas con los que nos enfrentamos a diario o es un sistema de dominios específicos encargado cada uno de ellos de los problemas sobre los que entiende?.

El tema no es enteramente nuevo. Por ejemplo, la conocida tradición psicométrica propició la idea no sólo de una inteligencia general más o menos coincidente con el C.I. y con la idea de una única inteligencia, sino también la defensa de diversas como la verbal, la espacial, la numérica etc..., coincidentes con los diversos factores intelectuales. “Aunque por una parte, nos parece natural hablar de la mente y la inteligencia como si se tratase de entidades unitarias, todos estamos familiarizados con la idea de que a unas personas se les dan mejor las matemáticas y a otras la historia, o la idea de que hay personas muy inteligentes en las disciplinas académicas pero torpes en la vida o las relaciones sociales o viceversa”. (Gómez y Núñez,1988, p.6).

De cualquier forma, estas ideas latentes sobre generalidad-especificidad de la mente tuvieron escasa cabida en la reflexión científica debido a la influencia tanto del conductismo como de la teoría de Piaget que han sido los movimientos con mayor influencia en el pasado psicológico reciente. Ambas teorías asumen que existen unos mecanismos generales de aprendizaje o de adquisición de conocimientos, comunes a todos los ámbitos del conocer. Según estas opciones lo niños utilizarían los mismos procesos para aprender sobre las personas que sobre los objetos, los números o el lenguaje. Así pues, lo que tienen en común las teorías que defienden la generalidad de los procesos cognitivos es asumir que el contenido de la información procesada no afecta al sistema de procesamiento. Todos los contenidos, con independencia de su naturaleza, se procesan igual. Estas teorías se caracterizan, por tanto, por la escasa o nula importancia concedida a los contenidos. Por la irrelevancia de los contenidos. En efecto, el Conductismo es una teoría de conocimiento general ya que las leyes del aprendizaje, mecanismo explicativo universal de la conducta y del desarrollo, son las mismas para todas las tareas, para todos los individuos y para todas las especies capaces de aprender. Por su parte el sistema de Piaget es el sistema de dominio general por excelencia y el que menos se ha detenido en la consideración de las diferencias entre los diversos contenidos. No deja de ser paradójico que la teoría de Piaget comparta un rasgo esencial con las teorías asociacionistas a las que se opone frontalmente en casi todos sus aspectos (Karmiloff-Smith,1994). Este rasgo es la creencia de que los mecanismos del cambio cognitivo son universales (invariantes funcionales), para todos los sujetos, tareas y contenidos. No es este el momento de referirse a los problemas con los que la teoría ha tenido que enfrentarse y a las heridas que en este enfrentamiento ha recibido.

Como se decía al principio, en estos momentos se va imponiendo con mucha fuerza la idea de que la actividad cerebral se lleva a cabo mediante módulos o procesadores encargados de tareas concretas. Este dato de naturaleza fisiológica ha llevado a muchos psicólogos a plantearse la pregunta de si la mente no será también modular. Desde luego parece evidente que el cerebro en su totalidad no está activo en todas y cada una de las actividades cerebrales. Mientras unas partes permanecen inactivas otras funcionan o trabajan a pleno rendimiento. ¿Podemos decir de la misma forma que poseemos múltiples mentes cuyo fundamento se corresponde con los diversos módulos cerebrales activados?. En definitiva, ¿es la mente única o está formada por un conjunto de mentes o módulos mentales?. ¿es la mente una estructura modular?.

Fue Fodor (1987) quien estableció el concepto de modularidad para explicar los procesos perceptivos y cognitivos, defendiendo que en estos campos la mente funcionaría como un conjunto de módulos o procesadores computacionales encargados de las diversas tareas. Estos conceptos de la Psicología cognitiva son recogidos en niveles neurofisiológicos por el modelo conexionista, que entiende que la información se almacena en redes de trabajo, conexiones o circuitos neuronales, siendo estos circuitos o estructuras funcionales cerebrales la base física de los módulos mentales. La plasticidad cerebral aporta el requisito indispensable de la modularidad cerebro-mental, ya que se admiten no sólo circuitos dados genéticamente sino también circuitos nuevos que se van creando en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva el aprendizaje lleva consigo la modificación de la estructura del cerebro en el proceso de creación de nuevos circuitos funcionales.

La idea de una mente modular se opone frontalmente a la teoría clásica de la mente como algo único que interviene en todas y en cada una de las operaciones mentales.

Leda Cosmides y John Tooby (1994) presentan una magnífica metáfora que permite comprender este enfoque. Nos referimos a la metáfora de las “navajas suizas”. El enfoque de dominio general, considera a la mente como a una navaja común o como una herramienta de utilidad general capaz de realizar funciones muy diferentes. El enfoque modular la considera como una navaja suiza, esa navaja compuesta de multitud de herramientas especializadas en tareas muy diversas. Es, a la vez, navaja, tijeras, sacacorchos, abrelatas, cuchillo, tenedor, etc... “La utilidad de una navaja suiza radica precisamente en la extrema especialización de cada uno de sus componentes, no en la versatilidad de una sólo herramienta. La evolución de la mente humana, según el argumento de Cosmides y Tooby, tiene que haber dado lugar a una organización modular como esa: una colección de mecanismos mentales especializados en resolver de manera eficaz problemas concretos” (Gómez y Núñez, 1998, p.17).

2.-LA MENTE MODULAR.

2.1.-Ideas fundamentales de “La modularidad de la mente” (Fodor,1986).

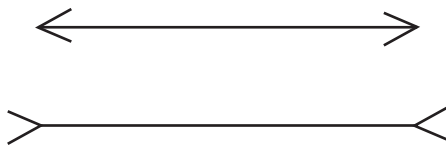
Su afirmación fundamental es que la mente está compuesta por una serie de

módulos -o sistemas de entrada de datos – genéticamente dados, que funcionan de forma independiente unos de otros y entienden cada uno de lo suyo. La mente, según nuestro autor, se ha ido construyendo por selección natural con partes especializadas ya que, a través de la evolución, ha ido resolviendo problemas especializados. Cada parte, órgano o módulo mental tiene un diseño propio y autónomo que le hace ser experto en el ámbito concreto de su relación con el entorno. Un módulo es como un órgano mental con funciones similares a las de los órganos corporales especializados en funciones particulares (uno respira, otro bombea, otro anda, otro agarra, otro mastica, otro digiere...). De acuerdo con esta metáfora, la mente cuenta con una estructura heterogénea formada por muchas partes distintas y especializadas.

Por tanto, cada módulo es funcionalmente distinto y tiene procesos propios que ejecuta con las entradas de datos que puede procesar. Cuando los datos son procesados por los módulos pertinentes estos generan información sobre esos datos que es enviada, en un formato adecuado e inteligible, a un procesador central.

Fodor considera que esos módulos son preestablecidos, es decir, son innatos no formados o contruidos a partir de procesos anteriores o más primitivos. Defiende también que poseen un fundamento o andamiaje fisiológico y que sólo procesan datos correspondientes a su propio campo o dominio. En él, en ese dominio son, más que rápidos, automáticos. Cuando son activados por el estímulo correspondiente, responden produciendo datos sobre él que, como se indica, al ser automáticos, ni están elaborados ni son informados por procesos cognitivos centrales.

La afirmación anterior nos acerca a la siguiente característica de los módulos mentales. Afirma Fodor que los módulos están encapsulados. Son, por tanto, impenetrables e impermeables a cualquier estructura cognitiva central. Quiere esto decir que la mente no puede influir en su funcionamiento ni puede acceder a los datos que procesa. La mente sólo puede tratar con las informaciones de los datos que el módulo produce y transmite al procesador central. Como es lógico, el encapsulamiento modular impide que los módulos tengan información sobre lo que sucede después. Para nuestro autor el encapsulamiento informativo es la característica esencial de los módulos. Para ejemplificar o mostrar intuitivamente esta idea central, Fodor recurre a numerosas ilusiones ópticas que, como la de Müller-Lyer, muestran la independencia del sistema modular perceptivo con respecto al sistema cognitivo central.



La verdad es que aunque conozcamos que las dos líneas son iguales, aunque las midamos... (sistema cognitivo central) no podemos dejar de ver (módulo perceptivo) que una es más larga que la otra. Para Fodor esto muestra con bastante claridad la característica citada del encapsulamiento. En efecto: el conocimiento correcto, localizado en el sistema central, no se encuentra a disposición del sistema o conoci-

miento perceptivo. Este módulo perceptivo es independiente, está encapsulado y no tiene acceso a otras partes de la mente. En consecuencia:

- un módulo computa de abajo arriba aquellas entradas que le corresponden y sólo aquellas que le corresponden.

- con esas entradas o informaciones se activa de forma mecánica y necesaria. Puede decirse que ante ellas no puede abstenerse.

- desde esta perspectiva los sistemas modulares son inflexibles y, por tanto, carentes de inteligencia.

En resumen y, en palabras de Fodor, “un módulo es un sistema informático, encapsulado desde el punto de vista de la información (...), especificado innatamente en gran parte (...) y asociado de forma característica con mecanismos neuroanatómicos específicos” (...). Dichos módulos, que se disparan automáticamente, “son muy rápidos, perceptivos, encapsulados respecto a la mayor parte del conocimiento del entorno, organizados alrededor de un flujo de información de abajo arriba (...) y específicos de dominio”. (Fodor,1987,pp.3-4). Podemos decir que, en esencia, la mente es una colección de módulos, un sistema de órganos o una sociedad de expertos. Los expertos son precisos porque la habilidad competente es necesaria. Los problemas de la mente son demasiado técnicos y especializados para que sean resueltos por una única facultad capaz de entender de todo. Además, la mayor parte de la información precisada por un experto es irrelevante para otro y no haría más que interferir en la tarea.

Finalmente Fodor aboga por una dicotomía entre lo que computan a ciegas, necesariamente, los sistemas de entrada y lo que conoce el sistema central. Los procesos de este sistema central tienen características opuestas a los procesos modulares. Son, por tanto:

- no encapsulados
- lentos
- no obligatorios
- conscientes e influidos por metas globales.

El sistema central recibe información de los diversos sistemas de entrada en un formato representacional común que es lo que Fodor denomina “El lenguaje del pensamiento” (Título de otra famosa obra de Fodor, 1986).

Aunque el modelo de Fodor que he intentado describir atribuye la modularidad a los sistemas perceptivos, en modelos recientes se ha ido extendiendo dicha modularidad a los sistemas cognitivos. Basándose en la adaptación biológica y en la selección natural se afirma que las capacidades cognitivas humanas se desarrollaron a través del enfrentamiento con ciertas clases de problemas lo cual desarrolló módulos cognitivos encapsulados y restringidos para ese tipo de conocimiento. Esta especie de psicodarwinismo entiende que la selección natural ha ido modelando mecanismos específicos. La configuración y el funcionamiento de la mente es fruto de la evolución que ha ido seleccionando aquellos circuitos cerebrales que han sido capaces de responder de forma más adecuada a los problemas vitales que el hombre tenía

planteados. Tal vez sea conveniente aclarar todo esto poniendo un ejemplo recogido de una nota de prensa que, en mi opinión, interpreta, por su singularidad, bastante bien lo que intento explicar. La nota, firmada por Margarita Rivière, se titula “Neuroteología” y dice, textualmente, lo siguiente:

“Dos científicos norteamericanos, el neurólogo Andrew Newberg y el psiquiatra y antropólogo Eugene D’Aquili de la Universidad de Pensilvania, acaban de inventar una nueva ciencia: la neuroteología. Los dos profesores, cuyo libro “Por qué Dios no desaparecerá” sale el próximo abril en Estados Unidos, se han dedicado a buscar a Dios en el cerebro humano. ¡Y lo han encontrado!.

Querían contestar a la pregunta de por qué, pese a la modernidad nietcheana de la “muerte de Dios”, la gente sigue buscándole hasta en las más inverosímiles sectas. Se preguntaban si las neuronas podían estar **genéticamente programadas** para favorecer las creencias religiosas. Y estudiaron con un scanner y diversas mediciones, durante dos años, los cerebros de un puñado de monjes budistas que meditaban y de monjas que rezaban, detectando alteraciones neuronales en estos estados místicos. ¿Su conclusión? **Dios no desaparecerá porque el cerebro humano está genéticamente programado para desarrollar creencias religiosas.** Tanto la revista Newsweek como el diario Le Monde se han hecho eco de esta investigación que deja en el aire importantes cuestiones: ¿es la alteración del cerebro la causa o el resultado de las experiencias místicas? ¿Quién ha programado el cerebro o es que se ha autoprogramado?

Las múltiples preguntas que se abren a partir de aquí son comparables a la perplejidad que nos puede producir una historia como ésta en la que dos científicos jóvenes se atreven a localizar a Dios en los genes y en las neuronas. Bien mirado, lo interesante es constatar que la existencia de Dios, una de las incógnitas más antiguas de los humanos, sigue preocupando y proporcionando materia para la exploración del conocimiento con el objetivo de explicar el misterio de nuestra existencia. Todo lo cual no hace otra cosa que constatar lo poco que sabemos pese a que podemos creer lo contrario.”

En términos “psicodarwinistas” o de Biología Evolutiva, la evolución de la mente ha seleccionado aquellas (mentes) que tenían más capacidad de adaptación. En esta línea, aquellos individuos que desarrollaron sistemas y creencias teológicas o trascendentes fueron capaces de adaptarse y de resolver problemas vitales (como, por ejemplo, enfrentarse a procesos depresivos, traumas profundos, desgracias familiares, etc...), mucho mejor que aquellos otros que no crearon mecanismos parecidos. La teoría darwinista dirá que por evolución fueron seleccionados aquellos individuos que desarrollaron estos sistemas defensivos. De esta forma las creencias religiosas o de cualquier otro tipo no corren peligro de extinción porque no se instalan ni se transmiten por educación sino que contarían con una estructura modular protegida y asentada en su correspondiente base fisiológica y neuronal. En definitiva las diversas situaciones plantean problemas diferentes que requieren soluciones distintas unas más eficaces y otras menos, lo cual conduce a lo largo de la evolución a primar aquellos sistemas que mejor se adecúan y que mejor aseguran la adaptación y, en definitiva, la supervivencia de la especie.

La orientación inaugurada por la biología evolutiva o por el llamado enfoque psicodarwinista obliga a los psicólogos a adoptar la perspectiva de la ingeniería inversa. En la ingeniería “directa” o de Proyectos, se diseña una máquina para realizar una determinada función, para llevar a cabo algo. La ingeniería inversa trata de averiguar la función para la que una máquina ha sido diseñada. Puede fácilmente observarse que es esta, justamente, la orientación darwinista, actualizada por el antropólogo John Tooby y la psicóloga Leda Cosmides. Lejos de pensar que haya habido una mente (divina) creadora de los órganos previstos para cumplir determinadas funciones, órganos que, por tanto, existían desde el principio, la pretensión es descubrir qué órganos ha tenido que desarrollar el hombre en su evolución para cubrir las necesidades y solucionar los problemas que se le han ido presentando en el curso de su historia evolutiva. Como hemos indicado tales problemas concretos (resistir a la frustración, entender lo que los otros piensan, conocer sus intenciones y actuar de acuerdo con ellas, saber dónde está el peligro, etc...) han sido de suficiente importancia en la evolución como para haber llevado a predisposiciones concretas de forma que la cognición se produzca de formas concretas. Recuérdese la comparación de Leda Cosmides de la mente con una navaja suiza y la idea que trata de transmitir de una mente como un paquete de circuitos neuronales especializados funcionalmente para tratar problemas cognitivos específicos. Estos circuitos o módulos cognitivos tratan con tipos específicos de problemas utilizando para ello procesos específicos de dominio. En lugar de procesos generales de conocimiento (inferencia, reglas lógicas, esquemas, modelos mentales...) se piensa desde el enfoque modular en redes complejas de módulos conceptuales similares a las propuestas por Gardner (1984) en su famosa teoría de las “inteligencias múltiples”.

El supuesto básico de esta teoría, digámoslo una vez más, es la existencia dentro del sistema cognitivo-neurobiológico de operaciones discretas de tratamiento de información que tienen que ver con tipos de información específicos, pero diferentes, que los humanos encuentran en el curso de sus actividades cotidianas. “Se podría llegar, incluso, a definir la inteligencia humana como un mecanismo neuronal o un sistema informático que está programado para ser activado o ‘disparado’ por ciertos tipos de información presentada interna o externamente” (Gardner, 1984, p.64).

Gardner incluye entre estos diferentes módulos la inteligencia lingüística, la musical, la lógico-matemática, la espacial, la cinestésica-corporal y la inteligencia personal (el acceso a los sentimientos personales, las relaciones con los otros, etc...). Como ya hemos indicado sus operaciones se conciben como genéticamente constituidas, aunque sujetas a alguna flexibilidad con el desarrollo, la educación y el aprendizaje. Como fundamento para la teoría, Gardner recurre a la organización del sistema nervioso, a las consecuencias de algunas lesiones cerebrales, a la existencia de individuos excepcionales en alguna inteligencia particular... y a cosas semejantes.

2.2.-Nacer sabiendo: los bebés listos.

En los tiempos en los que Piaget elaboró su teoría no existían paradigmas para el estudio experimental de los niños. De todos es bien conocido que los estudios piagetianos sobre los primeros años se basaron exclusivamente en la simple observación de sus tres hijos. Posteriormente ha habido una serie de innovaciones metodológicas que han abierto nuevas y apasionantes posibilidades experimentales y que han per-

mitido buscar y encontrar apoyos a las teorías modulares de carácter claramente innata. Las nuevas técnicas permiten conocer si los bebés computan datos correspondientes a diferentes dominios cognitivos como lenguaje, física, número, intencionalidad etc... Estas técnicas son fundamentalmente tres: **Habitación, deshabitación y preferencias.**

No olvidemos que lo que se pretende con estas técnicas es conocer qué habilidades cognitivas tienen los niños en el momento del nacimiento. En algunas investigaciones, se sienta a los bebés de sólo unas horas o unos días en una pequeña habitación oscura y se proyecta ante ellos la imagen de un objeto en una pantalla

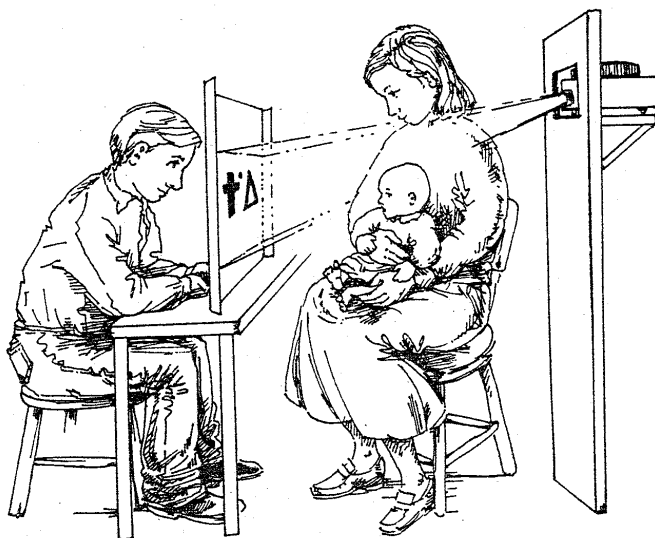


Figura 1: Disposición de un laboratorio para investigar las preferencias o la habitación y deshabitación en bebés muy pequeños.

Los bebés tienden a mirar durante un tiempo y, después, parece que su atención decae de forma que, por ejemplo, se distraen o miran hacia otro lado. Cuando esto sucede se dice que el sujeto se ha habituado al estímulo. Si este mismo estímulo se presenta de nuevo en diferentes momentos sucesivos, la atención –el tiempo que mira– es cada vez menor.

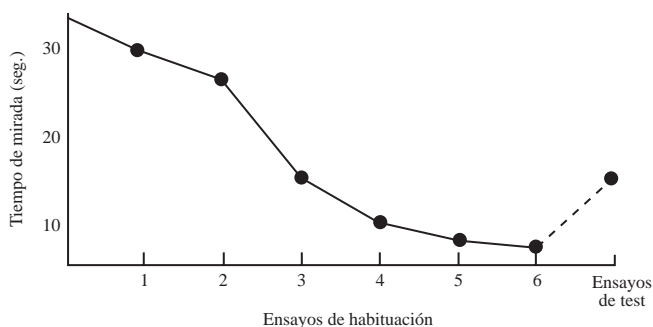


Figura 2: Curva típica de "recuperación de la habitación" en estudios sobre la cognición en niños (datos procedentes de diversas fuentes)

Si un tiempo después de esta experiencia se proyecta una imagen diferente, y el bebé la mira con renovado interés, se dice que se ha deshabitado. De forma alternativa se pueden presentar a los bebés dos o más imágenes de forma simultánea midiendo el tiempo que pasan mirando a cada una de ellas, es decir, la preferencia.

Por poner un ejemplo, es clásico el estudio llevado a cabo por Kellman

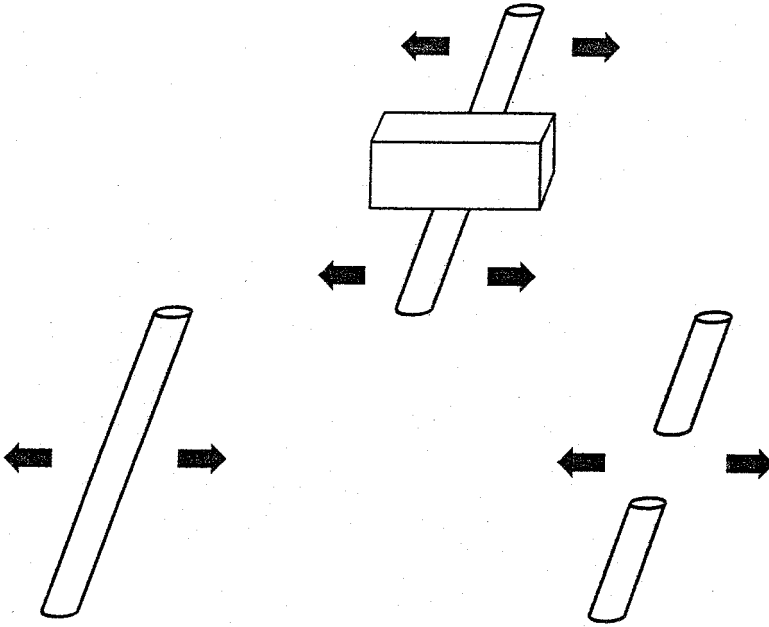


Figura 3: Test sobre el conocimiento por parte de los bebés de objetos y relaciones entre objetos (adaptado de Kellman y Spelke, 1983)

Utilizó como material una barra que se mueve hacia atrás y hacia adelante detrás de un bloque que la oculta parcialmente. Tras la habituación, se expone a los bebés (de cuatro meses) sucesivamente a los dos estímulos que se muestran en la parte inferior de la figura. La cuestión es si se deshabituaban más al de la izquierda o al de la derecha (Si les llamaría más la atención el de la izquierda o el de la derecha). Y les llama más la atención el de la derecha, aunque la imagen es más parecida al original que la de la izquierda. La conclusión es que para que esa sea la preferida, la que más les llama la atención, tienen que haber “visto” mucho más que la simple imagen del original. Tienen que haber inferido una barra completa y esto sólo puede ser posible si se posee “ab initio”, desde el principio, un concepto claro de lo que es un objeto.

Por ese mismo procedimiento se han estudiado también las reacciones de los bebés a objetos o acontecimientos imposibles o sorprendentes, en los que se presentan sucesos que significan alguna violación de expectativas, etc... Sus reacciones indican que poseen los mismos tipos de restricciones que tenemos los adultos. Veamos el siguiente ejemplo tomado de Baillargeon y Graber.

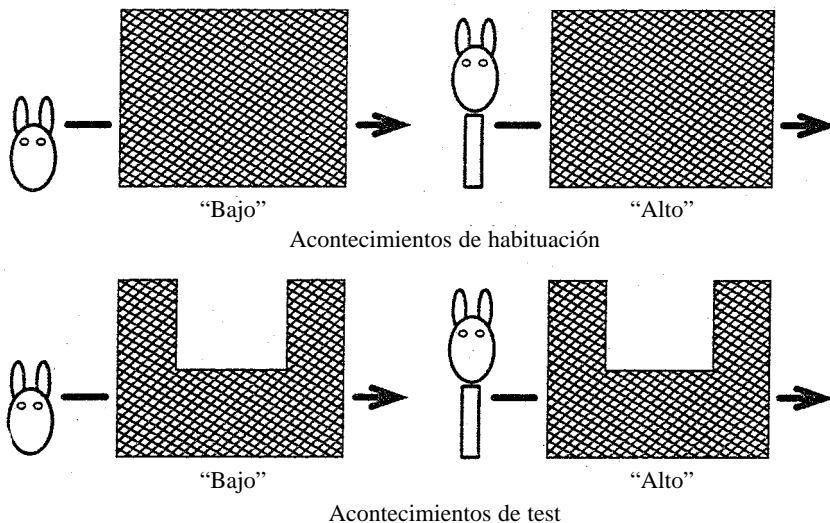


Figura 4: Adaptado de los acontecimientos en las investigaciones de Baillargeon y Gruber (1987)

En la fase de habituación, un conejo bajo y después otro alto pasan por detrás de una pantalla antes de volver a salir por el otro lado. En la fase de test, se corta una “ventana” en la pantalla de forma que el conejo bajo permanece invisible cuando pasa, pero no el conejo alto. En otra ocasión los conejos pasan pero de tal forma que ninguno de ellos aparece por la ventana antes de volver a salir por el otro lado. Pues bien: los niños-bebés miraban más al hecho imposible (la no aparición del alto por la ventana) que al otro.

Infinidad de situaciones experimentales como las descritas dan, todas ellas, resultados similares. Tal como concluye Baillargeon (1994) estos resultados conceden a los bebés muchos más conocimientos físicos de lo que anteriormente se había pensado. Los bebés parecen interpretar los hechos físicos mediante análisis conceptuales similares a los llevados a cabo por niños de más edad y por los adultos. Los bebés saben mucho más y están cognitivamente mucho más adelantados de lo que se pensaba. Es la tesis de los “bebés listos”.

La investigación en torno al conocimiento y razonamiento sobre objetos (conocimiento físico) demuestra que los bebés nacen sabiendo sobre **continuidad, solidez, gravedad e inercia**.

La **continuidad** se refiere a que los objetos se mueven solamente por vías conectadas; no saltan de un lugar y un tiempo a otros. La **solidez** a que los objetos se mueven sólo por vías no obstruidas; ninguna parte de dos objetos distintos coinciden en el espacio. La **gravedad** a que se mueven hacia abajo en ausencia de un soporte... y la **inercia** a que los objetos no cambian brusca y espontáneamente su movimiento. Los objetos y los hechos que violan estos principios son sorprendentes. Esto es lo que demuestra la investigación.

Imaginemos –dicen Mehler y Dupoux (1994)- un mundo trastocado en el que los granos de arena produjeran al caer suavemente un ruido espantoso, mientras que tambores y bombos golpeados con furia emitieran una melodía suave...; que el agua sonara a madera y que una tela satinada rechinara y crujiera al ser doblada... Imaginemos un mundo contradictorio que desdijera nuestras expectativas.”Un adulto frente a este extraño mundo se consideraría sumergido en un mal sueño... Todo aquéllo a lo que se había habituado tras largos años de interacción con el mundo físico real le parecería, de pronto, trastocado. El bebé no tiene experiencia de ese mundo. Aún no ha aprendido casi nada y, sin embargo, cambios en la congruencia de los datos como los mencionados, le perturban tanto como al adulto. El mundo no es, pues, para él un caos indistinto y confuso donde todo es posible y frente al cual él es un ser inocente, incapaz de verse sorprendido dado que carece de expectativas. Al contrario, lo que ve y oye tiene que respetar ciertas restricciones que no tienen nada de arbitrario sino que son la expresión cognitiva del patrimonio genético propio de la especie humana” (p.124).

Estos autores afirman claramente que la teoría empirista al igual que la posición constructivista difundida por Piaget, tienen que rechazarse y reemplazarse por una teoría de inspiración racionalista que buscaría en el patrimonio biológico, la explicación de las conductas y las representaciones del recién nacido.

Spelke (1994) propone que los bebés tienen un conocimiento sistemático en cuatro dominios: La física, la psicología, los números y la geometría. Para Mehler y Dupoux, desde el espacio hasta los objetos, el bebé parece venir equipado con un rico modelo del mundo que es la expresión cognitiva de la herencia genética propia de la especie humana (p.98). Como se indica, por ser estos conocimientos adaptativos, la selección natural puede haber favorecido la evolución de los mecanismos que dan lugar a ese conocimiento.

Podemos, pues, afirmar que los bebés son listos porque nacen sabiendo determinadas cosas que, al ser necesarias para la supervivencia, han sido instaladas en circuitos cerebrales como resultado de la selección natural. Al igual que sucede con nuestro cuerpo, nuestra mente se ha ido formando con sus distintos módulos como resultado de la selección de aquéllos que hacían más probable el éxito en los ambientes respectivos.

En el citado libro de Mehler y Dupoux “Nacer sabiendo” (1992) se pueden revisar toda una serie de módulos con claros componentes de innatismo. No nos detendremos en su exposición pero sí merece la pena que hagamos una pequeña relación. Con este propósito hay que comentar que los bebés parecen tener una preferencia por los sonidos del habla sobre otros estímulos acústicos; nacen con ciertas predisposiciones sociales o con “capacidades interpersonales innatas” y están provistos de un “mecanismo innato para el aprendizaje social”. Más recientemente el número de módulos se ha ido ampliando para dar cabida a las estructuras cognitivas innatas que son necesarias para saber que los otros humanos tienen también mentes. Se dice, por ej., que los bebés nacen con una “teoría de la mente”, y se razona en el sentido de que “el desarrollo normal y rápido del conocimiento de la teoría de la mente depende de un mecanismo especializado que permite al cerebro prestar aten-

ción a estados mentales invisibles. El mecanismo es innato y está instalado en una parte concreta del cerebro.

Otro módulo que se ha ido imponiendo es el correspondiente al procesamiento de rostros. Los recién nacidos prefieren mirar a rostros esquemáticos más que a otros posibles patrones de complejidad similar o que a rostros invertidos.

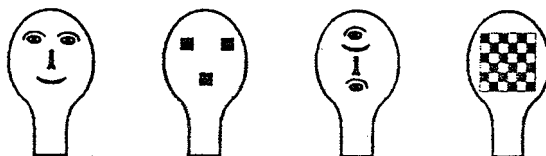


Figura 5: Estímulos para la tarea de reconocimiento de caras. (A partir de Johnson y Morton, 1991).

Además desarrollan las representaciones del rostro de forma rapidísima, siendo capaces de distinguir el rostro de su madre del de un extraño muy poco tiempo después del nacimiento. Se dice que los bebés nacen con una predisposición especial para prestar atención a los rostros. El resultado es que nuestra capacidad de procesar información sobre rostros es mayor que para cualquier otro tipo de estímulos visuales.

No nos detendremos más en estos datos. Pero la oleada de resultados coincidentes ha llevado a la tesis de la preparación cognitiva de los bebés basada en los genes. Karmiloff-Smith (1994) afirma que “los datos que ahora se están acumulando sobre el recién nacido y la infancia, sirven para sugerir que los innatistas han ganado la batalla en cuanto a la estructura inicial de la mente humana”

3.-DE LOS MÓDULOS A LOS DOMINIOS

En el apartado 2.1. hemos expuesto las ideas fundamentales del modularismo fodoriano. Recordemos que, para Fodor, la arquitectura mental se compone de módulos genéticamente conformados, independientes ya que sólo procesan una clase determinada de estímulos, encapsulados y cognitivamente impenetrables para el resto de módulos. Cada módulo envía información a un procesador central con un formato común denominado “lenguaje del pensamiento” (El último punto corresponde a la versión débil del modularismo).

Fodor da por sentado que los módulos se encuentran innatamente determinados. Pero se puede discutir sobre esta cuestión es decir, en torno a si los módulos son predeterminados o si existe, más bien, un proceso de modularización. Se puede advertir que, para la Psicología del desarrollo, esta cuestión no es baladí sino sumamente importante por no decir central. En efecto, si por algo los psicólogos evolutivos no se sintieron atraídos por el modelo de Fodor fue porque en él no había lugar

para los procesos de desarrollo. La discusión sobre modularización es, decimos, central, porque dicha modularización sería el producto del desarrollo. Se puede pues partir de la admisión de la modularización como arquitectura mental, pero defendiendo simultáneamente que la mente se va modularizando a medida que avanza el desarrollo. La posibilidad de este planteamiento sienta sus bases y se apoya en la plasticidad del cerebro humano que, con sus más de 50.000 millones de neuronas en su mayoría “desconectadas” al nacer, posibilita la creación de ilimitados circuitos neuronales sustento fisiológico de los también ilimitados posibles sistemas funcionales cerebrales.

Siguiendo la teoría de la modularización progresiva, el cerebro no se encontraría preestructurado sino canalizado para desarrollar circuitos neuronales funcionales en interacción tanto con el medio externo como con su propio medio interno. Cualquiera que sea el componente innato, sólo podría convertirse en parte de nuestro potencial biológico a través de un proceso dialéctico de interacción. Según esto, existirían predisposiciones determinadas genéticamente para atender (y entender) ciertos datos que, en un proceso epigenético, podrían acabar en módulos relativamente encapsulados. Podemos, por tanto, decir como tesis no comprobada que el desarrollo consiste en un proceso de modularización gradual en lugar de en un conjunto de módulos predeterminados (opinión que, como se advirtió más arriba, negaría el desarrollo como tal).

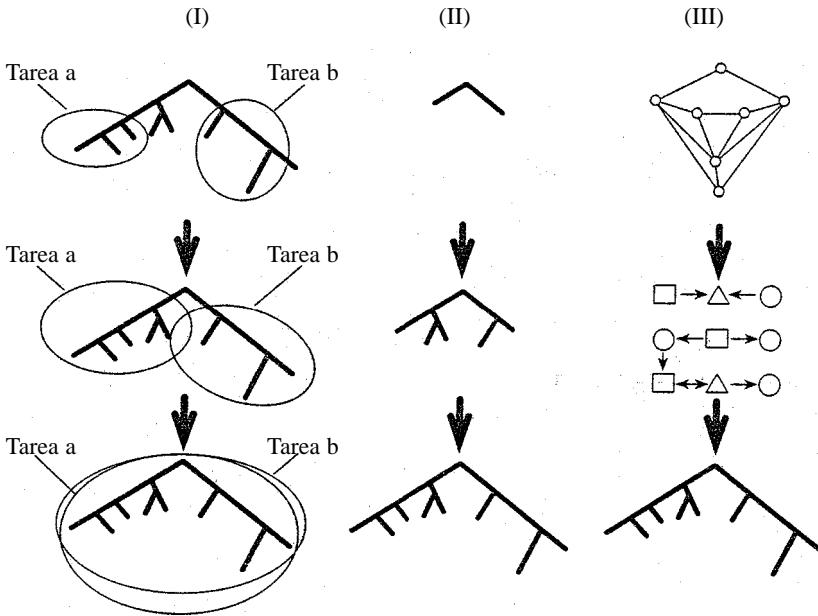


Figura 6: Esquema de algunos modelos de desarrollo.

Como puede observarse, mientras algunos (modelo I) defienden un conocimiento preestablecido (“precableado”), otros abogan por predisposiciones genéticas que facilitan y encauzan el desarrollo de la mente a lo largo de ciertas líneas con

determinados cauces predispuestos. El modelo II, en efecto, sugiere que los principios del esqueleto del dominio orientan al niño a los rasgos pertinentes del entorno y guían su procesamiento. En esta forma de innatismo, el conocimiento no es innato sino que la estructura de la red restringe o determina las clases de información que se pueden recibir y, por consiguiente, las clases de problemas que se pueden resolver y las clases de representaciones que se pueden almacenar. Karmiloff-Smith representa este segundo modelo. Para ella la modularidad surge como producto del desarrollo mismo bajo la guía de restricciones o líneas genéticamente determinadas.

Su interpretación de la modularidad supone que existen sesgos que obligan a la atención a dirigirse hacia determinadas entradas. Además admite algunas predisposiciones que limitan el tratamiento de la información sobre las mismas. Defiende, finalmente, que el sistema cognitivo humano tiene cierta información innatamente determinada que le posibilita ocuparse sobre personas, relaciones de causa-efecto, espacio, número, lenguaje, etc...junto a mecanismos inferenciales, deductivos, de construcción de hipótesis, etc.

Como intuitivamente muestra la figura, el cerebro no se encontraría preestructurado sino canalizado para desarrollar determinadas representaciones en interacción tanto con el medio externo como con su propio medio interno. Cualquiera que sea el componente innato, sólo puede convertirse en parte de nuestro potencial genético a través de un proceso dialéctico de interacción. El componente innato, en definitiva, permanece latente hasta que recibe la entrada de los datos que necesita. Así pues la tesis de la modularización defiende que, aunque existan sesgos atencionales o predisposiciones específicas para cada dominio, esta dotación innata interactuaría de manera compleja con los datos ambientales viéndose, a su vez, influida por ellos.

Ha salido la palabra dominio. Con independencia de la propuesta fodoriana pero con clara inspiración en su orientación, muchos psicólogos consideran que el desarrollo es específico de cada dominio o de “dominio específico”. ¿Qué se entiende por dominio?. Desde luego los dominios no tienen las características de los módulos anteriormente señaladas. Karmiloff-Smith dice que “un dominio es el conjunto de representaciones que se refieren a un área específica de conocimiento” (1994, p.6) como, por ejemplo, el lenguaje, el número, la física, etc... “Lo que definiría la existencia de un dominio psicológico de conocimiento específico –afirma Pozo 1994– sería la existencia de una serie de principios o ideas centrales que diferenciarían el procesamiento de los objetos categorizados dentro de ese dominio del que tiene lugar con el resto de objetos. Esos principios restringirían el procesamiento de los estímulos que constituyen su objeto de conocimiento, de forma que se focalizaría sobre aquellos aspectos más informativos, lo que incrementaría la capacidad de predecir y controlar el comportamiento de esos objetos” (p.423).

Como sucede con los módulos, los defensores de la especificidad de dominios de conocimiento suelen mantener también que los niños, desde el mismo momento del nacimiento o a edades muy tempranas, diferencian entre diversos dominios a los que aplican distintos tipos de procesamiento. En otras palabras, los sistemas de conocimiento específico de cada dominio serían innatos y constituirían una especie de “universales cognitivos” comunes a cualquier cultura y contexto. En efecto, hay muy

poca relación entre el entorno de los niños del desierto y los de nuestras ciudades. Sin embargo, todos desarrollan aptitudes psicológicas fundamentales bastante similares. La adquisición del lenguaje es el ejemplo más sorprendente. Algunos hablan de que la mente está equipada con teorías intuitivas innatas sobre los principales capítulos de interpretación del mundo. No estaría mal recordar, como lo hace Pinker (2000) que afirmar que los diferentes modos de conocer son innatos, es algo distinto a sostener que el conocimiento es innato. Hablar de módulos o dominios innatos no significa ignorar el aprendizaje sino explicarlo. En efecto, el aprendizaje exige algo más que registrar experiencia; requiere registrarla de manera que sean generalizables –mediante teorías, evidentemente- las formas que puedan resultar útiles. De aquí la afirmación de que si el niño (bebé incluso) no estuviera “limitado” por ciertos conocimientos previos, el aprendizaje sería imposible. Mehler y Dupoux (1992) opinan en este sentido que no hay que hacer caso del prejuicio bastante extendido de que cuanto más se sube en la escala biológica menos importancia tienen los aspectos innatos. El hombre, en el extremo de la escala, no estaría limitado por restricciones innatas y, por eso, sería capaz de adaptarse a cualquier situación. Esta posición –dicen- tiene más de ideología que de ciencias naturales. De hecho se podría sostener lo contrario, “que cuanto más evolucionado es un organismo más disposiciones innatas especializadas posee” (p.57).

4.-DE LOS MICRODOMINIOS A LOS MACRODOMINIOS.

La exposición que hasta ahora hemos realizado ha intentado mostrar que el aprendizaje no se realiza siguiendo un sistema de orientación general instalado en una inteligencia o mente única, sino en virtud de distintos módulos con una lógica y unos principios propios de los dominios a los que dan lugar. Las personas no somos flexibles porque el ambiente vaya modelando nuestras mentes, sino porque nuestras mentes contienen muchos módulos distintos cada uno con procedimientos y principios de aprendizaje diferentes.

La exposición ha recogido también la idea de que esta ingeniería compleja de la mente no es probable que haya surgido por casualidad, por accidente o por coincidencia, sino que dicha organización ha tenido que obedecer a la selección natural y, en consecuencia, debe o, al menos, debió desempeñar funciones útiles para la supervivencia. Decimos “debió” porque no es muy seguro que las adaptaciones conseguidas a través de la resolución de problemas de nuestros antepasados como cazadores-recolectores, sean por fuerza beneficiosas en nuevos ambientes evolutivos como, por ejemplo, los ambientes urbanos de nuestro siglo.

4.1.-Los microdominios.

Conjugando estas líneas (a.-varios dominios modulares; b.- cuya existencia es debida a necesidades adaptativas) han ido apareciendo diversas propuestas de módulos innatos que nosotros hemos calificado de microdominios. La mayoría de los autores sólo citan algunos, como ejemplos, evitando comprometerse en una enumeración exhaustiva. Pinker (1995) –que se confiesa “iluso” por ello- se atreve a dar una lista de posibles módulos (“Como soy bastante iluso, voy a aventurarme a decir qué

clases de módulos.... aparte del lenguaje y la percepción,”p.462)

1.-Mecánica intuitiva: conocimiento de los movimientos, fuerzas y deformaciones que experimentan los objetos.

2.-Biología intuitiva: comprensión del funcionamiento de las plantas y los animales

3.-Número.

4.-Mapas mentales de territorios extensos.

5.-Selección de hábitats: búsqueda de ambientes seguros, fecundos y ricos en información como, por ejemplo, la sabana.

6.-Peligros, incluyendo emociones como el miedo y la precaución, fobias ante estímulos tales como las alturas, la reclusión, los encuentros sociales arriesgados y los animales venenosos y depredadores, así como la motivación a aprender las circunstancias en que estos estímulos carecen de peligro.

7.-Alimentación: ¿qué cosas se pueden comer?.

8.-Contaminación, incluyendo la emoción de desagrado, reacciones a ciertas cosas de por sí desagradables, e intuiciones acerca del contagio y la enfermedad.

9.-Control y vigilancia del bienestar, incluyendo emociones de felicidad y tristeza y estados de satisfacción e inquietud.

10.-Psicología intuitiva: predicción del comportamiento de los demás a partir de sus creencias y deseos.

11.-Contabilidad social: una base de datos sobre cada individuo conocido para marcar parámetros tales como la relación de parentesco, su status o rango social, la historia de intercambio de favores y sus diversas habilidades o cualidades, junto con criterios para evaluarlas.

12.-Autoconcepto: recogida y organización de información sobre la valoración de uno mismo por los demás y transmisión de esta información a otros.

13.-Justicia: sentido de derechos, obligaciones y faltas, con emociones asociadas de rabia y venganza.

14.-Parentesco, incluido el nepotismo y el reparto de cargas a sociadas a la paternidad.

15.-Emparejamiento sexual, incluyendo sentimientos de atracción sexual, amor e intenciones de fidelidad y traición.

Como se indica, a estos 15 microdominios habría que añadir dos que son los más claros, los primeros que llamaron la atención y los responsables últimos de la interpretación modularista. Nos referimos, claro está, al lenguaje y a la percepción. Estoy seguro de que la relación no es exhaustiva y, dada la orientación biológico-evolutiva de Pinker, muy sesgada hacia la “mente adaptada”

Para convencer a los incrédulos, Pinker se detiene en el módulo biológico uno de los que mayor escepticismo puede provocar ya que, dice, la Biología es una disciplina académica de reciente invención (¿?). Por eso, indica, es un dislate hablar de una biología intuitiva. Sin embargo, añade, hay pruebas de que nacemos con esa biología, que nos proporciona intuiciones básicas sobre las plantas y los animales, distintas de las que tenemos sobre los objetos fabricados. Para empezar, los cazadores-recolectores que aún viven en la “edad de piedra” son sofisticados botánicos y zoólogos, que hacen clasificaciones, que conocen ciclos y comportamientos y realizan

sutiles inferencias. Para que la mente razone de esa forma inteligente sobre plantas y animales, es preciso que las trate de forma diferente a las piedras, las islas, las nubes, las herramientas, etc. Por eso, los conceptos biológicos intuitivos presentan una estructura lógica diferente de la que se emplea para organizar los conceptos referidos a instrumentos fabricados por el hombre. Por ejemplo, todos estamos de acuerdo en que un animal no puede ser pez y pájaro a la vez; pero no tenemos inconveniente alguno en decir que una silla de ruedas puede ser a un tiempo un mueble y un vehículo, o que un piano puede ser simultáneamente un mueble y un instrumento musical. Todas estas nociones aparecen muy pronto en la mente infantil; en cualquier caso antes de finalizar el primer año. La separación entre unos y otros comienza por la distinción entre movimiento (mecánico versus autónomo).

Pinker se refiere al experimento de Spelke en el que se muestra a un bebé una pelota roja que desaparece rodando tras una pantalla y otra pelota distinta, verde por ejemplo, que aparece por el otro lado. Se repite la escena varias veces. Si se retira la pantalla y aparece el suceso esperado, es decir, que una pelota golpea a la otra y la impulsa en la misma dirección, el interés del bebé se mantiene sólo unos instantes ya que el bebé, seguramente, suponía que eso es lo que tiene que ocurrir. Sin embargo si, al retirar la pantalla, aparece el suceso mágico de que la primera pelota se detiene súbitamente sin llegar a tocar a la segunda y ésta sale propulsada misteriosamente por sí sola, el bebé se interesa más y, en consecuencia, permanece mucho más tiempo mirando la escena. Además los bebés esperan que los objetos inanimados y los seres animados se muevan según leyes diferentes. Así, en otros experimentos eran personas (y no pelotas) las que aparecían y desaparecían tras la pantalla. Retirada ésta, los bebés mostraban poca sorpresa al ver que una persona que entraba por la izquierda se quedaba parada y otra, situada más a la derecha, se ponía a andar y, en cambio, se sorprendían al contemplar que una colisión entre las dos causaba el movimiento de la segunda.

Con parecidas argumentaciones se puede demostrar la existencia de los dominios modulares anteriormente reseñados. (Véanse, también, las investigaciones descritas en páginas anteriores dentro del apartado 2.2.: “Nacer sabiendo”). Sin embargo, y a pesar de los apoyos experimentales, la mayoría de los autores no lograrían ponerse de acuerdo en una relación de módulos independientes o microdominios separados, aislados y sin conexión entre sí.

4.2.-Los grandes dominios.

A falta de una mayor evidencia científica sobre los microdominios, goza de una aceptación mayoritaria la defensa de dos grandes dominios básicos y contrapuestos y que se refieren al conocimiento social y al conocimiento físico. Sin ningún reparo se admite por casi todos, que los niños aun muy pequeños conocen los objetos físicos y sociales sirviéndose de principios de procesamiento distintos e, incluso, antagónicos. Los niños reconocen desde muy temprana edad que los objetos sociales y físicos constituyen entidades distintas a las que aplican sistemas de conocimiento diferentes.

“La diferencia fundamental –apunta Pozo– estribaría sin duda en que la conducta de las personas es interpretada mediante la atribución de una mente cargada de

intenciones, deseos, creencias etc..., mientras que la conducta de los objetos es regida por una causalidad física, mecanicista... Cuando el niño identifica un conjunto estimular como una persona, espera de él cosas distintas que si lo percibe como un objeto físico, como una cosa. Dejando aparte los sutiles mecanismos en los que se basa ese proceso perceptivo o de identificación de los rasgos de las personas, una vez categorizado alguien como persona, el niño atribuye a esa persona deseos, intenciones o creencias que de ningún modo espera de un objeto físico. Ello le permite predecir y controlar la conducta de los demás a partir de sus propios deseos e intenciones, mediante conductas que serían ineficaces si ese “objeto” fuera categorizado como una “cosa”. Sonreír, mirar o llorar son conductas eficaces cuando se dirigen a objetos categorizados como personas pero no cuando se dirigen a objetos categorizados como cosas.

Los objetos físicos se procesarían a partir de unos principios de causalidad física o mecanicista, alejados de las explicaciones intencionales... Las explicaciones causales se diferencian de las intencionales no sólo en su dimensión temporal -las causas actúan desde el pasado, los deseos e intenciones desde sus propósitos o metas en el futuro-, sino también en que un sistema causal no es permeable a los propósitos, deseos o intenciones. El bebé puede sonreír a su madre para que le acerque el sonajero pero no puede sonreír al sonajero para que se acerque. Si quiere predecir y controlar la conducta del sonajero debe conocer las leyes físicas que lo gobiernan. Parece que los niños, a edades muy tempranas, tienen un concepto muy desarrollado y diferenciado de la causalidad física...” (Pozo,1944, p. 425).

4.3.-Los orígenes evolutivos de la mente social.

La Psicología Evolucionista (Cosmides y Tooby) defiende que las propiedades del mundo físico y del mundo social son tan distintas que la evolución ha producido sistemas cognitivos diferentes para tratar con cada uno de esos mundos. Esta idea lleva implícita, evidentemente, otra idea complementaria referida al carácter innato de ambas “mentes”; la dicotomía mente física y mente social está presente desde el primer momento.

La distinción entre aspectos sociales y físicos no es nueva. Sin embargo no estuvo siempre asociada a la distinción entre diferentes formas de conocimiento sino más bien a distintos capítulos del desarrollo. Se asociaba lo cognitivo con el conocimiento físico y lógico-matemático mientras que lo social se refería a los aspectos emocionales, afectivos... del desarrollo. Cuando, en algún momento, la psicología se ocupó del conocimiento social (Piaget, por ejemplo), lo hizo aplicando a ese conocimiento los mismos mecanismos cognitivos generales relacionados con los problemas lógicos, físicos o matemáticos. El planteamiento ha cambiado y en la actualidad, como decimos, la distinción es entre conocimiento social y conocimiento físico; entre la “inteligencia geométrica (Oleron) y la “inteligencia maquiavélica” (Byrne y Whiten).

Veremos brevemente la trayectoria histórica que ha llevado a la admisión casi unánime de estos dos grandes dominios. Todo comenzó en el terreno de la Etología y la Primatología hacia los años 1960. Dentro de esas orientaciones se abrió paso la idea de que si comparamos la dificultad que plantea el mundo físico (encontrar comi-

da, orientarse, sortear un obstáculo...) con la que plantea el mundo social (aparearse, ser dominante, aliarse con otros...), es posible que los problemas sociales sean mucho más complejos que los físicos. De esta sospecha surgió la hipótesis de que la fuerza motriz de la evolución de la inteligencia humana es la necesidad de resolver problemas sociales, no físicos.

La cuestión del por qué los monos son más inteligentes que otros mamíferos no es porque tuvieran que enfrentarse a mayores problemas físicos que otras especies sino porque tuvieron que solucionar problemas derivados de su vida social del tipo de:

- a.-cómo ser más dominante
- b.-cómo lograr hembras con las que aparearse
- c.-cómo superar a un individuo más dominante
- d.-cómo juntarse con los machos adecuados
- e.-cómo lograr emigrar a otro grupo... y cosas similares.

Algunos de estos problemas requieren cooperación (el c, por ejemplo); otros plantean conflictos cuya solución requiere manipular conductas de los demás (c, d...).

La hipótesis de Humphery (1976) es que la solución de esos problemas fue lo que hizo a los antropoides y a los humanos inteligentes. Sólo después se hizo una generalización de esa inteligencia hacia el mundo físico que fue la causa de la manipulación de instrumentos que es la capacidad sobre la que se construye la inteligencia física. Como puede apreciarse, aunque la hipótesis es “revolucionaria”, se mantiene aún en el terreno de la inteligencia única si bien el énfasis se sitúa no en lo físico sino en lo social. Lo que, a partir de aquí, dará lugar a la interpretación modular o por dominios específicos de la mente, es la afirmación de que los problemas de tipo social requieren una inteligencia muy distinta de la que usamos para resolver problemas de tipo físico. La distinción, ya apuntada, entre inteligencia maquiavélica, destinada a “manipular personas” e inteligencia física cuyo fin es la manipulación de objetos.

4.4.-Los apoyos.

Esta distinción se refuerza y encuentra apoyos en la teoría de la mente (conocimiento que todos tenemos de las creencias, propósitos, pensamientos, deseos, intenciones, sentimientos... de los demás) cuyos orígenes, curiosamente, también se encuentran en el terreno de la primatología. En efecto Sarah, la chimpancé entrenada y estudiada por Premack tenía capacidad para saber qué es lo que necesitaba hacer un hombre que intentaba coger un objeto. Sarah comprendía que alguien se estaba enfrentando a un problema.

(NOTA: Se le mostraba un video en el que aparecía un hombre que intentaba coger un objeto al que no llegaba. Se le presentaron a Sarah varias fotografías en una de las cuales aparecía un instrumento que permitía resolver el problema. La chimpancé elegía bien la fotografía)

Este comportamiento, demuestra que los chimpancés no sólo son capaces de resolver problemas físicos sino que son también capaces de comprender cuándo

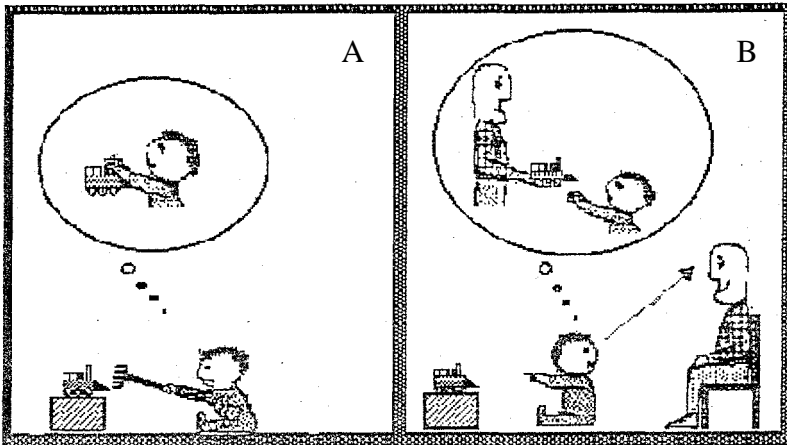
alguien está intentando resolver un problema. Y esta es la cuestión: la capacidad para comprender que alguien intenta resolver un problema es muy distinta de la que se necesita para resolverlo. A esta capacidad para leer en las acciones de los demás (saltos...) las intenciones subyacentes explicativas de esas acciones y predecir qué conductas debería realizar... se la denomina “teoría de la mente”.

Una buena manera para conocer si alguien tiene las capacidades a las que se refiere la teoría de la mente es ver si es capaz de mentir o engañar ya que mentir y engañar son la mejor muestra de la capacidad de manipular mentes. Esta capacidad se ha observado en primates que pueden disimular y ocultar información (no mirar hacia una comida en presencia de un individuo dominante) o, en otras ocasiones, falsificar la información que poseen (mirar atentamente hacia donde no hay nada). Veamos, por ejemplo, su competencia para engañar deliberadamente. Jane Goodall (1986) refiere el siguiente ejemplo registrado en situaciones naturales.

“En una ocasión, y cuando un grupo había terminado su comida. Figan descubrió un plátano que los demás habían pasado por alto, pero desgraciadamente Goliat se encontraba descansando debajo de la rama en la que se hallaba (el plátano). Aquél, después de dirigir a su congénere una rápida ojeada, se instaló al otro lado de la tienda en un lugar donde no podía ver el plátano. Cuando, quince minutos después, Goliat se levantó para irse, Figan, sin dudarle un segundo, se dirigió al árbol y cogió la fruta. Evidentemente había comprendido la situación; si hubiera pretendido coger el plátano bajo la vigilancia de Goliat, éste se lo habría arrebatado, y si se hubiera quedado donde estaba, no hubiera podido evitar lanzar alguna ojeada a la codiciada fruta, lo cual, dada la facilidad de los chimpancés para interpretar las miradas de sus compañeros, habría puesto a Goliat sobre la pista. Por lo tanto, Figan no sólo había conseguido sus deseos, sino que se había apartado del lugar peligroso que podía delatarle. Hugo y yo quedamos, naturalmente, muy impresionados, pero Figan había de sorprendernos aún más en otras ocasiones” (p.83). Y aún podemos considerar el siguiente extracto de la misma autora donde la teoría de la mente aparece de forma más clara:

“Por lo general, cuando los chimpancés han estado descansando, si uno de ellos se pone en pie y emprende la marcha, los demás le siguen inmediatamente... Un día en que Figan, por acompañar a un grupo numeroso, no había podido conseguir más de un par de plátanos, se levantó súbitamente y empezó a caminar. Los otros le imitaron. Diez minutos después regresaba al campamento él sólo y recogía, libre de competencia, su ración de plátanos. Pensamos que se trataba de una coincidencia... pero cuando repitió la misma maniobra una y otra vez, no tuvimos más remedio que aceptar que lo hacía deliberadamente” (p.84).

Los estudios sobre la sociabilidad temprana en los bebés prestaron un segundo apoyo a la dicotomía social y física de la mente. En efecto, las sorprendentes habilidades sociales mostradas por los bebés, orientaron la atención de los investigadores hacia las estructuras de conocimiento necesarias para explicar estas precoces y llamativas habilidades.



Dos maneras distintas de alcanzar un objeto mediante una conducta inteligente: A) mediante una acción mecánico-causal; B) mediante una acción comunicativa.

Fijémonos en la figura que muestra una situación similar a la comentada en el apartado anterior. El niño, de un año, intenta coger un objeto que se encuentra fuera de su alcance. Puede:

- usar un rastrillo (un instrumento)
- utilizar un gesto para pedir a otra persona que se lo dé.

En el segundo caso la acción inteligente del niño se basa en una comprensión sobre las personas y sobre los modos mediante los que se puede influir sobre su conducta. Es cierto que ambas acciones tienen en común la articulación medios-fines. Pero los conocimientos necesarios para usar un rastrillo o para utilizar un gesto, son muy distintos. En un caso es necesario conocer qué es un objeto, su solidez, su aplicabilidad...; en el otro son precisos conocimientos relativos a otras personas: su identidad, su capacidad para actuar por sí mismas, su disponibilidad, la capacidad para influir sobre ellas...

5.-EL DOMINIO SOCIAL Y LA PRUEBA DEL RAZONAMIENTO CONDICIONAL

Hemos repetido en varias ocasiones que, según Cosmides, la evolución de la mente tiene que haber dado lugar a una organización modular, a una colección de mecanismos encargados de resolver problemas concretos. Se ha advertido cómo este enfoque, de marcado carácter innatista, entiende que la mente es el producto o resultado de presiones selectivas. Finalmente se ha insinuado que las mayores presiones, las que requerían mayores exigencias a los primeros homínidos procedían del mundo social, mucho más complejo que el físico y, en consecuencia, de la necesidad de cooperar. En cualquier sociedad, por primitiva que sea, la conducta de los individuos está fuertemente regulada por acuerdos más o menos explícitos que establecen las rela-

ciones entre costes y beneficios en los posibles intercambios: “Si quieres beneficiarte de tal cosa, debes renunciar a tal otra...” (Si quiero una lanza grande he de entregar diez de mis flechas...).

“Estos acuerdos o contratos sociales supondrían que el individuo está sometido continuamente a un análisis de relaciones de tipo condicional, primero en el establecimiento del acuerdo y, segundo, en la comprobación de que ese acuerdo se cumple. Desde esta perspectiva, entonces, cabría esperar que la mente humana tuviera una facilidad especial para enfrentarse a este tipo de relaciones. Curiosamente, sin embargo, lo que la psicología cognitiva ha demostrado durante casi 30 años es, precisamente, que los problemas de estructura condicional (como las reglas “si...entonces”) parecen ser las más difíciles para nuestro razonamiento. En los experimentos realizados por psicólogos cognitivos, es precisamente en estos problemas en los que los sujetos suelen fallar de manera más espectacular como, por ejemplo, sucede en la famosa tarea de selección o de las cuatro tarjetas de Wason” (Gómez y Núñez, 1998, p.17).

Lejos de desanimarse Cosmides ante esta dificultad para su teoría, ve en ella una confirmación de la teoría modular o de especificidad de dominio. No tenemos una facilidad general –afirma– para el razonamiento condicional. Tenemos facilidad para comprender contratos sociales de naturaleza condicional y para detectar su incumplimiento. Sólo las reglas condicionales que se refieren a un acuerdo social serían fáciles para los sujetos ya que la mente humana está especialmente diseñada por las fuerzas de la evolución para resolver problemas interpersonales de intercambio social. Nuestro autor propone que, cuando los mecanismos que definen la arquitectura cognitiva del razonamiento se consideran desde una perspectiva evolucionista, la hipótesis de que tales mecanismos son generales e igualmente aplicables a todos los dominios resulta muy poco plausible.

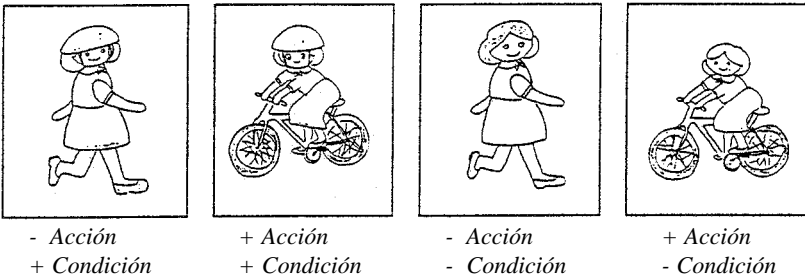
Cosmides defiende que el “módulo de los contratos sociales” opera mediante cálculos rápidos y sumamente específicos que se desencadenan automáticamente cuando nos encontramos con este tipo de problemas. “Basándose en reconstrucciones de los factores evolutivos que presionaron la evolución durante más de dos millones de años, y en los resultados experimentales de sus investigaciones, Cosmides (1989) propone la existencia de algoritmos darwinistas de regulación del intercambio social que: (a) producirían y procesarían representaciones de los costes y beneficios en las interacciones, y (b) permitirían realizar inferencias complejas sobre las posibles trampas en las situaciones de intercambio (i.e. detectar a los individuos que reciben los beneficios sin pagar los costes...)” (Riviere, 1991, p.157). Como puede observarse, esta “aritmética mental” tiene poco que ver con la matemática abstracta o con la inteligencia geométrica y mucho que ver con la inteligencia maquiavélica.

Las pruebas recogidas con adultos demuestran, sin lugar a dudas, esta teoría. Pero la teoría, por su carácter innatista, debería también probarse con niños. Es decir, la facilidad para controlar contratos sociales de naturaleza condicional debería aparecer en edades muy tempranas; tan pronto como los niños adquieren los primeros grados de socialización. ¿Existe esta capacidad temprana?. Parece que sí. Siempre

que las tareas estén relacionadas con la regulación de conductas que los padres utilizan normalmente, la comprensión del argumento condicional se hace con normalidad. Así, no hay ningún problema en la correcta comprensión de los contenidos con forma condicional como: “si te tomas la medicina te dejo ver los dibujos de la TV, etc... A veces, hasta los propios niños utilizan este tipo de argumentación: “si ordeno los juguetes, ¿me llevas al cine?”.

Estos ejemplos ponen de manifiesto que, a pesar de estar lejos de las operaciones formales, parece que los niños comprenden muy bien las relaciones condicionales. Comprenden que, una vez establecido el acuerdo, deben cumplir la condición si desean conseguir lo que quieren. Veamos una ingeniosa tarea ideada por Harris y Núñez (1996) que demuestra muy bien qué es lo que los niños entienden de las reglas y acuerdos condicionales.

Si Sara monta en bici, debe ponerse el casco.



Enséñame dónde Sara está siendo desobediente y no hace lo que le dijo su mamá

La regla que se enuncia a los niños es: “Si Sara monta en bici, debe ponerse casco”. Se presentan las cuatro tarjetas que corresponden a las cuatro combinaciones posibles de cumplimiento-incumplimiento (casco-no casco) de la condición con la representación de la acción propuesta (montar en bici o una alternativa (dar un paseo). La tarea que tienen que llevar a cabo los niños es identificar entre las cuatro aquélla en la que Sara está siendo desobediente. Este tipo de experimentos “nos reveló que los niños de tres y cuatro años (!) son enormemente competentes para detectar los incumplimientos de este tipo de reglas, dando, además, justificaciones pertinentes de su elección de la tarjeta correcta (en la que Sara monta en bici sin ponerse el casco). Los niños muestran esta habilidad independientemente de que la regla sea familiar o puramente arbitraria (por ejemplo, cuando lo que se le pide a Sara es que, si monta en bici, se ponga el mandil) e independientemente de que vaya acompañada de algún tipo de razón que la justifique... Sin embargo, no son capaces de justificar el incumplimiento de reglas, igualmente condicionales, pero que no implican un acuerdo, sino una simple regularidad (por ejemplo: “Si Sara monta en bici siempre se pone el casco)” (Gómez y Núñez, 1998, p. 19).

Todo esto parece apoyar con bastante fundamento la existencia de una inteligencia social especializada. Y no más, pero tampoco menos. No más porque los datos no son suficientes para defender una visión modularista extrema en la que la mente quedaría constituida exclusivamente por procesadores especializados desechándose, en consecuencia, un procesador central. En la metáfora cada mano,

muchas manos, manejando cada una navajas distintas. Lo que se desprende, y no menos, es la visión modularista moderada, con un procesador central. En la metáfora, una sólo mano, manejando navajas distintas.

En la visión modularista extrema, los módulos son instrumentos autónomos, capaces de activarse por sí mismos en presencia de estímulos adecuados. “Sin duda, uno de los problemas más importantes que las visiones modularistas de la mente tienen que resolver es cómo hacer compatibles la especificidad y la generalidad de dominio que, según desde dónde se mire, parecen caracterizar simultáneamente a la inteligencia humana”. (p.21).

6.-DOMINIO SOCIAL, AUTISMO Y TEORÍA DE LA MENTE.

Haremos alusión, antes de terminar, a otra línea de investigación que, juntamente con lo expuesto en el apartado anterior, ha influido decisivamente en la dicotomía mente física, mente social. Aunque pueda parecer extraño, el estudio del autismo ha sido uno de los elementos que más importancia ha desempeñado en el establecimiento de la idea de los dominios y de la modularidad.

Descartadas las interpretaciones psicodinámicas introducidas por Spitz, se consideró al principio, que los autistas debían sus problemas a deficiencias relacionadas con sistemas de dominio general como la percepción, la memoria a corto plazo, el lenguaje o, en general, a déficits para dar sentido o significado a las cosas.. Pero, para nuestros propósitos, la revolución sobre el autismo tuvo lugar en 1985 cuando Baron-Cohen y otros, plantean la siguiente hipótesis de especificidad de dominio sobre el autismo: Los autistas carecen de un sistema cognitivo específico o especializado en el procesamiento de un tipo de información muy especial: la información relativa a la mente de los demás.

Más arriba se indicó que el concepto de teoría de la mente se refiere al conocimiento que todos tenemos de las creencias, propósitos, pensamientos, deseos, intenciones, sentimientos... de los demás. Se sabe que, con seguridad, los niños a los cuatro años tienen adquirida esa capacidad. En efecto, es a los cuatro años cuando se enfrentan con éxito a la situación o prueba de la creencia falsa (ver si un niño es capaz de predecir la conducta de una persona que actúa guiada por una creencia errónea):

Esquema de la situación experimental

- gafas vistas por el niño en un cajón
- niño se ausenta
- cambio las gafas del cajón a un armario
- ¿dónde las buscará?

Pautas:

- a.Niños menores piensan que donde se han cambiado (armario)
- b.A partir de cuatro años donde “piensa que están” (en el cajón).

Baron-Cohen y otros (1985) descubren que los niños con autismo carecen de esta capacidad de “teoría de la mente”. Estos niños autistas, incapaces de penetrar en el pensamiento de los demás eran, sin embargo, muy expertos en solucionar problemas que no exigían tener en cuenta el pensamiento de los otros. La conclusión evidente fue admitir que, como es posible encontrar alteraciones en las que sólo la inteligencia social está alterada, mientras que la física está intacta y funciona perfectamente, existen de forma independiente una mente física y otra social, cada una con sus propios caminos, principios y mecanismos cognitivos.

7.-PROPUESTA INVESTIGADORA.

A lo largo de estas páginas han surgido ejemplos de investigaciones que, desde diversos ángulos y perspectivas han ido configurando numerosas sospechas y algunas evidencias. Existe, según creo, una línea clara que podemos seguir con bastante seguridad y que nos puede conducir a investigaciones ben fundadas, apoyadas en teorías elegantes, con diseño bien definido y con resultados previsibles de plena actualidad.

El punto de partida o presupuesto teórico general es que, si existen módulos mentales con componentes innatos, los niños deberían aprender rápidamente y sin esfuerzo aquellos contenidos y tareas propias de los correspondientes microdominios. En apartados anteriores hemos hecho mención de algunos de estos dominios modulares.

Con cada uno de ellos deberíamos idear tareas o problemas idénticos desde un punto de vista formal con, al menos, dos presentaciones: una que mostrara el problema de forma abstracta o, simplemente, ajena al dominio que se pretende estudiar y otra repleta del contenido de dominio específico. Las respuestas ofrecidas por los sujetos estudiados deberían ofrecer diferencias muy significativas estadísticamente.

Este modelo se ha confirmado enormemente válido en los estudios e investigaciones relacionados con la teoría de la mente. Afirma Riviere (1991) que lo que resulta sorprendente de la capacidad infantil de diferenciar las propias creencias de las que tienen otras personas, es el hecho de que se desarrolla mucho antes de lo que sería predecible si pensamos que los niños emplean competencias cognitivas generales para resolver problemas de teoría de la mente. En suma, termina, “hay razones para pensar que, del mismo modo que la compleja tarea de las cuatro tarjetas se facilita enormemente cuando se convierte en problema de intercambio social y reconocimiento del engaño, también se facilitan tareas de carácter operatorio cuando se establecen en forma de teoría de la mente” (p.161).

En este empeño es imprescindible una gran dosis de imaginación y creatividad para lograr diseñar tareas atractivas y originales que consigan traducir de forma natural las distintas versiones de los problemas que se pretenden estudiar.

REFERENCIAS

- BARON-COHEN, S., LESLIE, A.M. y FRITH, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind?. *Cognition*, 21, 37-46.
- BELLARGEON, R. (1994). Physical reasoning in young infants: seeking explanations for impossible events. *British journal of Developmental Psychology*, 12, 9-33
- COSMIDES, L. (1989). The logic of Social Change: Has Natural selection shaped how humans reason?. Studies with the Wason Selection task. *Cognition*, 31, 187-196.
- COSMIDES, L. Y TOOBY, J. (1994). Beyond intuition and instinct blindness: toward an evolutionary rigorous cognitive science. *Cognition*, 5º, 41-47.
- FODOR, J. (1986). *El lenguaje del pensamiento*. Madrid: Morata. (V.O. 1976).
- FODOR, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata (V.O. 1983).
- GARDNER, H. (1984). *Frames of minds: The theory of multiple intelligences*. Londres: Heinemann
- GARDNER, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós
- GOMEZ, J.C. y NUÑEZ, M. (1998). La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 84, 5-32.
- GOODALL, J. (1986). *En la senda del hombre*, Barcelona: Salvat.
- HARRIS, P.L. y NUÑEZ, M. (1996). Understanding of permission rules by pre-school children. *Child Development*, 67, 1572-1591.
- HUMPHREY, N. (1976). The social function of intellect. En P.P.G. BATESON y R.A. HINDE (Eds): *Growing points in ethologie* (303-317) Cambridge: Cambridge University Press.
- HUMPHREY, N. (1987). *La reconquista de la conciencia. Desarrollo de la mente humana*. Méjico: Fondo de Cultura Económica
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza. (V.O. 1992)
- MEHLER, J. Y DUPOUX, E. (1992): *Nacer sabiendo*, Madrid: Alianza.
- PINKER, S. (1994). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza
- PINKER, S. (2000). *Cómo funciona la mente*. Madrid: Destino.
- POZO, I. (1994). El cambio conceptual en el conocimiento físico y social, en RODRIGO, M.J.: *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Ed. Síntesis.
- RIVIERE, A. (1991). *Objetos con mente*, Madrid: Alianza
- SPELKE, E. (1994). Initial Knowledge: Six suggestions, *Cognition*, 5º, 431-445.

Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes adultos de euskera

*Josu Perales
HABE*

El presente artículo tiene su origen en un trabajo de investigación más amplio (Perales, 2000, 2001; Perales & Cenoz, 2001) llevado a cabo en el marco de la euskaldunización y alfabetización de adultos en la Comunidad Autónoma del País Vasco. En este trabajo analizaremos las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y el nivel de euskera, alcanzado por los alumnos. Como indicadores de ese nivel hemos considerado tres variables: 1) la calificación que globalmente dan los profesores a la competencia en L2 de cada alumno, 2) prueba oral y 3) prueba escrita en euskera.

This article is based on a research study (Perales, 2000, 2001; Perales & Cenoz, 2001) conducted on the Basquisition and acquisition of literary skills by adults in the Basque Autonomous Community. The aim of this paper is to examine the relationship between learning strategies and the level of Basque proficiency achieved by the students. The following three dimensions of Basque proficiency have been considered: 1) teachers' evaluation of general proficiency 3) oral production test and 3) writing test.

Palabras clave: *adquisición de segundas lenguas, estrategias, euskera, adultos.*

Key words: *second language acquisition, strategies, basque, adults.*

INTRODUCCIÓN

Las estrategias que los alumnos utilizan para aprender la L2 constituyen una de las variables que más atención ha suscitado entre los profesores de lenguas e investigadores en los campos de la adquisición y de la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas. Las alusiones a las estrategias de aprendizaje en los diseños curriculares del MEC y de las CCAA son constantes y otro tanto sucede en documentos como el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994), *Helduen Euskalduntzearen Oinarrizko Kurrikulua –Curriculum básico para la enseñanza de euskera a adultos–* (1999) o el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (2001).

CONCEPTOS BÁSICOS

No faltan en la literatura definiciones y aclaraciones del término estrategias de aprendizaje. Ya en 1972 consideró Selinker a las estrategias de aprendizaje de la L2 junto con las estrategias de comunicación como fenómenos susceptibles de fosilización en la Interlengua del alumno:

(...) si resultan [los fenómenos antes mencionados] del acercamiento del alumno al material que debe aprenderse, se tratará de estrategias de aprendizaje de la lengua segunda; si se deben al acercamiento llevado a cabo por el alumno para comunicarse con hablantes nativos de la LO, estaremos tratando con estrategias de comunicación en la lengua segunda (Selinker, 1972. Traducción española en J. M. Liceras (ed.), (1992: 86).

Tras esbozar la diferencia entre ambos tipos de estrategias el mismo autor reconoció seguidamente que:

La noción de “estrategia” es poco conocida aún por la psicología, por lo que es imposible en estos momentos ofrecer una definición (op. cit. pág. 88).

Tres años más tarde Rubin (1975: 43), en su intento para identificar los procesos cognitivos y estrategias utilizadas por los alumnos adultos de L2, definió las estrategias de aprendizaje como técnicas o dispositivos que utiliza el alumno para acceder al conocimiento y distinguió posteriormente los procesos cognitivos –categorías generales de acciones que contribuyen directamente al proceso de aprendizaje– de las estrategias cognitivas –acciones específicas que contribuye al aprendizaje de la lengua– (Rubin, 1981: 118). Ante la confusión que términos como estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación, estrategias de producción y estrategias de recepción suscitaban Tarone (1981: 294-295) delimitó los cuatro términos estableciendo que las estrategias de aprendizaje son un intento para desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua objeto. La motivación básica no es la comunicación sino el aprendizaje. Las estrategias de comunicación en cambio se refieren al intento compartido que dos interlocutores hacen en negociar el significado (una detallada revisión de las definiciones y taxonomías de las estrategias de comunicación puede verse en Dörnyei & Scott, 1997; para una reflexión más actualizada sobre el mismo tema puede consultarse también: Manchón, 2001). Las estrategias de producción se refieren al esfuerzo que el individuo realiza para utilizar el sistema lingüístico de manera eficiente y con el mínimo esfuerzo. Las estrategias de percepción las definió en términos similares pero refiriéndose en este caso a las producciones lingüísticas ajenas que recibimos.

Hoy en día podemos afirmar que en la psicología general y cognitiva está ampliamente admitida la idea de que el término estrategia implica la elección consciente de un determinado modo de operar a fin de conseguir el objetivo planteado (Reber, 1985; Bloch et al., 1996).

En lo que respecta a la adquisición de segundas lenguas una de las definiciones actualmente más conocida de las estrategias de aprendizaje (EA) fue hecha por Oxford (1993: 175). Para esta autora las EA son:

Acciones, conductas, pasos o técnicas específicas que el alumno utiliza –a menudo conscientemente– para mejorar su propio progreso en la internalización, almacenamiento, recuperación y uso de la L2.

De manera similar aunque más vagamente Chamot (2001: 25) afirma que las EA son técnicas o procedimientos que facilitan el aprendizaje.

ÁREAS DE CONTROVERSIA

A pesar de los esfuerzos en definir las EA y delimitar su área la línea divisoria entre éstas y otros tipos de estrategias no aparece siempre diáfana ya que unas y otras pueden solaparse. De hecho una misma estrategia puede utilizarse con el objetivo de aprender la lengua en determinada ocasión y con una finalidad claramente comunicativa en otra. Así Cohen (1998) considera a las estrategias de repetición (por ejemplo repetir formas verbales del subjuntivo en castellano) tanto como de aprendizaje de la lengua como de uso de la misma, clasificándolas además en ese segundo grupo. Oxford (1990) por el contrario, considera el parafrasear (común también en la L1) como una estrategia compensatoria y directa dentro de las EA. Dörnyei & Scott (1997) por su parte incluyen términos similares dentro de su clasificación de las estrategias de comunicación. Además, la abundancia de términos (acciones, actividades, conductas, técnicas, tácticas, etc.) utilizados para definir en muchas ocasiones un mismo concepto no han contribuido a esclarecer el panorama.

Otra área de controversia (Ellis, 1994; Cohen, 1998; Purpura, 1999) es la surgida por la consideración de la naturaleza consciente vs. inconsciente de las EA. Así, mientras algunos consideran la elección consciente de determinado modo de operar como criterio básico para diferenciar la conducta estratégica de la no estratégica (Cohen, 1998). Otros admiten ambas posibilidades (Purpura, 1999), argumentando que el uso de una estrategia determinada puede traer su automatización y en consecuencia su paso a un nivel inconsciente.

Una carencia mencionada frecuentemente en la literatura se refiere a la falta de conexión en el ámbito teórico de las EA de segundas lenguas con un modelo general cognitivo del aprendizaje. Sí se han formulado, en cambio, modelos de adquisición de L2 en las que las EA son tomadas en cuenta e incluso desempeñan un papel central (Bialystok, 1978; MacIntyre, 1994, 1996; Gardner, Tremblay, Masgoret, 1997). Pero el número de investigaciones basados en esos modelos es bastante exiguo limitándose prácticamente a algunos trabajos realizadas por los propios creadores de los modelos.

Otras discusiones que han surgido en torno a las EA se refieren a si son únicamente procesos mentales o conductas observables o a si tienen un efecto directo o indirecto en el nivel de lengua alcanzado (Ellis, 1994, Cohen, 1998; Purpura, 1999).

Visto todo lo anterior no es de extrañar la existencia de varias clasificaciones de las EA. Oxford (1993: 182) daba cuenta de cerca de dos docenas de clasificaciones de estrategias utilizadas por los alumnos. Estas clasificaciones las agrupó en cinco categorías: 1) Sistemas basados en las estrategias utilizadas por los alumnos que conseguían aprender con éxito la lengua; 2) Sistemas basados en funciones psicológicas: cognitivas, metacognitivas y afectivas; 3) Sistemas de estrategias basados en la lengua tomando en cuenta procesos como la inferencia lingüística, monitorización, práctica formal y practica funcional o conjuntamente con varios tipos de estrategias de comunicación como la paráfrasis o la toma de prestamos lingüísticos; 4) Sistemas basados en destrezas lingüísticas: producción verbal, aprendizaje de vocabulario, comprensión lectora, escritura... y 5) Sistemas basados en las distintas tipologías de estudiantes o basados en las asociaciones de distintos estilos estratégicos.

Las estrategias de aprendizaje y su relación con el nivel de lengua alcanzado

Aunque existen investigaciones de las que en general se desprende que a mayor uso de las estrategias de aprendizaje corresponde un mayor nivel de lengua (Bialystok, 1981; Oxford & Nyikos, 1989; Takeuchi, 1993; Green & Oxford, 1995; Purpura, 1999). Hay otras investigaciones que contradicen esa afirmación. Gardner, Tremblay y Masgoret (1997) tomaron como referencia el modelo socio-educacional (Gardner, 1985, Gardner & MacIntyre, 1993) y contra todo pronóstico, los análisis de ecuaciones estructurales pusieron de manifiesto que el uso de las EA y el nivel de lengua alcanzado por los alumnos correlacionaban negativamente.

Bremner (1999) encontró en un grupo de estudiantes de inglés (n = 149) que aunque había estrategias que estaban relacionadas positivamente con el nivel de lengua. También existían estrategias sin relación alguna y otras cuya relación con dicho nivel era negativa. Resultados similares fueron ofrecidos posteriormente por Peacock (2001) quien en su investigación (n = 140) encontró también estrategias en las que un mayor uso implicaba un menor nivel de lengua.

Existen por otra parte varias investigaciones que han relacionado el origen geográfico de los alumnos con las estrategias de aprendizaje y el nivel de lengua. En varias de ellas se analiza el uso de las EA y su relación con el nivel de lengua y se comparan varios grupos de distintas procedencias. Una variante de estos estudios es aquella en la que a fin de comprobar el efecto de la enseñanza/aprendizaje de las EA los alumnos de los grupos experimentales son instruidos en el uso de determinadas estrategias. Los resultados de ambos tipos de investigaciones no confirman la afirmación de que un mayor uso de la EA repercute siempre en un mayor nivel de lengua.

Politzer & MacGroarty (1985) observaron que los estudiantes hispanos presentaban mayor tendencia a utilizar estrategias consideradas como efectivas en mayor proporción que los alumnos asiáticos. Sin embargo las pruebas de lengua revelaron que no solo en el apartado correspondiente a la gramática sino incluso en

el destinado a comprobar la competencia comunicativa los alumnos asiáticos también obtenían significativamente mayores puntuaciones.

O'malley y sus colaboradores (1985) entrenaron a dos grupos de estudiantes de inglés étnicamente diferentes, también aquí asiáticos e hispanos. El grupo experimental de estudiantes asiáticos se mostró reacio a aceptar las estrategias propuestas en el entrenamiento. Se sentían más cómodos con sus propias estrategias (repeticiones, memorizaciones...). El grupo experimental hispano aceptó de buen grado las estrategias y obtuvo en la prueba de lengua puntuaciones estadísticamente significativamente mayores a las conseguidas por el grupo hispano de control. Por contra, entre los alumnos asiáticos el grupo de control superó al grupo experimental.

Watanabe (1990) (in Oxford & Burry-Stock, 1995) descubrió en su estudio que el empleo entre los estudiantes japoneses de las estrategias afectivas y sociales no les reportaba ningún beneficio en el aprendizaje. Resultados similares fueron dados a conocer por Noguchi (1991) y Takeuchi (1993). El contrapunto a estas investigaciones fue puesto por Craigner (1997) quien tomando como referencia a alumnos de Australia, Corea, Taiwan, Tailandia, Hong Kong, Alemania y USA, todos ellos estudiantes de japonés, afirmó que las diferencias en el uso de las estrategias eran mínimas.

Por tanto, la conclusión que en general parece desprenderse de las investigaciones anteriores es que no puede afirmarse que un mayor uso de las EA revierta siempre en un mayor nivel de lengua. Es más, da la impresión de que las estrategias que para determinado grupo de alumnos son beneficiosas para otros no lo son tanto, pudiendo en algún caso llegar a ser perjudiciales.

¿Se pueden enseñar/aprender las estrategias de aprendizaje?

La consecuencia lógica de los trabajos de investigación cuyo objetivo es establecer cuales son las estrategias más beneficiosas en el aprendizaje de la L2 es determinar si es posible adiestrar a los alumnos en general y con peores resultados en particular en el uso de esas estrategias. Pero tampoco aquí existe acuerdo generalizado. Hay quien a la pregunta anterior da una respuesta afirmativa (Ayaduray & Jacobs, 1997; Grenfell, 2001). También hay quien matiza prefiriendo la enseñanza de las estrategias cuando ésta se realiza conjuntamente y a la vez que la de la lengua (Dansereau, 1985; Wenden, 1987) mientras que otros abogan por una enseñanza de las estrategias separada (Derry & Murphy, 1987; Jones et al., 1987).

O'malley & Chamot (1990) distinguieron entre la enseñanza consciente e inconsciente de las estrategias. En la enseñanza consciente al alumno se le explica abiertamente qué está haciendo y para qué. En la inconsciente el material destinado a la enseñanza/aprendizaje de las estrategias aparece muchas veces enmascarado en los ejercicios y tareas que el alumno hace en clase y tiene la ventaja de que el profesor no necesita especial preparación para enseñar a los alumnos las EA. Sin embargo, son muchos los autores que prefieren una enseñanza consciente y abierta de las EA (Brown et al., 1986; Weinsten & Mayer, 1986; Wenden, 1987).

Hay finalmente quien se muestra escéptico y argumenta que los frutos de la enseñanza/aprendizaje de las EA son escasos o nulos (Rees-Miller, 1993;

McDonough, 1995) ya que el hecho de que en determinados estudios aparezcan correlaciones positivas significativas entre el uso de las estrategias y el nivel de lengua no garantiza que el uso de esas estrategias sea beneficioso para todos los alumnos. La división de las estrategias en “buenas” y “malas”, por tanto, no tendría ningún interés. No está clara, además, la relación causa/efecto entre el uso de las estrategias y el nivel de desarrollo de la competencia lingüística general. ¿Es el uso de las EA lo que aumenta la competencia o es una competencia lingüística general alta la que promueve el uso de las EA? (Skehan, 1989: 97). Pero Rees-Miller va más allá:

(...) términos como entrenamiento para aprender o aprender a aprender implican desafortunadamente que los alumnos no son aptos para el aprendizaje. Parece obvio que los adultos han de ser tratados como tales; intentar imponer determinadas técnicas de aprendizaje a quienes en otros ordenes de la vida: estudios académicos, profesión, entorno privado, nadie consideraría como fracasados puede ser tomado como tratar a alguien como si fuera incapaz. Incluso las indicaciones más ligeras a los alumnos sobre como deberían de aprender pueden resultar totalmente inapropiadas en el caso de los adultos (Rees-Miller, 1993: 684).

LAS EA EN EL CONTEXTO DE LOS ESTUDIANTES ADULTOS DE EUSKERA

El estudiar euskera en un euskaltegi (centro de enseñanza de euskera para adultos) es una práctica bastante extendida en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Casi 40.000 alumnos acuden anualmente a los euskaltegis. Existen también este tipo de centros en Navarra y el País Vasco Francés. En la CAPV existen en la actualidad 120 centros de enseñanza de euskera para adultos en los que trabajan alrededor de 1.800 profesores.

La metodología utilizada en los euskaltegis tradicionalmente ha basculado sobre dos pilares básicos a) una progresión de las estructuras gramaticales y b) un fuerte componente comunicativo en el que el uso de la lengua oral ha sido especialmente priorizado. En los últimos cinco años se ha producido una mayor acentuación en ese segundo componente. Existen ya numerosos materiales de enseñanza basados en el enfoque de enseñanza por tareas (Skehan, 1993; Willis, 1996) cuyo uso en los euskaltegis es cada vez más frecuente.

Muestra

Esta investigación ha sido llevada a cabo en nueve centros del territorio de Gipuzkoa y han tomado parte 411 alumnos (29,3% mujeres; 70,7 hombres) distribuidos en 34 grupos y de edades comprendidas entre los 17 y los 72 años. Estos alumnos se encontraban en el momento de la recogida de datos al final del primer nivel conforme al Curriculum básico para la enseñanza de euskera a adultos (1999) nivel similar al “B1” definido en el Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas (2001).

Instrumentos

Se utilizaron cuestionarios y entrevistas personales. Una primera versión de los instrumentos de medida fue experimentada en el centro de aprendizaje de euskera en régimen de internado de Zornotza (Bizkaia) en tres grupos de alumnos (n = 40)

quienes estaban estudiando en idéntico nivel a los estudiantes de la muestra definitiva. Se procedió a los correspondiente análisis de validez y fiabilidad, controles de tiempos y comprensibilidad de las instrucciones. Una vez depurados los instrumentos de medida se procedió a su aplicación definitiva.

Estrategias de aprendizaje

Se procedió a una adaptación y ligera reelaboración del Strategy Inventory for Language Learning (SILL) en su versión 5.1. (Oxford, 1990). Oxford distingue seis tipos de estrategias. Tres directas (memorísticas, cognitivas y de compensación) y tres indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). La versión utilizada en este estudio incluye 52 items del tipo Likert con una escala de cinco puntos.

Expresión hablada

Para medir la expresión hablada de los alumnos se realizó una entrevista con cada uno de ellos (8/10 minutos). Esa entrevista era iniciada conversando sobre lo que en ese contexto resultaba más natural: el propio proceso de aprendizaje del alumno, para continuar hablando sobre temas de trabajo, estudios, aficiones... En un clima distendido el papel del entrevistador/interlocutor fue provocar el diálogo del alumno. Estas conversaciones fueron grabadas y posteriormente nuevamente evaluadas de cara a conseguir la calificación definitiva. Se consideraron tres componentes: corrección gramatical, fluidez verbal y riqueza lingüística general, utilizándose una escala de cinco puntos en cada uno de esos componentes. La puntuación final de la expresión hablada se obtuvo calculando la media de esas tres puntuaciones parciales.

Expresión escrita

Para medir la competencia que los alumnos tienen al escribir textos en la L2, se les pidió que escribieran una carta (30-35 líneas) a un hipotético amigo quien les había previamente solicitado consejo sobre cual era el mejor modo para aprender una lengua. Los escritos fueron calificados tomando en cuenta cuatro componentes: 1) corrección gramatical, 2) adecuación sociolingüística, 3) organización del discurso y 4) riqueza lingüística general utilizándose como en el caso anterior una escala de cinco puntos para cada componente. La puntuación final de la expresión escrita se obtuvo calculando la media de los cuatro componentes.

Valoración global de los profesores

Los profesores, utilizando la escala habitual utilizada en los centros de enseñanza similar a “1 = muy deficiente; 2 = deficiente; 3 = suficiente; 4 = bien; 5 = muy bien” evaluaron la competencia lingüística general de sus alumnos.

RESULTADOS

En un primer acercamiento a los datos observamos que ninguna de las estrategias presenta una media menor que 3, es decir el valor central de la escala propuesta.

Tabla 1:

Estrategias de EA	Media	D. S.
Memorísticas	3,08	0,55
Cognitivas	3,11	0,43
Compensación	3,54	0,55
Metacognitivas	3,26	0,58
Afectivas	3,00	0,57
Sociales	3,25	0,79

Según Oxford & Burry-Stock (1995) valores medios comprendidos en el intervalo 3,5-5 indican un nivel alto de uso; 2,5-3,4 nivel medio y 1,0-2,4 bajo. Las estrategias más utilizadas por los alumnos son las de compensación seguidas por las metacognitivas y las sociales. El último lugar corresponde a las estrategias afectivas.

Se han realizado varios estudios en los que se dan a conocer los niveles de uso de los distintos grupos de estrategias así como atendiendo a esos niveles, distintas clasificaciones de las mismas (Oxford & Burry-Stock, 1995) y aunque no aparecen de manera clara pautas comunes algunas coincidencias ponen nuevamente sobre la mesa la posible relación con el origen geográfico de los alumnos, existiendo también gran variabilidad dentro de esos contextos.

En una segunda fase se procedió a la clasificación de los alumnos en tres grupos conforme al nivel de utilización que estos hacían de cada estrategia (variable independiente). Para ello la escala de cinco puntos fue categorizada en tres, de la siguiente manera: las respuestas de valor 1 y 2 (“nunca o casi nunca” y “muy pocas veces”) para el grupo de nivel de utilización bajo (G1). Las respuestas de valor 3 (“algunas veces”) para el grupo de utilización medio (G2). y los valores 4 y 5 (“bastantes veces” y “siempre o casi siempre”) para el grupo de utilización alto (G3). Tanto las calificaciones otorgadas por los profesores como los resultados de las pruebas orales y escritas fueron las variables dependientes y se compararon las medias obtenidas por los tres grupos en esas variables por medio de tres análisis de varianza de un factor (ANOVA) conjuntamente con la prueba de Scheffé de comparaciones múltiples.

Utilización de las EA y puntuaciones de los profesores

De las 52 estrategias propuestas 12 (23%) mostraron estar relacionadas estadísticamente de manera significativa con las puntuaciones de los profesores. Ninguna de las estrategias memorísticas ni de las de compensación (que son las más utilizadas) mostraron tener relación alguna. Del resto, el 23,8% de las cognitivas, 50% de las afectivas y 33% de las sociales mostraron estar relacionadas significativamente. Esta relación fue positiva en la mayoría de los casos. Es decir, a mayor uso de las estrategias corresponden niveles más altos de competencia según las puntuaciones de los profesores. Sin embargo esto no es así en la estrategia cog-15: “Traduzco al castellano lo que aprendo” en la que el grupo que menos usa esa estrategia (G1) obtiene las mayores puntuaciones de los profesores.

Tabla 2: Nivel de utilización de las EA y puntuaciones de los profesores

Items	Bajo (G1)		Medio (G2)		Alto (G3)		F	Sig.	P. de Scheffé
	M.	D.S.	M.	D.S.	M.	D.S.			
Cog-2	2,97	0,84	3,14	0,77	3,25	0,71	3,14	0,045	
Cog-6	2,87	0,83	3,00	0,79	3,25	0,75	6,34	0,002	G3>G1; G3>G2
Cog-7	2,94	0,78	3,03	0,75	3,22	0,80	3,56	0,03	G3>G1
Cog-15	3,29	0,73	3,05	0,82	2,97	0,78	4,41	0,013	G1>G3
Cog-18	2,86	0,85	2,97	0,72	3,21	0,80	5,00	0,007	G3>G1
Meta-4	3,03	0,87	2,93	0,76	3,28	0,74	6,13	0,002	G3>G2
Meta-6	3,05	0,80	2,92	0,87	3,18	0,74	3,51	0,031	G3>G2
Meta-7	2,75	0,71	2,80	0,86	3,21	0,75	9,14	0,000	G3>G1; G3>G2
Afec-2	2,50	0,88	3,01	0,80	3,18	0,76	7,66	0,001	G3>G1; G2>G1
Afec-3	2,88	0,83	3,06	0,74	3,27	0,77	6,58	0,002	G3>G1
Afec-4	2,77	0,72	2,93	0,80	3,24	0,77	8,56	0,000	G3>G1; G3>G2
Soc-1	2,54	0,88	2,98	0,69	3,19	0,79	8,49	0,000	G3>G1

Utilización de las EA y prueba oral

En lo que respecta a la prueba oral son 17 las estrategias (32,6% del total) que están relacionadas con las puntuaciones conseguidas por los alumnos. De manera similar a lo expuesto en la tabla anterior tampoco tienen relación aquí con la variable dependiente las estrategias memorísticas ni las de compensación. En esta ocasión el 42,8% de las estrategias cognitivas está relacionado con la competencia oral del alumno, otro tanto sucede con el 44,4% de las metacognitivas, el 50% de las afectivas y 33% de las sociales. De igual manera G3 el grupo que declara un mayor uso de las EA presenta en la estrategia cog-15 las puntuaciones más bajas en la variable dependiente y G1 las más altas.

Tabla 3: Nivel de utilización de las EA y prueba oral

Items	Bajo (G1)		Medio (G2)		Alto (G3)		F	Sig.	P. de Scheffé
	M.	D.S.	M.	D.S.	M.	D.S.			
Cog-1	3,06	0,75	3,05	0,84	3,35	0,86	3,49	0,032	G3>G2
Cog-2	2,96	0,89	3,19	0,79	3,36	0,66	6,01	0,003	G3>G1
Cog-4	3,02	0,77	3,08	0,84	3,33	0,84	3,54	0,030	G3>G1
Cog-5	2,92	0,86	3,17	0,85	3,27	0,70	4,59	0,011	G3>G1
Cog-6	2,93	0,93	3,03	0,83	3,28	0,75	5,04	0,007	G3>G1
Cog-7	2,92	0,87	3,16	0,79	3,23	0,80	3,63	0,028	G3>G1
Cog-15	3,33	0,74	3,13	0,83	2,98	0,84	4,67	0,010	G1>G3
Cog-18	2,91	0,94	2,98	0,75	3,26	0,81	5,37	0,005	G3>G1; G3>G2
Cog-19	2,92	0,94	3,14	0,82	3,25	0,70	3,24	0,040	G3>G1

Meta-4	2,98	0,96	3,05	0,77	3,30	0,75	4,62	0,011	G3>G1
Meta-5	2,97	0,87	3,13	0,72	3,27	0,85	3,11	0,046	G3>G1
Meta-7	2,77	0,80	2,92	0,82	3,22	0,81	5,20	0,006	G3>G2
Meta-9	2,81	0,85	3,01	0,87	3,23	0,78	4,12	0,017	
Afec-2	2,40	1,04	3,05	0,85	3,23	0,76	10,2	0,000	G3>G1; G2>G1
Afec-3	2,85	0,91	3,18	0,74	3,29	0,77	7,94	0,000	G3>G1; G2>G1
Afec-4	2,70	0,93	3,06	0,81	3,26	0,77	7,91	0,000	G3>G1
Soc-1	2,62	1,05	3,03	0,65	3,22	0,82	6,51	0,002	G3>G1;

Utilización de las EA y prueba escrita

En lo que respecta a la prueba escrita aparece por primera y única vez en el estudio una estrategia memorística relacionada con la variable dependiente, aunque en la prueba de comparaciones múltiples no se llegan a discriminar grupos diferentes. Las estrategias cognitivas son en esta ocasión el 42%, las metacognitivas pasan al 55,5%, las afectivas siguen siendo el 50% y las sociales el 33%.

Tabla 4: Nivel de utilización de las EA y puntuaciones obtenidas en la prueba escrita

Items	Bajo (G1)		Medio (G2)		Alto (G3)		F	Sig.	P. de Scheffé
	M.	D.S.	M.	D.S.	M.	D.S.			
Mem-1	3,63	0,76	3,29	0,94	3,53	0,79	3,22	0,041	
Cog-2	3,31	0,82	3,47	0,88	3,65	0,86	3,73	0,025	G3>G1
Cog-3	3,31	0,76	3,35	0,87	3,63	0,91	4,56	0,011	G3>G1
Cog-7	3,32	0,91	3,34	0,78	3,59	0,88	3,57	0,029	
Cog-17	3,28	0,74	3,31	0,89	3,65	0,89	6,77	0,001	G3>G1; G3>G2
Cog-18	3,21	0,90	3,32	0,79	3,57	0,86	4,60	0,011	G3>G1
Meta-4	3,27	0,92	3,39	0,84	3,59	0,83	3,63	0,028	G3>G1
Meta-6	3,16	0,70	3,27	0,90	3,56	0,84	4,64	0,010	G3>G1
Meta-7	3,10	0,91	3,18	0,86	3,55	0,83	6,81	0,001	G3>G2
Meta-8	3,32	0,87	3,30	0,90	3,59	0,80	4,24	0,015	G3>G2
Meta-9	3,04	0,97	3,31	0,88	3,56	0,82	5,42	0,005	G3>G1
Afec-2	2,80	1,15	3,48	0,75	3,49	0,84	6,20	0,002	G3>G1; G2>G1
Afec-3	3,18	0,93	3,45	0,86	3,62	0,76	7,13	0,001	G3>G1
Afec-4	3,08	0,95	3,42	0,80	3,54	0,84	4,74	0,009	G3>G1
Soc-1	2,91	1,05	3,32	0,87	3,54	0,81	6,75	0,001	G3>G1

Al comparar las tres tablas (ver síntesis en tabla 5) observamos que o bien solo con una variable dependiente o bien con dos o las tres, veintiuna de las cincuenta y dos estrategias (40,3%) presentan relaciones estadísticamente significativas. Nueve de esas estrategias están relacionada con las tres variables dependientes en todos los casos. Existen también otras cuatro estrategias relacionadas significativamente solo

con dos de las variables dependientes. Y hay también otras nueve estrategias cuya relación se circunscribe solamente a una de las variables dependientes.

¿Cuál es el cuadro que emerge de todo esto? En primer lugar constatamos una presencia importante de las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas con relación al resto de estrategias. La mayoría de las estrategias utilizadas implican un uso directo de la lengua. Esta afirmación coincide con los resultados obtenidos en otros estudios (Green & Oxford, 1995; Bremner, 1999) y tal como Bremner sugiere pueden llevarnos a la conclusión de que es el uso de esas estrategias lo que fomenta un mayor nivel de competencia en el alumno. Sin embargo también pudiera ser que los alumnos que por influencia de otras variables (conciencia metalingüística, aptitud para el aprendizaje de lenguas, oportunidades de uso, etc.) tienen un mayor nivel de lengua utilicen determinadas estrategias con mayor frecuencia que los alumnos de menor nivel. De hecho, en la misma investigación de Green & Oxford (1995: 280) puede verse cómo cuando grupos de distintos niveles (inicial, básico e intermedio) son comparados el uso de las estrategias es mayor en los cursos más avanzados y resultados similares fueron dados a conocer posteriormente por Goh & Kwah (1997). En ese sentido podríamos afirmar que en nuestro estudio “intento pensar en euskera” o “empiezo a hablar en euskera” o “trato de entender lo que he oído o leído sin hacer una traducción literal” serán utilizadas por los alumnos en la medida en que su utilización les reporte un mínimo de éxito y que ese éxito es más probable en los alumnos de mayor nivel.

Otra constatación, que consideramos lógica por otra parte, es un mayor grado de generalidad en las estrategias compartidas por las tres variables dependientes tendiendo a ser las estrategias más concretas en las relaciones con solo una variable. Así, aunque la expresión oral y escrita comparten diez estrategias, hay siete más en el caso de esa primera destreza no relacionadas con la expresión escrita y seis en el caso de la segunda sin relación con la expresión oral. Las dos destrezas presentan pues perfiles estratégicos diferenciados. Por otra parte esa misma lectura vertical de la tabla parece sugerir una mayor tendencia en el caso de la destreza escrita al uso de estrategias que en general necesitan cierto tiempo para su ejecución posibilitando además la reflexión metalingüística: *Cog-3*, *Cog-17*, *Meta-8* e incluso *Mem-1*. En lo que se refiere a las puntuaciones dadas por los profesores no existe una sola estrategia que no esté relacionada también con alguna de las dos destrezas aquí consideradas, siendo la relación en la mayoría de los casos, además de con las puntuaciones de los profesores, con ambas. Este hecho tampoco provoca sorpresa ya que a los profesores se les solicitó una valoración global de la competencia de sus alumnos.

Es también destacable que el 50% de las estrategias afectivas está relacionado positivamente con las tres variables dependientes. Esa relación positiva contrasta con los resultados obtenidos en otros contextos (Bremner, 1999), en Hong Kong, en donde las estrategias afectivas se relacionan negativamente con la competencia de los alumnos. Es decir un mayor uso de las estrategias implica un menor rendimiento y viceversa.

Queremos mencionar también la ausencia de relación entre las estrategias de compensación y la casi también inexistente relación entre las estrategias memorísti-

cas y las variables dependientes. El caso de las estrategias memorísticas contrasta nuevamente con los estudios realizados con alumnos asiáticos. Ya que en esos contextos las estrategias memorísticas sí están relacionadas con la competencia.

Constatemos por último la presencia de la relación negativa que la estrategia Cog-15 tiene con las puntuaciones dadas por los profesores y la destreza oral, aunque no existe relación en el caso de la destreza escrita. Los dos casos primeros nos llevan de nuevo al punto inicial de este apartado. Una primera interpretación podría ser que estamos ante una estrategia “mala” y que hay que evitar que el alumno la utilice. Yendo más lejos se podría incluso sugerir que hay que proscribir totalmente el uso de los ejercicios de traducción. Pero también podríamos afirmar que estamos ante una estrategia ya desechada por los alumnos de mayor nivel, ya que no la necesitan más, y esa y no otra es la razón por la que el grupo que menos la utiliza G1 obtiene mayores puntuaciones.

Tabla 5:

Estrategias de aprendizaje	Profesor	Oral	Escrito
Cog-2: Imito la forma de hablar de los vascoparlantes.	4	4	4
Cog-7: Intento pensar en euskara.	4	4	4
Cog-18: Trato de entender lo que he oído o leído sin hacer una traducción literal	4	4	4
Meta-4: Identifico el objetivo de la actividad; por ejemplo, en un ejercicio de comprensión auditiva que debo escuchar, la idea general o hechos concretos.	4	4	4
Meta-7: Usando la lengua aprendo de mis fallos.	4	4	4
Afec-2: Intento animarme de forma que continuaré intentándolo y haciéndolo lo mejor posible.	4	4	4
Afec-3: Me lanzo a hablar, adivinar significados... aún en el caso de cometer errores.	4	4	4
Afec-4: Intento no estresarme y que eso perjudique mi aprendizaje.	4	4	4
Soc-1: Si no entiendo pido a mi interlocutor que vaya más despacio, aclare o repita.	4	4	4
Cog-6: Veo ETB u oigo Euskadi Irratia.	4	4	
Cog-15: Traduzco al castellano lo que aprendo.	4	4	
Meta-6: Trato de ver mis errores y encontrar las razones.	4		4
Meta-9: Intento ver en dónde fallo más y que puedo hacer para mejorar.		4	4
Mem-1: Relaciono el nuevo material y lo que ya conozco.			4
Cog-1: Practico con las nuevas expresiones diciéndolas o escribiéndolas repetidamente.		4	
Cog-3: Repaso lo escrito para mejorar mi escritura.			4
Cog-4: Combino palabras diferentes para formar nuevas frases.		4	
Cog-5: Empiezo a hablar en euskera.		4	
Cog-17: Busco el significado de una palabra dividiendo ésta en las partes que entiendo.			4
Cog-19: Intento no calcar palabras o conceptos del castellano al euskera.		4	
Meta-5: Intento buscar oportunidades para practicar en euskera.		4	
Meta-8: Me fijo en como voy avanzando, evalúo mi progreso en el aprendizaje.			4

CONSIDERACIONES FINALES

Son varias las reflexiones que queremos traer a estas líneas. La primera se refiere al propio instrumento utilizado para la medición de las estrategias. ¿Es el SILL un instrumento adecuado para la medición de las estrategias? Oxford & Green (1995) afirmaron que se trata de un instrumento que proporciona una vista general del uso de las mismas. Los diferentes grados de generalidad que hemos observado en los ítems confirman de alguna manera esa afirmación. En el SILL se mezclan además estrategias especialmente destinadas a la lengua oral (*empiezo a hablar en euskara*) otras a la lengua escrita (*repaso lo escrito para mejorar mi escritura*), etc. Abarca evidentemente un espectro muy amplio de las posibles estrategias. Parecen sin embargo también necesarios instrumentos que se concentren en determinados aspectos del aprendizaje y permitan una mayor exhaustividad. Por otra parte conviene también tener en cuenta que la división de Oxford (1990) de las estrategias entre directas (memorísticas, cognitivas y de compensación) e indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales) no coincide con los resultados de muchas investigaciones (O'malley, Chamot et al., 1985a, 1985b; O'malley & Chamot, 1990). En nuestro propio estudio las estrategias directas (memorísticas y de compensación) no tienen relación directa con los resultados del proceso de aprendizaje y si las estrategias indirectas metacognitivas o afectivas.

Como hemos visto, una cuestión todavía sin resolver se refiere a cual es la causa y cual el efecto al relacionar el uso de las estrategias y el nivel de competencia de los alumnos. Pudiéndose también argumentar que la influencia sea mutua generándose espirales de uso frecuente de la EA y niveles altos de competencia y viceversa. Teniendo esto en cuenta, y a la luz de nuestros resultados y lo expuesto en la teoría puede argumentarse también que determinadas estrategias tienden a ser utilizadas en mayor proporción en determinados niveles del proceso de aprendizaje, mientras el uso de otras disminuye y presentan relaciones negativas siendo además deseable para el proceso de aprendizaje que esto sea así.

Hemos visto por otra parte que existen bastantes evidencias que atribuyen al contexto, concretamente al origen geográfico de los alumnos, diferencias en el uso de las EA y diferencias en las relaciones de ese uso con el nivel de competencia.

Si lo expuesto en los dos párrafos anteriores es cierto, el afirmar que determinadas estrategias son buenas y otras perjudiciales sería un error. Habría que matizar cuando menos qué estrategias son buenas o malas, con qué tipo de alumnos y en qué nivel. Pero la motivación, el sexo, la orientación académico/profesional, las creencias (Perales, 2000) están también relacionadas en mayor o menor medida con el uso de las estrategias y todas esas relaciones y sus implicaciones son insoslayables en nuestra opinión a la hora de plantearse el adiestramiento del alumno en el uso de las estrategias.

Aún suponiendo que es el nivel de lengua del alumno la consecuencia del uso de las estrategias y no al revés queda por dilucidar el problema de cómo se enseñan las estrategias. En nuestro estudio y de manera similar a otros (Green & Oxford, 1995; Bremner, 1999) son, en general, las estrategias relacionadas con el uso directo de la lengua las que influyen en los resultados del proceso. Pero ¿se puede ense-

ñar al alumno adulto a pensar en la L2 o a imitar a los hablantes o a entender, o al que se pone nervioso al hablar a que se tranquilice? Tal vez, como Swan (1996) afirmó:

“ ... como principio operativo deberíamos evitar la enseñanza de cualquier ‘destreza’ o ‘estrategia’ a no ser que supiéramos con certeza (1) que realmente existe (2) que el alumno la necesita (3) que el alumno carece de ella y (4) que se puede enseñar y puede ser aprendida” (Swan, 1996: 35).

Es mucho pues lo que queda por investigar. Son necesarios instrumentos más precisos que midan aspectos concretos tanto del uso de las estrategias como del proceso de aprendizaje. Son necesarios, así mismo, estudios longitudinales que permitan ver la variación en el uso de las EA en el tiempo. Y es necesario también contemplar el uso de las EA en el marco teórico de modelos de adquisición de lenguas tomando en cuenta otras variables que se interrelacionan e influyen en los resultados del proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ayaduray, J. & Jacobs, G. (1997). Can learner strategy instruction succeed? The case of higher order questions and elaborated responses. *System*, 25 (3), 561-570.
- Bergara, J., Egaña, J., Elozegi, L. Esnal, P., Lopetegi, E. & Perales, J. (1999). *Helduen euskalduntzearen oinarrizko kurrikulua*. Donostia: HABE.
- Bialystok, E. (1978). A Theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28 (1), 69-83.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal* 65, 24-35.
- Bloch, H., Chemama, R., Gallo, A. Leconte, P. Le Ny J. F., Postel, J. Moscovici, S, Reuchlin, Vurpillot, E. (1996). *Gran diccionario de psicología*. Madrid: Ediciones del Prado.
- Bremner, S. (1999) Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating the Relationship in Hong Kong. *The Canadian Modern Language Review*, 55 (4), 490-514.
- Chamot, A. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. En M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning. New directions in research* (pp. 25-43). Harlow: Longman.
- Cohen, A, (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Longman.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Borrador 3. Madrid: Instituto Cervantes.
- Craigner, P. (1997). Language-learning strategies for learners of Japanese: Investigating ethnicity. *Foreign Language Annals*, 30 (3), 378-385.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. In J. W. Segal, S. F. Chipman, eta R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills* (1. bol.: 209-239). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Derry, S. Murphy, D. (1986). Designing systems that train learning ability: from theory to practice. *Review of Educational Research*, 56, 1-39.
- Dornyei, Z, Scott, M. (1997). Communication Strategies in a Second Language: Definitions and *Taxonomies*. *Language Learning*, 47(1), 173-210.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R., Tremblay, P. Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81 iii, 344-362.

- Goh, C. & Kwa, P. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistic*, 2, 39-53.
- Green, J. Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.
- Grenfell, M. (2001). Learning and Teaching Strategies. En S. Green (Ed.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Instituto Cervantes. (1999). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Jones, B., Palincsar, A., Ogle, D. eta Carr, E. (1987). *Strategic teaching and learning: cognitive instruction in the content areas*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MacIntyre, P. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27, 185-195.
- Manchón, R. (2001). Broadening the concept of communicative strategies in inter-language communication. In E. Alcón & Codina, V. (eds.), Current issue in english language methodology. Col·lecció "Summa" Sèrie Filologia. Núm. 12. Castellón: Universitat Jaume I.
- McDonough, S. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.
- O'malley, J. & Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., & Küpper, L. Russo, R., (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35(1), 21-46.
- O'malley, J. & Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., & Küpper, L. (1985b). Learning strategy application with studentes of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557-584.
- O'malley, J. Chamot, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. & Burry-Stock, J. (1995). Assesing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System*, 23 (1), 1-23.
- Oxford, R. & Green, J. (1995). Making sense of learning strategy assesment: toward a higher standard of research accuracy (Comments on Virginia LoCastro's 'Learning strategies and learning environments'). *TESOL Quarterly*, 29, 166-174.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1993). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics* 13: 175-187.

- Oxford, R., Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal*, 73 iii, 291-299.
- Perales, J. & Cenoz, J. (2001) Adult SLA: The effect of individual and contextual factors. Comunicación presentada en The 11th Annual Conference of The European Second Language Association, Paderborn 26 - 29 September, 2001.
- Perales, J. (2000). Euskara-ikasle helduen ikas-proezesua: ikaslearen baitako zenbait aldagairen eta arrakastaren arteko erlazioa. Doktore-tesia. Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco.
- Perales, J. (2001). Kontzientzia metalinguistikoa euskara-ikasle helduen artean. *Tantak*, 25, 77-96
- Peacock. M. (2001). Language learning strategies and EAP proficiency: Teacher views, student views, and test results. En J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research perspectives on english for academic purposes*. (pp. 268-285). Cambridge: CUP
- Politzer, R., McGroarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gain in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19 (1), 103-123.
- Purpura, J. (1999). Learner strategy use and performance on language tests : a structural equation modeling approach. *Studies in Language Testing*, 8. Cambridge: Cambridge University Press,
- Reber, A. (1985). *Dictionary of Psychology*. England: Penguin Books.
- Rees-Miller, J. (1993). A critical appraisal of learner training. Theoretical bases and teaching implications. *TESOL Quarterly* 27/4: 679-689.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131.
- Selinker, L. (1972). La interlengua. In J. Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 79-101). *Lingüística y Conocimiento* 14. Madrid: Visor.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold
- Skehan. P. (1993). A framework for the implementation of task-based learning. IATFL. 1993. Annual Conference Report: 17-25.
- Swan, M. (1996). Language teaching is teaching language. IATFL. Annual conference report. Talks, workshops and plenaries.
- Takeuchi, O. 1993. A Study of language learning strategies and their relation to achievement in EFL listening comprehension. *Bulletin of the Institute of Interdisciplinary Studies of Culture*, 10, 131-141.

- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- Weinstein, C., Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Mac Millan.
- Wenden, A. (1987). Incorporating learner training in the classroom. In A. Wenden eta J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Willis, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. Logman.

La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar.

Josu Ugartetxea

EL objeto de este artículo es reflexionar sobre la posible influencia del conocimiento generado por la actividad metacognitiva y considerar las posibilidades motivacionales que pueden surgir como mecanismo de mejora educativa.

El texto se divide en tres apartados: en un primero tratamos de considerar la eficacia de la metacognición para desarrollar una imagen próxima de la eficacia por parte de los alumnos; en una segunda parte hablaremos de la influencia de la opinión de las propias capacidades para motivar al alumno; por último trataremos de considerar algunas formas para incrementar la motivación y el rendimiento escolar por medio del desarrollo de la metacognición.

Palabras clave: *Metacognición, autocontrol y autoeficacia; motivación.*

The purpose of this article is to analyse the possible influence of the knowledge generated by the metacognitive activity and to take into account the motivational possibilities that may appear as a mechanism of educational improvement.

The text is divided into three parts: the first one analyses the efficiency of metacognition to develop an image of efficiency on the part of the students. The second part deals with the influence of the opinion about one's own capacities as motivation for the student. Finally, the text analyses some ways of increasing motivation and school performance by means of the development of metacognition.

Keywords: *Metacognition, self-control and self efficiency; motivation.*

INTRODUCCIÓN.

Este artículo surge como consecuencia de unas observaciones realizadas a sendas investigaciones (Ugartetxea 1995, 1997). En ambas, las preguntas se dirigieron al mecanismo por el cual los alumnos implicados en el grupo de orientación metacognitiva manifestaban una mayor implicación en la clase y una mejora de las actitudes hacia el estudio. Dada la situación en la que estos grupos experimentales fueron elegidos por presentar un menor rendimiento escolar, la sorpresa resultante fue mayor, puesto que pese a la aleatoriedad a la asignación de grupos, los profesores prefirieron adjudicar la condición experimental a los grupos menos eficaces en su aprendizaje y con mayores problemas. Lo sorprendente fue que unido a un incremento significativamente mayor de su comprensión lectora, y rendimiento académico e intelectual, se le unió una mejoría notable en las actitudes respecto al aprendizaje. La pregunta que surgió fue ¿cómo interacciona la orientación metacognitiva con esta modificación de la motivación hacia la actividad escolar?.

En este periodo de tiempo, han sido varias las posibles respuestas analizadas, pero el principal elemento que se desea presentar en este documento, es que el conocimiento más exacto de las propias capacidades y de los instrumentos cognitivos que posee, así como la percepción de que el buen o mal uso de estos instrumentos incidían sobre el rendimiento final en las tareas escolares, puede ayudar a una actividad de mejora, de poiesis (Mayor luenga 1997).

La metacognición ha sido, y es uno de los conceptos que han encontrado un puesto importante dentro de la psicología actual, especialmente en la psicología educativa y en la psicopedagogía.

Uno de los primeros autores que considera el término, lo define como el conocimiento sobre el conocimiento, referido a tres campos primordiales, la persona, la tarea y las estrategias (Flavell, 1978, 1979, 1982, 1985, 1999: Flavell & Wellman, 1977).

La metacognición es, por tanto un conocimiento de segundo grado, cuyo objeto de conocimiento no es otro que el propio conocimiento. Pero que va más allá, puesto que la metacognición se implica en el control y la regulación de los procesos de conocimiento, y en el caso de la educación, entre otros, el proceso del aprendizaje.

La pregunta es, si nos centramos en los aspectos cognitivos ¿dónde dejamos la motivación, el afecto u otras variables que intervienen en el procesamiento de la información?.

En este artículo queremos considerar la relación posible que puede establecerse entre el nivel de conocimiento metacognitivo y la motivación con la que las personas abordan una tarea cognitiva.

LA POSIBLE RELACIÓN DE LA METACOGNICIÓN Y LA MOTIVACIÓN.

La metacognición, puede incidir en la modificabilidad cognitiva (Muir-Broadbent & Bjorklund, 1990, Palmet & Goetz, 1988, Pressley, Wood & Woloshyn, 1990, Siegler, 1990), es decir en la forma en la que el sujeto adapta su actividad cognitiva a las demandas de la tarea, a las condiciones del ambiente en el que debe desarrollarla; a la situación personal e histórica del propio sujeto; y al empleo adecuado de las estrategias con las cuales puede afrontar el problema (Barrero, 1993).

En la medida que el niño se hace más consciente, es decir tiene más claros los contenidos respecto a lo que conoce y a cómo conoce, puede establecer parámetros comunes de actuación, e incluso llegar a evaluarlos sobre los resultados de sus compañeros y es esta comparación la que le sirve como elemento de validación de su propia actividad cognitiva (Kruger & Dunning, 1999).

La metacognición, como conocimiento del conocimiento, interviene en el control de los actos de conocer. Zhang, Franklin & Dasgupta (1997) desarrollaron un prototipo de software (el *metacognitive*) que trataba de emular la metacognición como un elemento que controla y regula la actuación de otro software dirigido a solucionar cuestiones. Estos autores, diseñaron un modelo complejo compuesto por dos "cerebros": Uno destinado a actuar y otro dirigido a controlar la actuación. Cuando en una determinada acción el cerebro A) con una información insuficiente, el cerebro B, el metacognitivo, entra en acción, evitando que el primer cerebro aborde una tarea que es incapaz de solucionar. Para ello el cerebro B interactúa con el ambiente. Este cerebro B está compuesto por módulos diferentes entre los que se encuentran: la percepción interna, el codificador, una lista de mensajes, un almacén clasificador, el decodificador, el evaluador, los algoritmos genéticos y las acciones internas. Como podemos apreciar, estos módulos tienen un sentido interno, que organiza la manera por la cual el cerebro A) se relaciona con el entorno y establece líneas de operaciones que simplifican la actividad de conocimiento.

Esta materialización en inteligencia artificial del funcionamiento metacognitivo es un breve pero útil ejemplo de cómo funciona la metacognición. Pero el ser humano es más complejo que la actividad de conocer. En esta actividad intervienen factores inicialmente paralelos al conocimiento, como son los afectos, las emociones y las motivaciones.

El rendimiento intelectual no solo depende de aspectos cognitivos. Existen elementos no cognitivos, afectivos, que inciden con una importancia elevada en tal rendimiento. Zajonc, (1980; Zajonc, Pietromonaco & Bargh, 1982) ya consideró la relación existente entre la cognición y el afecto y otros estudios han tratado de establecer una relación entre afectos y esquemas (Fiske, 1982). Pero, como educadores nos interesa sobremanera uno de los metacomponentes de la inteligencia considerado por Sternberg, (1984, 1985), la motivación. Es decir, la causa por la cual es individuo aborda la tarea, y por la que mantiene una actividad cognitiva amplia, destinando recursos a un quehacer definido. No vamos a realizar un estudio pormenorizado de los diferentes conceptos de motivación; aconsejamos, no obstante, la lectura del trabajo de Burón (1994). Pero sí trataremos de establecer tres líneas de relación entre la motivación y la metacognición, fundamentadas en fenómenos como son el estilo atribucional y su influencia en el aprendizaje; las expectativas de éxito,

como elemento de enganche al inicio de cualquier acción de aprendizaje; y el tipo de motivación que define la actividad del alumno, diferenciando motivación de logro. Todo ello, unido con la percepción de las propias capacidades, y la posibilidad de calibrar la actuación personal como referente metacognitivo.

La unión entre la cognición, la motivación y la metacognición como ejes del rendimiento intelectual y escolar ha tomado una presencia importante en la bibliografía psicopedagógica (Alonso Tapia, 1996, 1997; Covington, 2000; Haugen, 1989; Martínez & Galán, 2000; Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990; Short & Weissberg-Benchell, 1989).

El fenómeno de la motivación es complejo y por ello, hemos considerado el desarrollo del tema sobre la base de los motivos aprendidos y relacionados con la localización del control, la atribución, y el sentimiento de autoeficacia, como elementos primeros.

Empecemos desde el primer apartado, la atribución de la causalidad y los estilos de atribución.

¿CÓMO RELACIONAR LA ATRIBUCIÓN DE LA CAUSALIDAD Y LA METACOGNICIÓN?

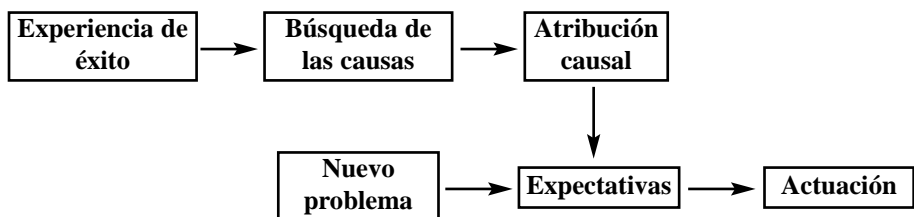
Por atribución causal podemos entender aquella interpretación que el individuo realiza respecto a los elementos que tienen un cierto grado de responsabilidad sobre el resultado de una acción cognitiva o conducta. La atribución sería aquella inferencia que el individuo realiza para determinar qué ocasiona la situación. Su importancia radica en que dependiendo de esta consideración, el sujeto va a actuar de una u otra manera, evitando o fomentado esta causa.

La teoría atribucional ha sido desarrollada, entre otros autores, por Weiner (1972, 1986, 1990), atendiendo a aspectos como la localización del control (es decir la percepción que el sujeto posee en torno a qué o quién controla la actividad), la relación entre las fuerza personales (motivación y capacidad) y ambientales (atendiendo al nivel de estabilidad) a la hora de actuar. Navas, Sampascual & Castejón (1991), analizaron la evolución del modelo de Weiner, y consideraron la existencia de dos momentos en el desarrollo de esta teoría. En el primero, establecido a lo largo de la década de los 70, emplea dos dimensiones, el locus de la causalidad y la estabilidad; en 1978 añade la dimensión de la intencionalidad. De este modo podemos establecer este esquema:

Lugar de la causa	Estabilidad	Intencionalidad
Interno	Estable	Controlable
Externo	Inestable	No controlable

En un segundo momento, a lo largo de los 80, Weiner añade una nueva dimensión la globalidad versus la especificidad de la atribución.

La importancia de la atribución de la causalidad radica en la influencia que ejerce sobre el planteamiento de la conducta y del aprendizaje. El esquema podría ser:



Dependiendo de la atribución que el aprendiz genera en torno a las causas que producen una actuación eficaz o ineficaz, establece una serie de conceptos, de expectativas, que condiciona la actividad a la hora de iniciar una nueva tarea.

Cuando un resultado es diferente al esperado inicialmente, el individuo trata de identificar la razón del fallo. Si la justificación hallada presenta las características de internalidad, estabilidad, e incontrolabilidad, el individuo tenderá a evitar la tarea, puesto que está fuera de su alcance, o al menos tratar de realizarla tratando de evitar el fracaso; es decir motivado a evitar el fracaso más que a conseguir el logro. Ambas direcciones se ajustan al modelo de motivación expresado por Atkinson (1981).

En cambio, la posibilidad de que el alumno llegue a concebir que existen diferentes causas posibles al fallo, (por ejemplo en lectura: el texto era farragoso, las letras no estaban bien definidas, desconocía el tema de la lectura, etc) y que estas pueden modificarse (puedo consultar a una mayor lo que desconozco, voy a ralentizar mi lectura para considerar si comprendo, voy a revisar en un diccionario, trataré de fijarme en aquello que conozco, etc) gracias a una actividad personal controlable por el propio actor, favorece que el individuo trate de reiniciar la tarea abordando los errores desde una perspectiva de mejora (Hacker, 1997). Atendiendo aquello que ha hecho mal, empleando nuevas estrategias, redibujando los objetivos, etc.

En suma, la capacidad para atender a las variables que intervienen en la solución de una tarea, y la opción a analizar la información que resulta de su estudio, puede hacer que el alumno aprenda a ajustar sus atribuciones sobre las causas que han ocasionado el resultado obtenido. La autoobservación le permite una atribución adaptativa, y con ello, posibilita la motivación hacia la tarea.

EL CONOCIMIENTO METACOGNITIVO Y LA ATRIBUCIÓN CAUSAL.

La metacognición es el resultado de la autoobservación que el sujeto realiza sobre su actuación cognitiva (Burón, 1988, 1993). De esta manera, el alumno que establece un conocimiento metacognitivo lo fundamenta en la observación de su actividad a la hora de establecer la categoría a la que pertenece la tarea, las demandas de la misma, su conocimiento previo respecto a este tipo de tareas relacionados con las pautas a seguir, etc. Es decir, recupera una importante información que le permite ajustar su actuación, previamente a ejecutarla. Este conocimiento localiza el centro del control sobre la situación en sí mismo, y en la exacta aplicación de una actividad estratégica que se dirige a solucionar el problema o la tarea planteada.

Por ello, al hablar de metacognición estamos considerando el conocimiento tanto declarativo como estratégico que el sujeto posee en torno a la actividad a desempeñar. Este conocimiento va a exigir una segunda modalidad de actuación, el control de la ejecución. No sólo se conoce y se aplica lo que se conoce, sino que se controla la ejecución, evitando las deficiencias de mediación y de producción propias de aquellos sujetos menos eficaces (Flavell, 1978, 1979; Flavell & Wellman, 1977)

La orientación metacognitiva debería conseguir que las explicaciones del éxito o fracaso después de la orientación metacognitiva deberían ser:

- **Internas**, puesto que el principal protagonista de la acción es el propio actor. (Hacerlo bien o mal depende de mi capacidad para abordarla de manera adecuada)
- **Inestables**, en función del empleo o no de las estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas. (Conozco qué estrategias debo emplear, puesto que anteriormente me fueron eficaces en este tipo de problemas. Si adecuó las estrategias a las demandas de la tarea podré solucionarla.)
- **Controlables**, es el propio lector quien determina y regula su actividad cognitiva. (soy quien define la estrategia a seguir, y controlaré que le aplique efectivamente, aunque me pueda equivocar no pasa nada, puedo evitar los errores si los conozco).
- **Específicas**, en la medida en la que no son generalizables a otras situaciones. (Bueno, hoy no me he dado cuenta de los detalles y por esto no he actuado de forma adecuada, la siguiente vez deberé atender a un mejor análisis de las demandas de la tarea).

Estas características permitirán que el individuo pueda considerar que tiene el control de su actuación cognitiva, de su aprendizaje; que aprender eficazmente depende de lo bien, o mal, que emplee sus estrategias y sus conocimientos; pero sobre todo, que es él quien puede mejorar determinando qué elementos ha empleado ineficazmente para poder mejorar en el futuro.

Modificar las atribuciones respecto a la propia intervención como protagonista de la actividad cognitiva emprendida, puede modificar, así mismo, las expectativas de futuro éxito, y con ello, alterar la motivación con la cual el alumno emprende la tarea, la motivación a comprender, a aprender (Pintrich 1989). Como veremos más tarde, el control y su localización tienen una especial importancia en toda actividad humana, y especialmente en el aprendizaje. Esta modificación le aporta al individuo un nuevo parámetro sobre el cual medir su propia eficacia y, por tanto, considerar el concepto de sí mismo como capaz de abordar la tarea emprendida.

EL SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA Y LA METACOGNICIÓN.

Es importante que el alumno se sienta responsable de su aprendizaje. La metacognición, implica el conocimiento sobre la incidencia de la actividad del alumno en los logros obtenidos, el conocimiento sobre cómo conoce y cómo controla los actos que emplea en la acción de conocer.

El sentimiento de eficacia personal sobre los resultados va a permitir engancharse al alumno (McCombs, 1988) a la tarea. Al fin y al cabo la autoeficacia no es sino la creencia sobre las capacidades personales para organizar y ejecutar las fuentes de acción requerida para dirigir situaciones venideras (Bandura, 1986). En la medida que el alumno se vea capaz de controlar las variables del rendimiento se atreverá a realizar una actividad cognitiva.

Bandura, (1977) establece una teoría en torno a la autoeficacia y su influencia en la actividad cognitiva, por la cual sin un sentimiento de eficacia personal, el conocimiento tanto teórico como práctico, es insuficiente (Ver el corto pero completo análisis que realiza Burón, 1993). En suma, si el individuo no se ve como responsable de su propio aprendizaje ¿para qué va a aprender a aprender?. Si la eficacia del aprendizaje no depende de su propia acción ¿de qué le sirven las estrategias de aprendizaje?. En esta medida Short & Weissberg-Benchell (1989) hallaron que aquellos sujetos hábiles en el aprendizaje, reconocían su grado de capacitación para desempeñar su actividad eficazmente en cada dominio, y de esta manera podían intervenir estratégicamente sobre la misma. Esta afirmación la han corroborado otros estudios (Biggs, 1985; Garner, 1988; Hacker, 1997, McCombs, 1988; Palmer & Goetz, 1988; Pressley, Borkowski & Schneider, 1987; Groinick, Ryan & Deci, 1991).

Recientemente, un estudio muy interesante realizado por Kruger & Dunning (1999), analizó la capacidad para reconocer el grado de habilitación para realizar una tarea, y su relación con el conocimiento metacognitivo. El estudio, entre otros objetivos, trataba de identificar si realmente aquellos sujetos con mayor conocimiento metacognitivo ajustaban sus expectativas de ejecución en una acción, con respecto al nivel que realmente conseguían. Estos autores establecieron tareas diferentes y valoraron los resultados clasificando a los individuos conforme al conocimiento metacognitivo demostrado. Los resultados indicaron que los sujetos con menor grado de conocimiento metacognitivo tenían unas expectativas de éxito muy desajustadas respecto a las que realmente lograban, y normalmente por encima de los resultados reales. En cambio, los sujetos con mayor conocimiento metacognitivo, ajustaban con bastante precisión las expectativas con los resultados, aunque estos fueran ligeramente superiores a los esperados.

En suma, el individuo con mayor conocimiento metacognitivo ajusta sus expectativas a la realidad, mientras que aquéllos con un grado menor de conocimiento metacognitivo, esperan obtener ostensiblemente mejores resultados que los reales. El hecho de no saber determinar sus capacidades, la dificultad de la tarea, la utilidad de las estrategias a emplear, y el no controlar la ejecución en la aplicación de esta actividad estratégica establece una imagen de sí mismo diferente a la que realmente cumple.

Si bien inicialmente esto puede ayudar a que el niño se enganche a la tarea (McCombs, 1988), puesto que sus expectativas son positivas, la incapacidad para obtener una información ajustada a la realidad, hará que estos niños se consideren ineficaces en su actividad, y por ello tenderán a evitar el fracaso, más que a buscar el éxito, o a mejorar en su actividad.

La percepción de la eficacia de la propia acción en el aprendizaje supone que,

en primer lugar, el alumno se sienta el protagonista del mismo (Alonso Tapia, 1997). Por otro lado se debe dar la importancia que posee el empleo de estrategias cognitivas, y su regulación directa por el propio alumno (Palmer & Goetz, 1988). Por último, conviene que el alumno desarrolle la capacidad de análisis en torno a los factores que intervienen en su aprendizaje, factores externos, como es la propia tarea, el contexto en el que se desarrolla, sus características; factores internos, el conocimiento general del propio alumno, el conocimiento específico en torno al tema, el conocimiento de su estado motivacional, el conocimiento estratégico y el control de la ejecución (Pintrich & De Groot, 1990).

De este modo, la metacognición, como conocimiento, posibilita la valoración de los resultados de la actividad cognitiva. Gracias a esta valoración, el alumno puede llegar a modificar sus atribuciones, o ajustarlas, atendiendo en primer lugar a la importancia de su propia actividad, al grado de intervención del empleo estratégico y a la relevancia del control ejecutivo de las estrategias consideradas. En la medida en la que el alumno se hace consciente del papel de estos factores, puede reconsiderar su propia eficacia como lector comprensor, y fomentar la motivación hacia esta actividad.

Pero conviene considerar si verdaderamente la metacognición puede alterar la motivación.

ASPECTOS MOTIVACIONALES DE LA METACOGNICIÓN.

En los puntos anteriores hemos apreciado cómo la metacognición puede incidir en la reatribución de la causalidad, en la percepción del sujeto sobre las razones que producen el rendimiento. Esta nueva atribución, producto del conocimiento que el sujeto obtiene gracias a la autoobservación referido a la tarea, a sí mismo y a las estrategias con las que encara la actividad cognitiva, puede modificar las razones por las cuales el individuo aprende. El análisis metacognitivo de la actuación, puede facilitar que el alumno desarrolle una causalidad interna, estable, específica y controlable respecto a sus éxitos y fracasos, que le permita evolucionar. Esta evolución puede incidir en la manera en la que el individuo encara su actividad, y los resultados pueden afirmar una modificación motivacional.

Para poder explicar este triple influjo entre motivación, metacognición y cognición, tenemos que considerar las relaciones que se pueden establecer entre los mismos.

LA ASOCIACIÓN ENTRE LA MOTIVACIÓN Y LA COGNICIÓN.

Dweck & Elliot (1983), reflexionaron sobre la forma en el que un determinado concepto sobre la inteligencia incidía en el modo de actuar de los alumnos.

De esta manera, establecieron una división de categorías explicativas en torno a la inteligencia, y analizaron el modo en el que este concepto puede incidir en la actividad del individuo. La primera de estas categorías consideraba una teoría incrementadora. Esto es, el concepto de que la inteligencia como un repertorio de habili-

dades potenciabiles en función del esfuerzo, atendiendo al esfuerzo como un mecanismo más que favorece la inteligencia. La segunda categoría, por contra, avalaría una teoría de la inteligencia como una entidad global, estable, definida en función de resultados. Para los que mantienen este concepto, cualquier esfuerzo, y actividad supone un riesgo revelador de la baja inteligencia. Si se esfuerza un sujeto es porque no es lo suficientemente inteligente como para evitar tamaño trabajo.

En el fondo, estos conceptos conllevan dos metas diferentes, dos tipos diferentes de motivaciones: La teoría incrementadora, se fundamenta en aprender, para mejorar la propia competencia, es decir, para lograr un mejor desempeño de la actividad. La teoría global, en cambio, tiene como meta el resultado, algo concreto que ayude a evitar la apariencia de fracaso.

Esta teoría implica diferentes actitudes y conceptos en la tarea como los siguientes, descritos por los propios autores:

	METAS	
	Meta primordial: el aprendizaje. Deseo de incrementar la competencia.	Meta primordial: los resultados. Centrados en el juicio sobre su competencia y capacidad.
Cuestión de entrada	¿Cómo puedo aprender? ¿Qué aprenderé?	¿Puedo lograrlo? ¿Aparentaré ser inteligente?
Atención focalizada en:	El proceso	El resultado.
El error	Es natural y útil para mejorar	Es un fallo.
La incertidumbre.	Es un reto	Es una amenaza.
La tarea consiste en	Lograr el máximo de aprendizaje (convirtiéndose en más inteligente)	Mejorar la apariencia de inteligencia.
El individuo busca	Información exacta sobre la habilidad.	Información lisonjera.
Pautas del aprendizaje.	Flexible, a largo plazo y con un cariz personal	Normativo, rígido e inmediato.
Las expectativas se centran en	Enfatizar el esfuerzo	Enfatizar la habilidad presente.
El profesor es	Un recurso o un guía	Un juez, recompensador o castigador.
La meta tiene un valor	Intrínseco, valorando el progreso en la destreza y la actividad.	Extrínseco, valorando el juicio externo.

Podemos afirmar que estos autores consideraron dos tipos de motivos: el motivo de logro, y la intención de evitar el fracaso. Como veremos más tarde, estos motivos se relacionan con una actitud específica en el aprendizaje, y se asocian con una forma determinada de acercamiento hacia la actividad académica, o personal.

Biggs (1985), consideró tres tipos de estilos de aprendizaje, asociando la motivación, y los tipos de estrategia que el alumno emplea, señalando tres tipos diferentes de aprendizaje:

Superficial. La motivación es meramente instrumental, con la aspiración de superar una dificultad y evitar el fracaso. Bajo esta motivación emplea especialmente actividades reproductivas, estáticas y rutinarias, que aseguren resultados.

Profundo. Con una motivación intrínseca, el interés es lo que motiva a realizar el aprendizaje. Las estrategias son significativas, tratando de asociar los contenidos nuevos con los previamente mantenidos por el alumno.

De logro. Está basado en un concepto de competición personal, independiente del interés del material; su objetivo es mejorar. Para ello emplea estrategias organizadas de aprendizaje.

Estos tipos de aprendizaje han presentado unas características específicas en torno al mantenimiento en el empleo de estrategias, a la constancia y a la continuidad del aprendizaje en situaciones difíciles (Palmer & Goetz, 1988).

La teoría respecto a la inteligencia, marca la propia actividad del alumno. Es importante que el alumno aprecie que toda actividad cognitiva tiene una clara función. Que esta actividad se desempeña con menor o mayor acierto en función de la actividad y del control que el sujeto mantenga sobre aspectos como las características de la tarea, su contexto, sus objetivos y metas, su utilidad; la significatividad que esta tarea presente para el propio alumno, su grado de pericia en tareas similares, sus expectativas de éxito, la valoración del esfuerzo y de lo que puede lograr; de las estrategias, su adaptación a los requisitos de la tarea, su adecuación a las capacidades propias del alumno, y al modo en el que se controla su activación.

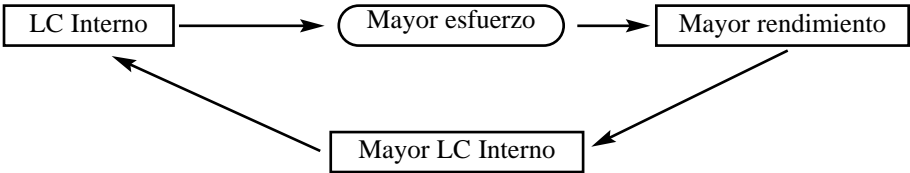
Este desempeño debe realizarse bajo el concepto de que es el propio sujeto quien controla su propio aprendizaje. Es importante esta localización del control, puesto que puede condicionar el tipo de motivación que promueva la actuación del alumno. Si el control es externo, si el alumno sólo puede desempeñar lo aprendido sin ningún tipo de análisis, lo que primará será el desempeño correcto, los resultados. En cambio, si el control lo ubica en sí mismo, el alumno puede considerar alternativas al desempeño de la tarea, puede ser creativo y flexible, con lo que la tarea se muestra como un reto para mejorar.

EL CONTROL SOBRE LA ACTUACIÓN.

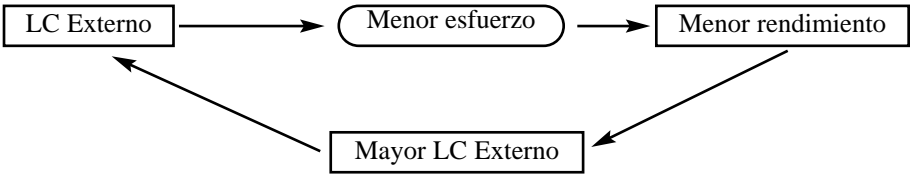
Al hablar de atribución diferenciábamos diferentes criterios o niveles, de entre los cuales la localización del control era un apartado primordial. No obstante en el entorno académico nos debemos plantear la pregunta siguiente ¿Qué grado de relación se da entre la localización interna del control y el rendimiento?.

Burón (1994) analiza la diferente evolución del rendimiento en base al tipo de “locus of control” que caracteriza al alumno. De este modo, un LC interno se asociaría con un mayor rendimiento, en la medida en la que el propio rendimiento es una consecuencia de la propia actividad. Por ello, al apreciar que a una mayor actividad

le sigue un mejor rendimiento, y que esta actividad está dirigida por el propio sujeto, el alumno tiende a consolidar la importancia de su propia acción para tareas posteriores, y de ese modo imprime un mayor grado de LC interno. En cambio, si el LC es externo, el alumno no tiene experiencia de la importancia de su actividad, de su esfuerzo. El esfuerzo es un costo que no es relacionado con el éxito, y por ello tiende a remitir o a reducirse. Esto le va a provocar un menor rendimiento, que al no ser atribuido a su propia acción, se va consolidando como una realidad general e inamovible (Soy un incapaz en este tipo de actividades). El esquema de Burón es un círculo que se retroalimenta:



En cambio si se da una LC externa:



Potenciar el desarrollo de una LC interna en los alumnos es uno de los principales fines motivantes de la orientación metacognitiva. EL alumno debe sentirse responsable de su propio aprendizaje. Desarrollar el conocimiento metacognitivo, y específicamente, habilitar a los alumnos para establecer pautas de autoobservación, permiten obtener una información importante sobre dónde y quién controla la acción.

En el trabajo de Kruger y Dunning (1999) antes mencionado, los autores quisieron conocer la influencia de una mejora en conocimiento metacognitivo sobre el ajuste de las expectativas. Por ello, instruyeron a un grupo de sujetos de aquéllos que habían manifestado un bajo nivel de conocimiento metacognitivo, en habilidades para autoobservarse y para mejorar este conocimiento metacognitivo. Los datos indicaron que, significativamente, estos sujetos lograron ajustar sus expectativas, y mejorar sus logros en las tareas, en mayor medida que aquéllos, no instruidos. Estos autores consideran que uno de los factores que en mayor medida colaboran en el fracaso de los sujetos es la incapacidad para atender a la información obtenida de la retroalimentación, a la información obtenida de una actividad autoobservadora. Esta atención permite al individuo recolocar el control de lo obtenido en sí mismo, en las actividades que realiza para ejecutar la actividad cognitiva, y en el control que debe ejercer sobre la puesta en funcionamiento de estas estrategias.

En comprensión, el alumno, a lo largo del programa debe tomar consciencia de la importancia de sí mismo como sujeto que comprende (Ugartetxea, 1995). Debe considerar las estrategias y los conocimientos adquiridos para la comprensión, como

herramientas en sus manos, de las que un buen uso o un mal uso puede provocar una buena o mala comprensión (Barrero, 1993, Martín Nuñez, 1993; Ugartetxea 1995). Es importante que el fracaso lo aprecie como una oportunidad para reflexionar sobre qué ha hecho mal y cómo solucionarlo. Y sobre todo, que él es el único responsable de su comprensión, en la medida en la que puede hacer un buen o mal análisis de la labor, en la medida en la que puede considerar de forma idónea o inadecuada las estrategias a emplear, en la medida en la que puede diseñar un buen o un mal plan de comprensión, y en la medida en la que controla con mayor o menor rigurosidad el desarrollo de ésta (Gonzalez Álvarez, 1993; González Fernández, 1992). La meta-comprensión le debe ayudar a comprender, pero también le debe enseñar que esta comprensión depende de cómo actúe él (Ugartetxea, 1997). El esfuerzo debe apreciarse como un medio de lograr la comprensión, no como un claro exponente de incapacidad (Dweck & Elliot, 1983).

La importancia de la ubicación del control queda muy bien reflejada en el fenómeno de la motivación de logro

LA MOTIVACIÓN DE LOGRO Y LA METACOGNICIÓN.

La motivación de logro es aquel tipo de motivación intrínseca, dirigida por estímulos internos, que aboca al sujeto a la obtención de logros máximos (Dweck & Elliot, 1983), atendiendo a la realidad sobre la que va a actuar y a su propia capacidad. Raynor (1981), aporta una ecuación en la que conjuga los diferentes elementos que pueden intervenir en la motivación de logro:

$$TR = Ms - Mfx (Psx (L-Ps))$$

Los componentes de la ecuación son los siguientes:

Tr = Tendencia a la obtención de resultados.

Ms = Motivación a lograr lo éxitos.

Mf = Motivación a evitar el fracaso.

Ps = Probabilidad de éxito.

L - Ps = Inverso a la probabilidad de éxito.

La motivación hacia el logro atiende a dos factores importantes como son la apreciación sobre la posibilidad de obtener el resultado previsto y el valor que tiene el objetivo a lograr, Es decir, la motivación surge del conocimiento sobre la propia capacidad, del valor de logro para el individuo, y del riesgo y esfuerzo implicado en la consecución del logro. En esta línea podríamos presuponer que aquellos sujetos motivados principalmente hacia el logro presenten un mayor grado de conocimiento metacognitivo.

La motivación de logro, como un ejemplo de la motivación intrínseca, puede ser un modelo claro del funcionamiento diferencial entre alumnos motivados intrínseca y extrínsecamente. Alumnos con similares características y capacidades cognitivas, pero con diferente grado de motivación de logro, presentan diferente rendimiento en las mismas pruebas (Alonso Tapia, 1984^a, 1984b, 1984c, 1996).

Por partes, la motivación de logro tiene un importante grado de relación con

el estilo atribucional, y esta relación se ve con mayor claridad a medida que los alumnos son de más edad (Alonso Tapia, 1984a, 1984b). Si el alumno se aprecia como responsable directo de lo realizado, puede continuar en el intento, puesto que el logro lo relaciona con el esfuerzo que aplica en la tarea. En este caso el esfuerzo es visto como un medio de conseguir el resultado y no como una prueba de incompetencia. En la medida en la que el alumno comprende este concepto, puede considerar positivo mantener el esfuerzo con tal de conseguir el fin previsto. Cuando un alumno llega a comprender que para conseguir el significado del texto debe activar las estrategias, y que estas le ayudarán a obtener lo que persigue, este lector iniciará el costoso camino de una lectura dirigida y estratégica. En cambio, si el alumno no relaciona los resultados con la aplicación de la estrategia, con el esfuerzo realizado, este lector atribuirá a otras razones, la mayor pericia lectora, basada en un concepto global y estable de inteligencia, que dificultará mantener un grado de esfuerzo.

Para ello es importante que el método de “instrucción” permita dos percepciones fundamentales:

Que el alumno se sienta el responsable y controlador del proceso y de los resultados.

Que el alumno considere la utilidad y valor de las estrategias para conseguir el fin previsto, la comprensión lectora. De este modo, el lector mantendrá un esfuerzo importante, al considerar que de este esfuerzo puede depender una mejor comprensión del texto escrito.

Tanto una como otra son elementos esenciales en la orientación metacognitiva. El orientado metacognitivamente ha de establecer un conocimiento personal sobre la tarea y sobre su desempeño. De igual modo, este orientado debe lograr un conocimiento “profundo” de las estrategias, de su validez y aplicabilidad, con el fin de que sea capaz de activarlas de una manera autónoma. Este grado de autonomía es también uno de los elementos que caracterizan a los individuos con más elevada motivación para el logro.

McClelland (1976) consideró tres condiciones en la enseñanza dirigida a establecer un mayor grado de motivación de logro:

El *profesor debe captar la atención del alumno*. Se trata de que el alumno se interese por lo que le está explicando el profesor. Para ello, la inmediatez del resultado, la asociación de las estrategias con el resultado positivo puede ser un elemento esencial. Es importante que el alumno considere que el empleo de lo aprendido le va a ofrendar nuevas posibilidades, mejorando su rendimiento comprensor. También es interesante que el material, las actividades, la clase y el aula estén dirigidas a apoyar la información y a estimular su aprendizaje.

El *profesor debe asegurar la participación*. Si queremos que el alumno pueda atribuir los logros a lo aprendido, debe actuar, debe aplicar lo aprendido, y hacer partícipes a sus compañeros de cómo ayuda estas estrategias metacognitivas a la mejor comprensión. Cada alumno debe participar, sintiéndose un componente de un grupo que se caracteriza por tratar de mejorar mediante la aplicación de nuevas técnicas.

Es esencial que el alumno se sienta responsable de su actuación. No se trata de que se apliquen recetas. El orientado debe aprender estrategias y conocer que éstas, por sí mismas no son eficaces. La eficacia de una estrategia depende de la reflexión previa, la planificación, organización, control de la ejecución y la valoración, que el propio alumno realiza en su lectura. Es importante que se relativice la importancia de la estrategia para potenciar la importancia de la actividad personal de cada orientado. Sólo de esta manera, el alumno se sentirá responsable y con ello aseguraremos su continuidad en el empleo de lo aprendido.

Como el propio McClelland manifiesta:

“ Los cursos sobre enseñanza de la motivación de logro mejoran la educación escolar, al perfeccionar las habilidades para dirigir la clase y la vida, más que cambiar directamente los niveles de “N Achievement” (Rendimiento n)” (Pg 142.)

No obstante, el propio McClelland, consideraba la motivación de logro como un producto del entorno social, por el que la ideología dominante del calvinismo protestante favorecía el desarrollo de una actitud positiva al logro, al individualismo competitivo. Si consideramos los estudios de Winterbottom (1953) sobre la influencia de la forma en la que los padres ayudaban a sus hijos a resolver una tarea, veremos un claro paralelismo con características que muestran las actitudes de los niños que presentan mayor grado de metacognición .

Winterbottom (1953) investigó la influencia que ejercían los padres de aquellos niños que presentaban un alto grado de motivación de logro, ante la resolución de una tarea. Para ello planteó el autor una tarea que debían ejecutar tanto los niños con alta como con baja motivación de logro en presencia de los padres/madres. El autor observó que las madres de los niños con alta motivación de logro se caracterizaban por una mayor permisividad respecto a la capacidad de respuesta de sus hijos ante el problema. Las madres permitían que sus hijos realizaran las tareas con mayor creatividad, con mayor libertad y autonomía de actuación, manteniendo una actitud de apoyo y refuerzo a las iniciativas de sus pequeños, sin presentarles restricciones ni tratar de dirigir la actividad del niño.

“Mothers who wanted early independence and little restriction and who regarded a good performance with hugs and kisses had sons whose achievement motivations was high” (Winterbottom, 1953.)

Este sentimiento de apoyo afectivo, pero con un gran componente de refuerzo a la actividad personal del niño, puede generar un grado mayor de autoconfianza que incite al niño a abordar nuevas tareas y a afrontar las tareas conocidas desde diferentes perspectivas. De este modo, el logro de nuevos retos se va convirtiendo en un elemento reforzante en sí. Al mismo tiempo, el niño va adquiriendo estrategias de actuación cognitiva autónoma y hábitos de actuación independiente. El padre le anima mediante comunicaciones de tipo general que se dirigen a dirigir el proceso de pensamiento, más que el proceso de ejecución directa.

El mismo autor estudió a aquellos niños de baja motivación de logro y la interacción que mantenían con sus respectivas madres. El autor observó que estas madres

dirigían a los niños mediante indicaciones concretas, impidiendo la generación de soluciones espontáneas por parte de los propios niños. De esta manera el niño no se siente responsable de su actuación y no disfruta con ello del reto de un nuevo acto. Estos niños no se sentían protagonistas de su actividad, y probablemente, atribuirían el logro a sus progenitores, más que a sí mismos. Estos padres presentaban una dirección autoritaria y restrictiva, a la par que reprobaban cada vez que el niño incumplía sus mandatos. En esta situación es el padre quien soluciona el problema, la autopercepción del niño, y su sentimiento de eficacia es nulo puesto que si consigue el objetivo no ha sido él quien de verdad lo ha logrado, sino su padre, un elemento ajeno a la situación.

En suma, este tipo de padres/madres no permite que el niño se responsabilice de su actividad cognitiva y posiblemente le generen una atribución causal externa, en la que vean los éxitos como fruto de un agente externo, mientras que los fracasos sean percibidos como consecuencia de una actuación errónea, o de una incapacidad. Además, la actitud autoritaria restrictiva mostrada por los padres de los niños de baja motivación de logro, favorece las relaciones de dependencia y sumisión, relaciones ajenas a las que mantenían los padres de niños con alta motivación de logro en la interacción con sus hijos.

Kontos (1983), estudió la relación existente entre las instrucciones que daban las madres de niños de 3 a 5 años y los resultados logrados por estos niños. Sus actitudes fueron muy coincidentes con las actitudes mostradas por las madres del estudio de Winterbottom. Así mismo atendió cómo los niños, a medida que reconocían la importancia de las instrucciones aportadas por sus madres para llegar a solucionar la tarea, pasaban a autorregular su actividad mediante la manifestación personal de las instrucciones que inicialmente les dieron sus madres.

Esta similitud puede establecer una relación entre el desarrollo de la capacidad de autorregulación de la actividad y la implementación de un tipo motivacional hacia el logro (Casado Goti, 1998). Conocer cómo se puede regular, y reconocer la importancia de la propia actividad para el control y regulación puede derivar en una actitud de mejora, de seguridad y con ello, de desafío por lograr mayores cotas de satisfacción con su trabajo.

Por el contrario, las actitudes excesivamente proteccionistas y dirigistas en el ámbito de la ejecución reducen la capacidad para atribuir los logros a la propia actuación, y con ello pueden dificultar que los niños adquieran la noción de la autorregulación de su propia actividad, reduciendo el rendimiento del niño. Otros estudios parecen indicar que realmente una educación autoritaria provoca un menor rendimiento intelectual y cognitivo (González Celdrán y compañeros, 1982).

Con todo, la actitud y la forma en la que los padres aprecian a los hijos, perciben a los niños, incide en su capacidad para desarrollar un aprendizaje autónomo y autoregulado (Groinick, Ryan & Deci, 1991; Okagaki & Sternberg, 1993)

En el punto siguiente vamos a presentar un modelo de interpretación sobre la relación entre la motivación, la cognición y la metacognición, como elementos que intervienen en el rendimiento.

LA METACOGNICIÓN Y SU INSERCIÓN CON LA MOTIVACIÓN Y LA COGNICIÓN PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS.

En este momento el análisis realizado sobre la diferenciación entre motivación y cognición ha de servir para establecer cómo uno influye en el otro y viceversa. Si Dweck & Elliot (1983), consideraban que el tipo de motivación que el sujeto manifiesta puede incidir en el desarrollo de diferentes actividades cognitivas, como el aprendizaje, en cambio Alonso Tapia (1995) considera precisamente que sería el déficit cognitivo lo que ocasiona un grado de desmotivación. Quizás ambos esten en lo cierto y esta relación entre motivación y cognición sea ambivalente. Al reflexionar sobre si fue antes el huevo o la gallina, hemos de considerar el proceso de aprendizaje. En la medida en la que el individuo pueda intervenir en su aprendizaje y haga consciente las metas, la tarea, y su interés por realizarla, ambos aspectos se entrelazan para ocasionar una mejora en el rendimiento (Biggs, 1988, 1989). Es decir, la metacognición se puede situar como un fiel en la balanza entre la influencia de la motivación y el influjo ejercido por la cognición.

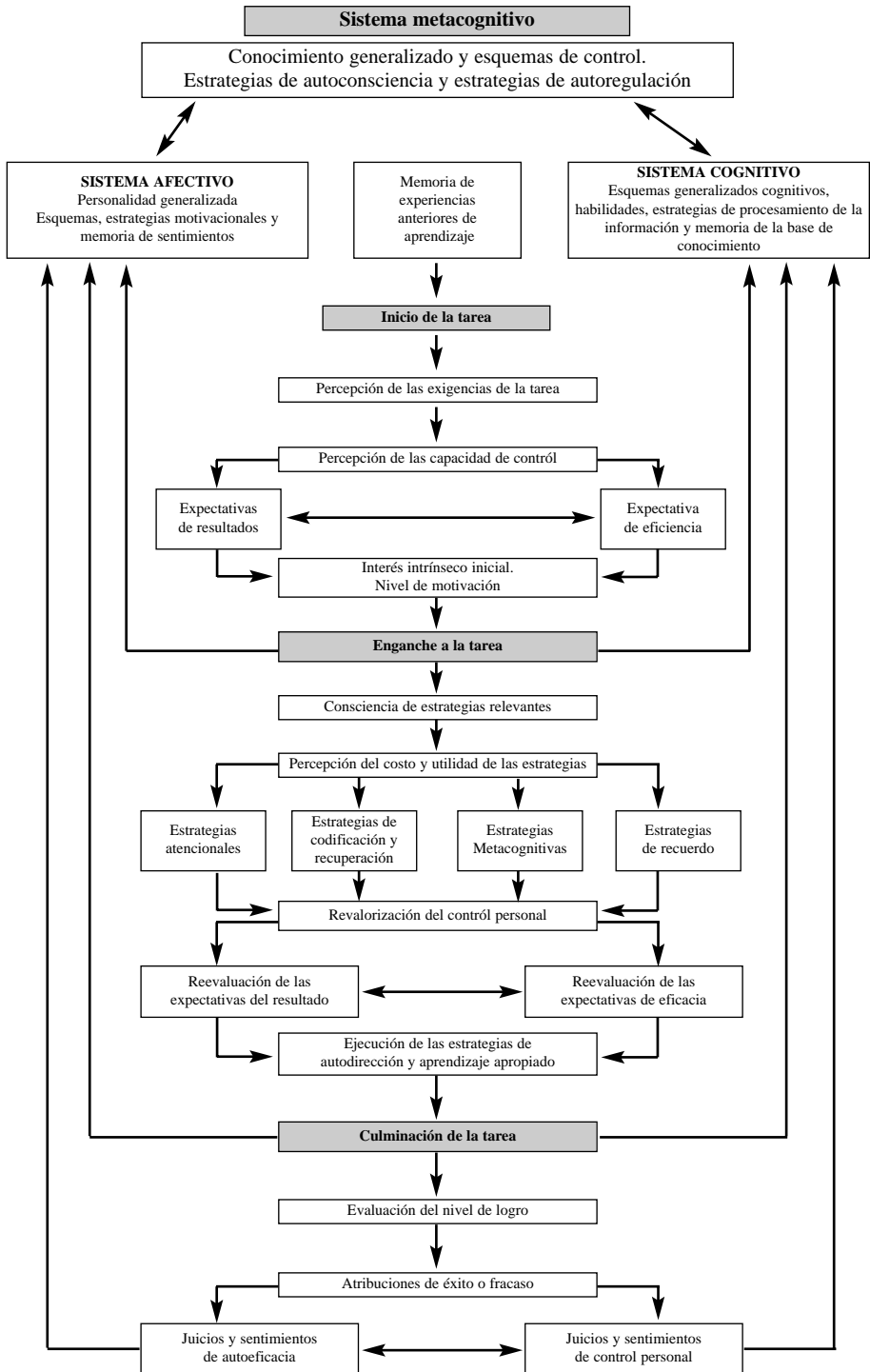
Vamos a considerar el siguiente modelo establecido por McCombs (1988) sobre el entrenamiento de habilidades motivacionales (Fig. 1). Parte este autor de la relación establecida entre a) el control que el sujeto percibe sobre la actividad y b) la concepción de su autoeficacia. La metacognición, como fruto de la autoobservación y como regulación metacognitiva, puede posibilitar que el sujeto se replantee la influencia del sistema cognitivo y del sistema afectivo en la realización de diferentes tareas. Por ello, en este esquema el sistema metacognitivo ejerce su influjo sobre los sistemas cognitivos y afectivos.

Si Dweck & Elliot (1983) consideraban que la motivación era la causante de errores cognitivos en el rendimiento de los alumnos, y Alonso Tapia (1995, 1996) considera que es un error cognitivo lo que condicione el tipo de motivación, puede, desde este modelo, que ambos estén en lo cierto.

Como podemos apreciar, en el modelo de McCombs, la información fluye en dos líneas, una que nace de las experiencias anteriores del sujeto sobre la tarea; y otra que se nutre del desarrollo de la actuación y de las consecuencias de sus actos. Expectativas y atribuciones son dos elementos de gran importancia en la motivación. Las expectativas y su influjo se alimentan de las experiencias anteriores del propio sujeto. El alumno ha tenido experiencias anteriores, si estas han sido satisfactorias, la impresión sobre sus posibilidades serán mejores que si el alumno ha tenido experiencias negativas. Estas experiencias anteriores van a influir en el inicio y en el enganche a la tarea. Responde a las preguntas de capacidad y representan las expectativas del éxito.

- ¿Puedo hacer esta tarea?
- ¿Mi capacidad me permitirá obtener las metas previstas?
- ¿Soy capaz de lograrlo?.

Figura 1:



El niño está anticipando el resultado basándose en las experiencias anteriores. Esta anticipación condicionará el modo en el que aborde la tarea, e incluso puede incidir en la huida del niño ante una labor de la que no espera obtener resultados positivos.

- Si no voy a ser capaz, ¿para qué me voy a esforzar?.
- Para lo que voy a lograr, prefiero que otro lo haga.
- Ya vale con cumplir, esto no me sirve para nada, por lo menos que no me digan nada.

Gracias a la memoria de experiencias de aprendizaje anteriores, el alumno asocia a la tarea tanto conocimiento como afectos, que le condicionan a la hora de emprender su actividad cognitiva, estableciendo diferentes tipos de metas.

Pero la información también fluye desde los resultados. Al terminar una lectura el lector puede identificar cómo ha desempeñado la misma, si ha obtenido los objetivos que trataba de satisfacer, qué apartados ha realizado mejor y cuales peor, etc. En la culminación de la tarea aparece el fenómeno de la atribución. La importancia de esta, radica en que puede favorecer un tipo de afecto. Hemos considerado la importancia de la localización de la causalidad. Aquel individuo que considera que las causas de su éxito o fracaso radican en sí mismo, que son controlables tiende a evitar repetir lo fallos, y potenciar los aciertos.

- He estudiado poco y no me sabía bien este tema.
- La próxima vez, volveré a estudiar como ahora, pues me ha dado resultado.
- Si ahora he logrado mejorar con un poco de esfuerzo, mejoraré aún más si le dedico una mayor atención.

En cambio, el alumno que hace una interpretación de la causalidad externa y no controlable, por ejemplo la suerte, no puede realizar esta labor mejoradora, incurriendo una y otra vez en fallos o aciertos de carácter aleatorio.

- ¡Jo que suerte me han puesto lo que sabía!
- ¡El profesor me tiene manía!, ¿Para que voy a estudiar si me suspenderá igual?
- ¿Esforzarme?, ¿Y qué tiene que ver esto con sacar buenas notas si luego tienes un mal día y lo echa todo a perder?.

Estos ejemplos, son comunes justificaciones de una y otra actitud. Pero lo importante es que tanto en unas como en otras, las interpretaciones generan nuevas expectativas, y estas influyen en futuros resultados. Nos encontramos ante un círculo vicioso.

La salida a este círculo se centra en la acción de la metacognición. La información que ofrece la autoobservación, permite establecer y ajustar la interpretación sobre lo que se ha hecho bien o se ha hecho mal. El error de concepto respecto a la tarea, la estimación inadecuada de las propias capacidades y motivos, la determinación no adaptativa de estrategias para acometer la tarea, la falta de control en la ejecución, son aspectos que el análisis de la información metacognitiva pone de manifiesto. Se trata de que el alumno se encare con lo que hace mal, intentando estable-

cer una nueva forma de atribución. De igual manera, el aspecto autorregulativo de la metacognición facilita que el alumno contemple cómo el adecuado desempeño de una actividad estratégica le permite controlar los resultados. Esto reincide en la importancia de su propia acción como controladora de los resultados, y con ello, reajustadora de la localización de la causalidad. Este reajuste puede incidir en la manera en la que el alumno aprende, su estilo de aprendizaje (Printich, 1990).

EL ESTILO DE APRENDIZAJE, LA MOTIVACIÓN Y LA METACOGNICIÓN.

La unión entre motivación y metacognición, con el concurso de la cognición, puede intervenir en el desarrollo de una actividad autónoma de aprendizaje (Okagaki & Sternberg, 1993). Es decir, la forma en la que el individuo ejerce su actividad de aprendizaje puede venir condicionada por estos tres factores.

Parte de esta afirmación la realiza Biggs, al desarrollar su concepto de meta-aprendizaje (Biggs, 1985) como mediador entre los elementos cognitivos y los motivacionales. El aprendizaje es una actividad dirigida a la integración de contenidos y que se realiza dinámicamente mediante la aplicación de diferentes estrategias que permiten la internalización de lo aprendido a diferentes niveles. Desde esta perspectiva la teorías de los estilos de aprendizaje de Biggs establece tres modalidades de aprendizaje como vimos antes: profundo, superficial, y de logro. Cada uno de estos estilos supone la aplicación de una serie de estrategias, con el esfuerzo consiguiente, en pos de la consecución de diferentes metas.

El establecimiento de estas metas, la motivación que ellas sugieren pueden intervenir en la profundidad y el esfuerzo con el que realizan el aprendizaje mediante la aplicación de estrategias adecuadas a los fines. Esta propuesta adolece de una premisa errónea, considerar que la aplicación de estrategias es siempre consciente.

Biggs, (1989) considera que debe existir una relación entre las estrategias empleadas y la motivación para lograr un determinado tipo de aprendizaje. Lo que surge aquí es el estilo de aprendizaje estratégico, basado en el conocimiento de los objetivos de aprendizaje, por parte del alumno, de su grado de motivación, y de las estrategias cognitivas y metacognitivas que debe desplegar para obtenerlo. Varios estudios dentro del Estado y aplicados a una población universitaria, parecen establecer esta relación (González, Piñeiro, Rodríguez, Suárez & Valle, 1998; Martínez & Galán, 2000; Valle, González, Gómez, Vieiro, Cuevas & González, 1997).

Así mismo, la presencia de la autoregulación, parece ser un indicador de determinación previa de las metas, para organizar la actividad cognitiva, y obtener los logros previstos (Covington, 2000). Cuando Covington habla de autoregulación se refiere a un aprendizaje autoregulado, es decir controlado en la ejecución mediante un nivel superior de control. Habla de metacognición.

El conocimiento metacognitivo referido a la persona, establece los límites de sus valores, de aquello a lo que el sujeto da valor. También aborda el conocimiento en torno a las estrategias que posee y a las demandas de la tarea. De esta manera, el

aprendiz puede establecer una pauta de actuación, basada en el esfuerzo esperado que debe realizar, de acuerdo a los objetivos que desea conseguir.

Mantener un nivel de esfuerzo importante como el que requiere una actividad estratégica autoregulada, debe estar apoyado en una expectativa de que esta actividad obtenga los resultados previstos. De esta manera, los estudiantes mantienen un mayor esfuerzo en aquellas asignaturas que consideran más importantes para su currículo universitario (Gonzalez, Piñeiro, Rodriguez, Suárez & Valle, 1998).

El estilo de aprendizaje, ya sea superficial, profundo o estratégico, se condiciona en gran medida por el conocimiento de los objetivos que se propone el propio alumno. Esta determinación de objetivos es el producto de un análisis en torno a las demandas de la tarea, a los objetivos personales que el sujeto desea conseguir, y a la determinación y regulación de las estrategias cognitivas y metacognitivas que emplea en la realización de la tarea. En suma, el estilo de aprendizaje, la posibilidad de modificar el estilo de aprendizaje en función de los objetivos, puede ser un producto de la metacognición.

LINEAS DE ESTUDIO.

Hasta ahora, los estudios se han centrado en la población universitaria (González, Piñeiro, Rodriguez, Suárez & Valle, 1998; Martínez & Galán, 2000; Valle, González, Gómez, Vieiro, Cuevas & González, 1997), quizá por la consideración de que este tipo de alumno ha llegado a obtener un grado de conocimiento sobre sí mismo, un nivel de metacognición, mayor, puesto que el desarrollo metacognitivo es un periodo tardío del desarrollo intelectual. No obstante, se ha logrado orientar metacognitivamente a niños para mejorar sus capacidades ya sea memorísticas, o de comprensión lectora (Barrero, 1992, Martín Nuñez, 1993; Ugartetxea, 1995, 1996). Pero sería interesante analizar si la acción educativa puede intervenir además de en el desarrollo de la metacognición, en la modificación de la motivación. Sería postular el análisis contrario. Tratar de modificar el tipo de motivación sobre la base de una orientación metacognitiva.

La pregunta sería, ¿se podría modificar el estilo atribucional, el tipo de motivación y el estilo de aprender, mediante la orientación metacognitiva?.

Por otro lado, estamos educando para una sociedad de la información. Los niños deben aprender contenidos, pero deben aprender a aprender (Blakely & Spence, 1990). Por lo que la adquisición de estrategias de aprendizaje, y sobre todo el desarrollo de un estilo de aprendizaje autoregulado le facilitará el despliegue de sus capacidades en el entorno de las TICs. Tal razón, justificaría la introducción en el currículo básico de la metacognición.

REFERENCIAS.

- Alonso Tapia, J. (1984a). "¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea?". Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. *Infancia y aprendizaje*, (26).
- Alonso Tapia, J. (1984b). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidencia empírica. *Infancia y aprendizaje*, (26).
- Alonso Tapia, J. (1984c) Atribución de la causalidad y motivación de logro II. Estudio evolutivo de las influencias de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de Psicología* (17).
- Alonso Tapia, J. (1995). Motivación y aprendizaje en el aula.: Cómo enseñar a pensar. Aula XXI, Santillana, Madrid.
- Alonso Tapia, J. (1996). Contexto, motivación y aprendizaje. En J. Alonso Tapia & E. Caturla Fita La motivación en el aula. PPC, Madrid
- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. EDEBE, Barcelona.
- Atkinsons, J.W. (1981). Thematic apperceptive measurement of motivation in 1959 and 1980. EN D'y dewale, G & Lens, W. (eds.) *Cognition in human motivation and learning*. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological review*. (84), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall, Englewood Cliff, N.J.
- Barrero, N. (1994). *Programa "OMECOL" (Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora). Adaptación para alumnos de segunda etapa de E.G.B. y evaluación de ganancias*. Tesis doctoral. U.N.E.D., Madrid.
- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*. (55) 185-212.
- Biggs, J.B. (1988) The role of metacognition in enhancing learning. *Australian Journal of Education* (32), 127-138
- Biggs, J.B. (1989) Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.
- Burón, J. (1988). *La autoobservación (self-monitoring) como mecanismo de autoco-nocimiento y de adaptación*. Tesis doctoral. Universidad de Deusto, (micro-film N. 87).
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Mensajero, Bilbao.
- Burón, J (1994). *Motivación y aprendizaje*. Mensajero, Bilbao.
- Casado Goti, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. Revista de

Psicodidáctica, (6).

- Covington, M.V. (2000). Goal, theory, motivation and school achievement: an integrative review. *Annual review of psychology*.
- Dweck, C.S. & Elliot, E.s. (1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (ed.) *Socialization, personality and social development*. Wiley & sons, N.Y.
- Fiske, S.T. (1982). Schema-triggered affect: Applications to social perception. En M.S. Clark & S.T. Fiske (eds.). *Affect and cognition*. Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey.
- Flavell, J.H. (1978). Metacognitive development. En J.M. Scandura & C.J. Brainerd (eds.) *Structural/process models of complex human behavior*. Sifhoff & Noordhoff, Netherlands.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*. (34), 906-911.
- Flavell, J.H. (1982). On cognitive development. *Child Development*. (53) 1-10.
- Flavell, J.H. (1985). *Cognitive development*. Prentice Hall, New Jersey.
- Flavell, J.H. & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. En R.V. Kail & J.W. Hagen (Eds.). *Perspectives on the development of memory and cognition*. Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey.
- Garner, R. (1988). Verbal report data on cognitive and metacognitive strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (eds.) *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Academic Press, N.Y.
- González, R., Piñeiro, I., Rodríguez, S., Suárez, J.M. Y Valle, A. (1998). Variables motivacionales, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 9, (16), 217-229-
- González Álvarez, M.C. (1993). *Análisis metacognitivo de la comprensión lectora: Un programa de evaluación e intervención en alumnos de enseñanza primaria*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- González Fernández, A. (1992). *Estrategias metacognitivas en la lectura*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- González Celdrán y Colab. (1982). *Tipo de educación que influye en el rendimiento escolar*. Ponencia presentada en el VII Congreso de Psicología, Santiago de Compostela.
- Groinick, W.S., Ryan, R.M. & Deci, E.L. (1991). Inner resources for school achievement. Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, (83) 508-517.
- Haugen, R. (1989). Motivation and cognition encompassed in a unitary model. *Scandinavian Journal of Educational Research*. (33) 15-34.

- Hacker, D. (1997). Metacognitive: definitions and empirical foundations. EN D. Hacker, D. Dunlosky, Y A. Graesser (eds.) *Metacognition in educational theory and practice*. Erlbaum, Hillsdale, N.J.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self assessments. *Journal of personality and social psychology*, (77), 1121-1134.
- Kontos S. Adult-child interaction and the origins of metacognition. *Journal of Educational Research*. (77) 43-54.
- MacLelland, D. (1976). ¿Qué efectos tienen los cursos sobre la motivación de logro en el rendimiento escolar?. *La Educación hoy*. (3-4).
- Martín Nuñez, M.C. (1993). *Incidencia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las ciencias sociales: Un estudio con alumnos de 4 y 5 de E.G.B.* Tesis Doctoral. U.N.E.D., Madrid.
- Martínez, J.R. & Galán, F. (2000), Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 11 (19) 35-50.
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skill training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Academic Press, New York.
- Muir-Broadbent, J.E. & Bjorklund, D.F. (1990). Developmental and individual differences in children's memory strategies: the role of knowledge. En W. Schneider & F.E. Weinert (eds.) *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. Springer-Verlag, New York.
- Navas, L. Sampascual, G & Castejón, J.L. (1991). La teoría atribucional de Weiner: Una revisión teórica sobre su evolución. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*. (2), 9-25.
- Okagaki, L. & Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, (64) 36-56.
- Palmer, D.I. & Goetz, E.T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the student's beliefs about self and strategies. En C.E. Weinstein, E.T. Goetz & P.A. Alexander (eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. Academic Press, New York.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, (82), 33-40
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M. L. Maher (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (vol.6): JAI Press, Greenwich, CT.
- Pressley, M.; Wood, E. Y Woloshyn, V. (1990). Elaborative interrogation and facili-

- tation of fact learning: Why having a knowledge base is one thing and using it is another. En W. Schneider & F. E. Weinert (eds.). *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. Springer-Verlag, New York.
- Raynord, J.O. (1981). Future orientation and achievement motivation: Toward a theory of personality functioning and change. En G. D'y dewale, G & W. Lens, (1981). *Cognition in human motivation and learning*. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey.
- Short, E.J. & Weissberg-Benchell, J.A. (1989). The triple alliance for learning: Cognition, metacognition and motivation. En C.B. McCormick, G.E. Miller & M. Pressley. (eds.). *Cognitive strategy research; From basic research to educational application*. Springer-Verlag, New York.
- Siegler, R.S. (1989). Mechanism of cognitive development. *Annual Review of Psychology*. (40) 353-397.
- Siegler, R.S. (1990). How content knowledge, strategies and individual differences interact to produce strategy choices. En W. Schneider & F.E. Weinert (eds.) *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance*. Springer-Verlag, New York.
- Sternberg, R.J. (1984). Macrocomponents and microcomponents of intelligence: Some proposed loci of mental retardation. En P.H. Brooks, R. Sperber & C. McCauley (eds.). *Learning and cognition in mentally retarded*. Lawrence Erlbaum Ass., New Jersey.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Ugartetxea, J.X. (1995) *La metacognición y la comprensión lectora: Un estudio experimental sobre los efectos de la orientación metacognitiiva en las capacidades académicas e intelectuales, en niños de ciclo medio y superior de EGB*. Tesis doctoral. EHU-U.P.V.
- Ugartetxea J.X. (1996). La orientación metacognitiva. Un estudio sobre la capacidad transferencial de la metacognición y su influencia en el rendimiento intelectual. *Revista de Psicodidáctica* (1), 27-54.
- Ugartetxea, J.X. (1997). ¿Podemos mejorar la comprensión lectora?. Resultados de la orientación metacognitiva de la comprensión lectora. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. 8 (14),267-285.
- Valle, A., González, R., Gómez, M.L. Vieiro, P. Cuevas, L.M. & González, R.M. (1997). Atribuciones causales y enfoque de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8, (14), 287-298.
- Weiner, B.(1972) *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning press, Morristown, N.J.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*..

Springer-Verlag, New York

- Weiner, B (1990). History of motivational research in education. *Journal of educational Psychology*. (82), 616-622.
- Winterbottom, M.R. (1953). The relation of need for achievement of learning experiences in independence and mastery. En J. Atkinson (ed.) *Motives in fantasy, action and society*. Van Nostrand, Princeton, N.J.
- Zhang, Z., Franklin, S. & Dasgupta, D. (1997) *Metacognition in software agents using classifier systems*. Institute for intelligent systems, University of Memphis, Tennessee.
- Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*., (35), 151-175.
- Zajonc, R.B.; Pietromonaco, P. & Bargh, J. (1982). Independence and interaction of affect and cognition. En M., S. Clark y S.T. Fiske (eds.) *Affect and Cognition*. New Jersey, LEA,

El maltrato en contextos escolares

Rosa Letamendía Pérez de San Román
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

El objetivo de esta línea de investigación es conocer y revisar los estudios que se están realizando en el campo del maltrato en contextos escolares, de manera singular el que tiene lugar en las interacciones entre iguales. Partiendo de la información que existe en el momento actual en los diferentes países de la comunidad europea, se trata de avanzar en la comprensión de este fenómeno, con el fin de elaborar programas y proyectos de prevención e intervención de las conductas maltratadoras.

Area de conocimiento: 735.

Código de la UNESCO: 6102.04; 6114.05

Palabras clave: *Maltrato, violencia, conflicto*

The objective of this line of research is to get to know and analyse the studies that are being performed about mistreatment in school contexts, and especially in terms of peer to peer interaction. Taking as a starting point the information existing now in the different countries of the European Community, the aim is to advance in the understanding of this phenomenon, in order to be able to develop prevention and action programmes and projects in relation with the mistreating behaviours.

Area of knowledge: 735

UNESCO Code: 6102.04; 6114.05

Keywords: *Mistreatment, violence, conflict.*

VIOLENCIA Y MALTRATO EN CONTEXTO ESCOLARES

El maltrato en las instituciones educativas es una realidad incuestionable que adquiere múltiples formas y que existe en todas las direcciones: el maltrato del profesor al alumno, de alumnos y padres contra el profesor, el maltrato entre iguales.

Cuando las víctimas son los alumnos, la violencia se minusvalora o simplemente se oculta. En Francia doscientos profesionales que se atrevieron a denunciar los malos tratos infligidos a alumnos, pese a las presiones de los superiores para guardar silencio sobre estos hechos, fueron sancionados. Se trata de impedir que los trabajadores sociales divulguen casos que pueden generar auténticos escándalos y despidos de profesores “*Reconociendo este problema, en septiembre pasado la secretaria de Estado para la Acción Social Dominique Guillot, anunció la puesta en marcha de un dispositivo para proteger a aquellos profesionales que hayan denunciado malos tratos.*” (El Mundo, 28-1-2000,p.35). No hay una investigación exhaustiva en el campo del maltrato de profesores a alumnos, sin embargo, basta mantener un estrecho contacto con el mundo de la enseñanza para conocer el daño que este tipo de relación maltratadora está ocasionando.

Los medios de comunicación dan amplia cobertura a los incidentes violentos cuando los protagonistas son los alumnos. La violencia del alumno hacia el profesor parece que tiene especial intensidad en los niveles de secundaria, en la E.S.O.. En Suecia existe un amplio debate sobre este tema. Evidentemente este fenómeno no puede ser achacado a una única causa, pero es indudable que en muchos países occidentales casi todos los adolescentes permanecen en la escuela durante un período más largo que antes, aunque no les interese en absoluto la enseñanza, el maltrato a los profesores podría ser una consecuencia de esta situación.

En el Reino Unido, en un estudio realizado en Manchester se revela que al menos un 30% de maestros de primaria han sido atacados por alumnos o por los padres de estos (El Mundo, 13-11-97, p.26). La violencia que sufren los profesores provoca posturas encontradas entre los sindicatos de enseñantes, mientras que unos aconsejan a los profesores eludir el enfrentamiento, la Asociación Profesional de Profesores (PAT), por ejemplo, reclama clases de defensa personal para protegerse de los alumnos (El Mundo, 30-7-98, p.20). En menos de dos semanas, se cierran dos escuelas británicas por problemas de disciplina y varios diputados tories piden el regreso del castigo corporal, prohibido hacia 10 años. Las cifras de alumnos expulsados del aula se cuadruplica en los cinco últimos años. El Ministerio de Educación y Empleo publica un proyecto de ley escolar que aumenta las prerrogativas sancionadoras de los maestros, autorizándoles para que expulsen a los alumnos hasta 45 días al año. (El País, 2-11-96,p.22).

En España, en general, la situación no es tan alarmante. Los ataques contra profesores propiciados por alumnos y sus padres se protagonizan fundamentalmente en zonas marginales de, por ejemplo, Sevilla, La Línea de la Concepción (El Mundo 19-6-97, p.28), Badalona. En un estudio de la Fundación Encuentro realizado en Málaga por Martín Melero revela que más de la mitad de los docentes ha vivido en clase situaciones violentas que rayaban con la agresión física. Además, un 15% de los encuestados afirma que cuando aparca en coche en las inmediaciones del centro

tiene que llevar el coche al taller de reparaciones (El Mundo, 5-3 -1997). Según el informe del Defensor del Pueblo de Madrid la forma más habitual de agresión tanto de los alumnos a profesores como de éstos hacia aquéllos es el insulto *“lo que coincide con los datos de maltrato entre iguales. El resto de las agresiones muestran pautas de frecuencia sorprendentemente semejantes en el caso de los alumnos y los profesores, excepto en “sembrar rumores” que parece una conducta que realizan casi exclusivamente los estudiantes. Semejanza que resulta preocupante dada la clara asimetría de la relación profesor- alumno y que, en ambos casos, son datos que los propios docentes suministran. Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de enfocar la prevención desde el enfoque general del clima de convivencia en el centro”* (Defensor del Pueblo, 1999, p.329). En un futuro será interesante realizar un estudio acerca de la situación de los profesores que están de baja laboral por depresiones y dolencias similares que están causadas por el acoso que han sufrido por parte de los alumnos y de sus superiores.

El tema de la violencia y maltrato entre iguales en los centros educativos es uno de los temas más investigados. Indicativo de la preocupación que hay en los países europeos por este asunto es la Conferencia de Utrech, que, bajo el título “Escuelas seguras”, tiene lugar en 1997 cuando el Gobierno Holandés preside la Unión, y la *“Conferencia Europea de iniciativas para combatir el maltrato entre iguales en la escuela”* que tiene lugar en 1998 en Londres y es financiada por la Comisión Europea y el Departamento de Educación y Empleo de Gran Bretaña

MODELOS DE INVESTIGACIÓN DE LAS CONDUCTAS MALTRADORAS ENTRE IGUALES

La psicología no dispone de un modelo teórico único y comprensivo que explique la formación de la violencia y maltrato interpersonal, pero en la actualidad la investigación en el campo del maltrato entre iguales es la más avanzada, tenemos más datos acerca de la magnitud del problema, conocemos algunas de las causas que originan este tipo de conductas destructivas y existen proyectos de prevención e intervención para erradicar este tipo de conductas maltratadoras. .

El concepto de maltrato entre iguales delimita la investigación

Las acepciones del concepto de maltrato o abuso entre iguales son diferentes y tienen significados distintos, según los países. En los años setenta en los países escandinavos Heinemann (1972), Olweus (1973) utilizaron el término “mobbing” (“acosar”, “rodear”) inspirado en los estudios de etólogos *“un ataque colectivo por un grupo de animales contra un animal de otra especie, que usualmente es más grande y enemigo natural del grupo”* (Konraz Lorenz 1963). Esta forma de entender el abuso limitó de manera clara el desarrollo de las investigaciones, porque interpretó el abuso como un fenómeno de grupo, descuidando el maltrato individuo a individuo. Posteriormente, los ingleses utilizan el término “bully” (“intimidador”, “matón”, “abusón”, “chulo”) para designar el autor del abuso, y “bulling” (intimidación) para denominar la acción. En estas acepciones ya queda contemplado el elemento de abuso de un individuo sobre otro a quien considera inferior. Nuevas revisiones llevan a considerar la necesidad de incluir en este concepto el de “exclusión social”.

Modelos de investigación pioneros en las conductas de intimidación entre escolares

Los modelos Olweus y el Proyecto Sheffield son el punto de partida y la fuente en que inspiran todas las investigaciones posteriores que se realizan en el resto de los países de la comunidad europea

Modelo de intervención de Olweus

El primer estudio sistemático sobre el maltrato entre iguales es el realizado por Dan Olweus (1973). Las investigaciones se llevan a cabo en Escandinavia (Noruega, Suecia, Bergen y Estocolmo) y para conocer la amplitud del fenómeno del maltrato se utiliza el Cuestionario Abusón / víctima (Olweus, 1983) que posteriormente es traducido y estandarizado para ser aplicado en otros países. A partir de los resultados obtenidos se elabora un modelo de intervención dirigido a cuatro niveles: concienciación e implicación colectiva, medidas de atención dentro del centro, medidas de aula y medidas individuales. En la actualidad, el énfasis de la intervención gira en torno al clima del centro educativo, porque los investigadores han llegado a la conclusión de que los “abusos entre iguales” no forman parte de un campo independiente del resto de las relaciones interpersonales. En Suecia la tendencia actual es implicar en el problema a toda la sociedad, por este motivo las medidas están dirigidas a la política nacional, a la política comunitaria y a la política escolar nacional.

Modelo Sheffield (Smith y Sharp)

En Inglaterra las investigaciones se inician a finales de la década de los 80, se realizan estudios para detectar la intensidad del problema y las zonas de mayor riesgo. La investigación más conocida es la de Sheffield (Whitney y Smith, 1993, 1999). En Irlanda se comienza la investigación en este campo a partir de 1985 (Byrne, 1987, 1999; O’Moore y Hillery, 1989, Funk, 1997). Como respuesta a los resultados obtenidos de estos estudios, los especialistas desarrollan modelos de intervención con el fin de modificar las conductas de intimidación entre escolares, y propugnan una serie de medidas que se aplicaran en distintos niveles: en el centro, en el aula y de carácter individual. En el modelo de intervención del proyecto Sheffield se hace hincapié en la necesidad de confeccionar un código de conducta o un reglamento de centro específico contra los abusos entre iguales; para la discusión y elaboración de dichos códigos de conducta se aconseja la formación de comités integrados por profesores, familiares y alumnos; se diseñan estrategias curriculares como la educación en valores con utilización de vídeos, obras literarias, etc., también se contempla un trabajo directo con los alumnos en conflicto. Este modelo además hace hincapié en la creación de canales de comunicación dentro de la escuela y da un mayor protagonismo a los alumnos y a la comunidad educativa en general porque la elaboración de un código o reglamento de conducta implica tareas información, elaboración, discusión y aprobación que tienen que hacerse mediante reuniones y comités en cada curso escolar. Sin la menor duda, esta estrategia implica una participación activa de un número significativo de la comunidad educativa y presenta, además, un carácter formador en sí mismo que va más allá del mero informador.

Valoración de los modelos Olweus y Sheffield

El desarrollo y evaluación de los dos modelos, Olweus y el Proyecto Sheffield, ha sido riguroso, y ambos han conseguido éxitos en la reducción de abusos. Los dos modelos defienden la prevención e intervención individual y colectiva. Entienden que la participación de los protagonistas de los conflictos debe primar a las simples medidas de disciplina y de ejercicio del poder, que la intervención debe dirigirse tanto a la recuperación de la víctima como del agresor, y que el conflicto debe resolverse en equipo, evitando centrar la solución de los problemas en los representantes oficiales. Entienden que la prevención e intervención también debe afrontarse desde la perspectiva colectiva, ampliándose de esta manera el horizonte de la investigación a otros campos nuevos: recreos, aspectos físicos del centro, participación de alumnado en actividades y reglamentos, creación de estrategias encaminadas a revisar las relaciones interpersonales y las relaciones de poder en todos los ámbitos.

Modelos actuales de investigación en las conductas de intimidación entre escolares

Es evidente que la interpretación que se haga del maltrato, la forma de abordarlo (desde una perspectiva comunitaria, escolar, familiar, interpersonal) da lugar a diferentes enfoques de lo que deben ser las actuaciones de prevención e intervención. En casi todos los países de la comunidad europea están desarrollando una conciencia nacional acerca de la necesidad de prevenir, intervenir y erradicar el maltrato y violencia en los centros escolares, en la sociedad en general.

Las propuestas de prevención /intervención de los dos modelos, el noruego y el inglés, marcan las líneas de actuación de las administraciones educativas en sus respectivos países. Partiendo de este marco común los distintos países han iniciado programas de intervención educativas, priorizando cada uno diferentes aspectos de acuerdo con sus necesidades y su forma de entender la problemática.

En Escandinavia actualmente se tiende a interpretar “los abusos entre iguales” dentro de un marco más amplio, no como un hecho aparte de relaciones interpersonales, por lo tanto defienden un programa de intervención completo, incluyendo medidas preventivas, en el clima del centro educativo y no centrada únicamente en las relaciones maltratadoras. En Suecia la tendencia es implicar a todo el conjunto de la Sociedad; por lo tanto las medidas se desarrollan en tres ámbitos diferentes y coordinados: a) la política nacional a través de la Red Central contra la Intimidación (que está formada por tres instituciones estatales, cada una con competencias específicas y desde donde se establecen los principios y las líneas de regulación de las políticas antiviolencia y anti-intimidación, se definen las obligaciones de los municipios y las escuelas para llevar a cabo estas medidas. b) la política comunitaria que corresponde a los municipios, éstos son los responsables y garantes del cumplimiento de los programas antiviolencia y anti-intimidación en las escuelas, de acuerdo con las directrices señaladas por las autoridades centrales suecas. c) la política escolar nacional, donde se llevan a cabo diferentes proyectos, según los centros escolares.

En el Reino Unido, el estudio y la prevención de las conductas maltratadoras se realiza desde una perspectiva más amplia y global que la propia relación abusadora. Mellor (1999), por ejemplo, coordinador y director de la “Scottish Schools Anti-bullying Initiative” del Departamento de Educación de Escocia considera que el problema del maltrato entre iguales hay que estudiarlo en el contexto de otras formas de violencia, y desde otros contextos, escuela, familia, comunidad, de los que los alumnos forman parte.

En Alemania los estudios de maltrato entre iguales se encuadran dentro de la preocupación de la violencia en general de las conductas vandálicas, por tanto los datos que aportan estas investigaciones abarcan un mayor número de conductas y lugares, de lo que se deduce que de los resultados obtenidos en estas investigaciones no se puede concluir que en Alemania los escolares se maltratan más que en el resto de Europa.

En Francia en 1996, el Gobierno francés de Jacques Chirac presenta un segundo plan para detener la violencia y garantizar la seguridad en las escuelas. El plan consta de diecinueve medidas que son más propias de un manual de seguridad personal que de una institución pedagógica. No se trata de resolver las causas del problema sino de atajar los daños. Al contemplar la violencia y el maltrato escolar en un contexto más general de violencia juvenil las medidas adoptadas están encaminadas a un planteamiento más global, no al estrictamente educativo.

En Italia el interés por este tipo de investigación es muy reciente. A simple vista parece que los resultados apuntan que el número de víctimas es mayor en primaria que en secundaria, y que los niveles de maltrato son bastantes más altos que los obtenidos en otros países europeos. (Fonzi y col. 1999). En Portugal la investigación sobre el maltrato es muy reciente (Pereira y otros, 1996). Los resultados coinciden con el de otros países: los chicos participan en actos maltratadores en mayor proporción que las chicas, y parece que su incidencia disminuye en edades y cursos superiores.

En España son conocidas las tres investigaciones realizadas sobre el maltrato entre iguales por el equipo dirigido por Rosario Ortega en la Universidad de Sevilla. La primera (1990 y 1992) se lleva a efecto con la colaboración del británico Peter Smith y se utiliza el cuestionario adaptado de Olweus, entre 1990 y 1992; la segunda conocida como el Proyecto Sevilla Anti- Violencia Escolar (SAVE) se desarrolla entre 1995 y 1998; la tercera denominada el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE) se efectúa entre 1997 y 1998. Para estos dos últimos estudios se elabora el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, que está estructurado en cuatro bloques: autopercepción de la convivencia escolar, autopercepción como víctimas de otros, autopercepción del abuso hacia compañeros /compañeras y tipos de abusos, lugares en que se producen y características de los agresores de la víctimas y actitudes ante la violencia entre iguales en el centro escolar.

Recientemente el Defensor del Pueblo de Madrid ha publicado un informe interesante y completo sobre el estado actual de las investigaciones en el campo de la violencia escolar (1999). En la primera parte se hace una reseña de las investigaciones e intervenciones en este campo en el ámbito europeo. En la segunda el infor-

me se centra en las respuestas obtenidas de las ocho primeras comunidades autónomas consultadas (Valencia, Baleares, Galicia, Navarra, País Vasco, Canarias, Cataluña, Andalucía). Desde la Institución del Defensor se envía a cada una de estas comunidades un cuestionario elaborado para tal fin; a partir de cada una de las ocho cuestiones o líneas de intervención que se plantean en este instrumento se obtienen las respuestas que reflejan la forma de entender y actuar sobre el problema de la violencia escolar en cada comunidad; también proporciona datos acerca de la incidencia, cuantificada numéricamente, de los casos de violencia escolar que las administraciones han tenido conocimiento durante el período que va del curso 95-96 al 98-99. Las conclusiones y recomendaciones de este informe indican la necesidad de acometer nuevas investigaciones, tales como la formación que reciben los maestros en este campo, los recursos humanos, etc.

Valoración de las investigaciones

Es arriesgada la comparación de los resultados obtenidos en las investigaciones llevadas a cabo en los diferentes países de la comunidad europea porque cada uno ha empleado distintos procedimientos o técnicas de investigación, muestras diferentes, diseños estadísticos, etc. Los investigadores coinciden en la percepción de que la relación dominación- sumisión que subyace en la violencia entre iguales no remite totalmente a pesar de una intervención eficaz, pero tienen la convicción de que si se trabaja en los centros educativos la situación mejora. De las conclusiones también se desprenden que las propuestas de prevención e intervención deben realizarse a distintos niveles de la sociedad y que es importante involucrar en las decisiones a los protagonistas del conflicto.

EL CONCEPTO DE MALTRATO, EJE DE LA INVESTIGACIÓN

Para iniciar una investigación en este campo es imprescindible que previamente hayamos pulido y marcado con precisión el concepto de maltrato. Actualmente no existe una definición única ni un consenso general de cuál es su extensión. Además, el problema básico de la definición de abuso es que el significado de la mayoría de los actos humanos está determinado por el contexto en que se producen.

Aproximación al concepto

La mayoría de las definiciones del concepto especifican un elemento necesario, que se trate de **acciones negativas que producen daño** a alguien (hablamos de un daño gratuito, no necesario, diferente del que se realiza con el fin de curar, por ejemplo, una operación).Para evaluar este primer componente, el investigador tiene que ponderar antes la importancia de la **intención** del maltratador y de los **efectos** sobre la víctima.

Muchos maltratadores consideran que su comportamiento abusivo es correcto y necesario, incluso entienden que bajo el pretexto de la educación pueden pegar, insultar y humillar, como sus adultos lo hicieron con ellos en su día. Alice Miller, cuando detalla los objetivos de la “pedagogía negra”, comenta que según las estadísticas el 60% de los terroristas alemanes de los últimos años provienen de hogares

protestantes y afirma

”Lo trágico de esta situación estriba en que esos padres tenían, sin duda, las mejores intenciones para con sus hijos. Desde un comienzo querían que sus hijos fueran buenos, comprensivos, correctos, amorosos, que no fueran exigentes ni egoístas, que pensarán en los demás, supieran dominarse y fueran agradecidos, que no fueran obstinados, tercos ni porfiados y, sobre todo, que cultivaran la piedad. Querían inculcar estos valores a sus hijos aplicando cualquier medio y, si no había otra solución, debían recurrir también a la violencia en nombre de esos objetivos pedagógicos buenos.” (Miller, 1992, p.72).

Otros abusadores opinan que quizás no sea correcto su comportamiento, pero sí inevitable (Miller, 1990, p.12). En este punto, el observador tiene que considerar y valorar el papel de cierto tipo de creencias, resistentes al cambio, que se transmiten sin ser cuestionadas de generación en generación. Además de estudiar otros componentes de naturaleza afectiva.

La idea de que el maltrato puede ser o no intencionado también es matizada por Rigby (1996). Esta diferencia entre maltrato **maligno**, que consiste en una agresión intimidatoria que busca conscientemente hacer daño a otro, y maltrato **no deliberado**, que se produce mediante la indiferencia o negligencia y que puede darse con fines incluso pedagógicos. En este último significado podemos incluir la violencia sistémica que es la que se produce, en opinión de Ross, en algunas instituciones educativas cuando de forma involuntaria las autoridades “bienintencionadas” aplican procedimientos y prácticas que dañan seriamente el desarrollo de los alumnos. Para Ross esta violencia sistémica es insidiosa porque los que están implicados en ella, los que la ejercen y los que la padecen, son inconscientes de su existencia. Sólo en aquellos casos en que los resultados de esta violencia sistémica son desastrosos, por ejemplo el suicidio de un alumno que ha sido expulsado del centro educativo, es cuando las autoridades académicas se detienen a meditar sobre el papel que están desempeñando; en muchos casos la reflexión les lleva a darse cuenta que aunque jamás desearon ocasionar perjuicios al alumno, las normas establecidas en el centro y que ellos han obedecido han producido un efecto catastrófico en el alumno. *Lo que provoca que la violencia sistémica sea “sistémica” es el hecho de que no exista nadie a quien culpar. Las personas que la aplican sólo forman parte de un proceso más general. Los administradores y los profesores hacen lo que se espera de ellos. Cumplen con las normas establecidas y mantienen los principios (Ross, 1999, p.17)*

Para evaluar si la acción es dañina, el investigador tiene que decidir el criterio con el que va a valorar el **efecto** que el maltrato tiene sobre la víctima.

”En principio, puede definirse como abuso cualquier conducta de un progenitor que da por resultado una lesión en el niño. Según esta definición, la prueba de abuso se halla en el efecto que tiene en el niño la conducta parental. Ahora bien: si un pequeño es golpeado pero no lesionado, ¿eso niega el carácter abusivo del acto?. Los niños dotados de gran entereza, que logran prosperar pese a haber pasado una infancia llena de privaciones, no serían clasificados como niños abusados, no importa de qué manera los hubieran

tratado. A la inversa, si una acción parental inocente lastima por accidente al niño, podría ser tildada de abuso.” (Garbarino, Eckenrode, 1999, p.18).

La situación se complica si tenemos en cuenta la percepción que la propia víctima tiene del daño que recibe; muchos niños pueden llegar a interpretar el abuso como una medida necesaria, que sus adultos lo hacen porque le quieren y por su bien (“quien bien te quiere, te hará llorar”); desde esta óptica el maltrato puede percibirse como justo porque uno es malo y se lo merece. También muchos de los testigos del maltrato asumen que las acciones maltratadoras son debidas al mal comportamiento de la víctima, Miller menciona que una vez una maestra le contó cómo después de ver una película sobre el Holocausto, varios niños de su clase le comentaron que los judíos debían ser culpables, de lo contrario no los hubieran castigado de ese modo (1992, p.158)

Otro elemento clave, indispensable para diseñar estrategias de prevención, intervención de las relaciones maltratadoras es conocer la forma en que entienden y ejercitan el **poder** acosador y víctima. Para que la relación sea maltratadora tiene que existir un abuso de poder, de dominación y subordinación entre las personas, de tal manera que se dejan de lado los valores humanitarios. En ciertas etapas evolutivas la relación asimétrica es natural y necesaria, siempre que no sea acosadora, tenga un carácter temporal y se entienda como un paso necesario, encaminada al logro de la autonomía de la persona en desarrollo, por ejemplo, la relación adulto-bebé.

El **abuso de poder**, el otro elemento esencial del maltrato, aparece como un eje común en las definiciones del concepto “*la opresión reiterada, tanto psicológica como física, hacia una persona con menos poder, por parte de otra persona con un poder mayor*”. (Farrington, 1993). Para poder hablar de “acoso” o “agresión intimidatoria” (bullying), en opinión de Olweus (1998) necesariamente tiene que existir entre los protagonistas una relación de poder asimétrica, un desequilibrio de fuerzas física o psicológica. Este componente de plus de poder es el que permite que una persona sea despojada de su condición de ser humano y tratada como objeto, es un ABUSO antisocial de algún plus de poder que coloca al abusado o a la abusada en la condición de objeto y no de sujeto. El ABUSO alude a un estilo, a un patrón, a una modalidad de trato que una persona ejerce sobre otra, sobre sí misma o sobre objetos, con la característica de que la primera no advierte que produce daños que van de un malestar psíquico hasta lesiones físicas concretas (enfermedad y muerte inclusive). Quien ejerce abuso no aprende a regular, a medir, a decir, a escuchar y respetar mensajes de sí mismo y del OTRO (Ravazzolla, 1997, p.28).

Este exceso de poder también puede estar presente en las relaciones entre iguales. La experiencia con los iguales (compañeros de clase, amigos de barrio, etc.), en principio, constituyen un importante contexto de desarrollo para niños y jóvenes, porque a través de estas relaciones el niño desarrolla sus competencias sociales, tanto en el plano emocional como en el cognitivo. El problema radica en que no siempre los iguales son un factor positivo para su desarrollo, y esto sucede cuando se rompe la simetría que debe regular las relaciones, se genera y favorece los procesos de victimización y, se produce, muchas veces, un intenso daño en el crecimiento personal y social de la víctima, del agresor y de los testigos. “*La agresividad gratuita, que*

estamos llamando maltrato, establece dos papeles sociales: el del alumno que, actuando de forma despótica y prepotente, intenta dominar la voluntad de otro; y el de este último que, acosado por una situación que lo desborda, se ve obligado a asumir el papel de la víctima. (Ortega, 1998, p.74). Este plus de poder entre compañeros, que se ejerce en todos los niveles del sistema educativo está apoyado en el eje dominación- sumisión “*El maltrato entre iguales supone una perversión de las relaciones entre éstos, al desaparecer el carácter horizontal de la interacción, es decir la relación de igualdad, que es sustituida por una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima*”. (Defensor del Pueblo, 2000, p.24)

Para conocer el origen de este eje dominación- sumisión (sin olvidar la realidad de que el abusador también tiene una dependencia patológica de la víctima) es necesario investigar acerca del tipo creencias y del desarrollo emocional de los protagonistas.

Necesidad de una perspectiva evolutiva y ecológica en el estudio del maltrato

La valoración del daño de una acción y del abuso de poder tiene que realizarse, además, desde las perspectiva evolutiva y ecológica

Perspectiva Evolutiva

La perspectiva evolutiva es fundamental porque a partir de ella podemos establecer si una conducta es dañina, ya que el sentido y la adecuación de una conducta varía según la etapa de desarrollo de la posible víctima.

El maltrato psicológico ocasiona daños que dificultan gravemente el desarrollo de la persona “*el maltrato psicológico busca la dependencia y sumisión, aborta el crecimiento natural del niño y del adolescente, vulnera su derecho a evolucionar en un ambiente sano, afectivo, donde se desarrollen todas sus potencialidades*” (Urra, 1997, p.19- 20). Desde la perspectiva social y evolutiva el maltrato implica una destrucción o daño importante de la competencia. Si tenemos en cuenta que cada etapa de desarrollo tiene sus competencias, que éstas marcan los objetivos al proceso de socialización y que son las que permiten que el ser humano tenga un correcto funcionamiento en los diferentes contextos sociales, la necesidad del enfoque evolutivo es incuestionable “*Para evaluar las prácticas de socialización debemos saber cuáles serán las exigencias en el curso de la vida. Esta es la clave para entender el maltrato psicológico. Si comenzamos con esta concepción de la competencia como la moneda corriente del desarrollo, podemos proseguir hacia una comprensión del maltrato psicológico como hecho científico y como problema que necesita una solución práctica.*” (Garbarino, Eckenrode, Bolger, 1999, p.148). Cada vez existe mayor consenso entre los profesionales de este campo acerca de la comprensión e interpretación del maltrato partiendo de las principales competencias de cada etapa del desarrollo. Por ejemplo, la Sociedad Profesional Norteamericana sobre el Abuso Infantil es partidaria de que para la evaluación de los posibles malos tratos debe incluir la consideración de nivel de desarrollo.

Esta perspectiva evolutiva tiene, además, consecuencias cuando reflexionamos acerca de la bondad del funcionamiento de las instituciones educativas. Por un lado, las graves secuelas que tiene para el desarrollo de la persona la separación de

lo cognitivo y lo afectivo. Cuando, además, este abandono de la educación afectiva tiene lugar en los alumnos con historial de malos tratos, se les está condenando a que no consideren sus sentimientos, a que acepten que los malos tratos que sufren son normales, en lugar de potenciar sus recursos y posibilidades para que aprendan a afrontar la adversidad, tal como proponen las actuales investigaciones acerca del concepto de resiliencia. En definitiva, la diferencia abismal está en que los profesores vean *“en el alumno al niño pobre en lugar de ver en el niño pobre al alumno”* (Melillo, 2000, p.127)

Perspectiva Ecológica

Para la mayoría de especialistas la clave del maltrato está en el abuso de la fuerza, especialmente la dirigida a los niños (Straus, Gelles y Steinmetz, 1980; Miller, 1990; Garbarino, 1997), pero no podemos olvidar que existen culturas que son permisivas, apoyan, toleran e incluso justifican el uso de esa misma fuerza. Esta diferencia de enfoques nos pone en la pista de la importancia que tiene a la hora de definir el maltrato la evaluación que del mismo hace el observador. La perspectiva ecológica, que nos explica otro elemento decisivo en el campo de la investigación del maltrato, va a señalar el origen del criterio sobre el cual el observador basa su juicio valorativo.

Para unos el abuso debe identificarse de acuerdo con las normas de la comunidad. Sin embargo, es evidente la objeción al poder único de las culturas para establecer lo que es correcto. Los límites son evidentes, porque todos conocemos elementos de todas las culturas (sexismo, racismo....) que son lesivos y dañinos para las personas. Por tanto, está claro que para definir lo que es maltrato es imprescindible hacerlo desde la perspectiva ecológica, pero cuidando de no confundir lo que forma parte de diferencias culturales legítimas de lo que son costumbres basadas en errores culturales, o sea, en valores contrarios a los derechos de las personas. Es importante no caer en la defensa de un simplista relativismo cultural con el fin de evitar el apoyo de prácticas educativas que dañen a los niños. Rohner investigó la noción de maltrato emocional mediante un enfoque de contraste de culturas y llegó a la conclusión de que, por ejemplo, el rechazo parental tiene un efecto universal sobre los hijos, tanto cuando son niños o adultos, porque se origina hostilidad, agresión, agresión pasiva, dependencia, insensibilidad emocional, autoestima negativa (citado en Garbarino, Eckenrode, Bolger, 1999, p.147). Por tanto, para definir que una conducta es lesiva e incorrecta, además del punto de vista de cada cultura, creencias y normas vigentes en una sociedad, toda investigación tiene que tener en cuenta criterios científicos, que garanticen la corrección de errores culturales. Es decir para evaluar si una conducta es o no dañina hay que tener en cuenta tanto la cultura como la ciencia.

Futuras líneas de investigación

Partiendo de la base de que las conductas maltratadoras tienen un origen multicausal y complejo, el campo de investigación es inmenso. Por una lado es importante profundizar en los resultados aportados por las investigaciones realizadas hasta este momento. Es necesario ampliar el campo de observación a contextos diferentes, pero relacionados con el escolar y la temática del maltrato. Estudiar la filosofía que

alimenta el concepto de poder en nuestras instituciones educativas, estrechamente relacionado con la actual preocupación por establecer los criterios de autoridad, control y la disciplina. Indagar hasta qué punto en las instituciones llamadas educativas se favorece la construcción de resiliencias. Evaluar y valorar la bondad de las medidas y proyectos que se están llevando a cabo en este campo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Byrne, B. (1987): A study of nature and incidence of bullies and whipping boys (victims) in a Dublin city post-primary school for boys. Tesis de licenciatura en Educación inédita, Dublin: Trinity College
- Byrne, B. (1999). Ireland. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D.Olweus; Catalano y P.Slee (Eds.) (1999), pp.112-128)
- Defensor del Pueblo, (1999). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid
- Farrington, D. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tony (Ed.) *Crime and justice: A review of research* vol.17. Chicago: University of Chicago Press, pp.381-458
- Funk, W.(1997). Violencia escolar en Alemania, estado de Arte. *Revista de Educación*, 313, pp.53-78
- Garbarino, J; Eckenrode, J; Bolger, K. (1999) El maltrato psicológico: Un delito difícil de definir. En Garbarino, J; Eckenrode, J. *¿Por qué las familias abusan de sus hijos?*, Barcelona: Gránica., pp 143-157
- Garbarino; Eckenrode, J. (1999): El significado del maltrato,. En Garbarino; Eckenrode, J. (1999) *¿Por qué las familias abusan de sus hijos?*, Barcelona: Gránica., pp 15- 43
- Heinemann, P.P. (1972) *Mobbing-gruppall bland barn och vuxna*. Estocolmo: Natur och Kultur
- Lorenz, K. (1963): *Sobre la agresión*. México: Siglo XXI, 1971, Nueva edición Madrid:Siglo XXI, 1992
- Melillo, A; Suarez Ojeda, (2001): *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, Barcelona: Paidós
- Melor, A. (1999). Scotland. En P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano y P.Slee (Eds.), pp.91-112
- Miller, A. (1990). *El saber proscrito*. Barcelona: Tusquets.
- Miller, A. (1992). *Por tu propio bien*. Barcelona: Tusquets.

- O'Moore, A.M. y Hillery, B.(1989) Bulling in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology* 10.pp.426-441
- Olweus, Dan (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobbning*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, Dan (1983): Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.). *Human development. An interactional perspective* Nueva York: Academic Press, pp.353-365
- Olweus, Dan (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*, Madrid: Morata.
- Ortega, R (1997) El proyecto Sevilla anti violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación* 313, pp.143-161
- Ortega, R y Mora-Merchan,J.(1999) Spain. En P.K. Smith; Y.Morita; J. Junger-Tas; D.Olweus; R. Catalano y P. Slee (Eds.) pp.157-174
- Ortega, R. (1994) Violencia Interpersonal en los centros educativos de enseñanzas secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación* 304, pp.253-280
- Ortega, R. (1992) relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura* 14, pp.23-26
- Ortega, R. Mora-Merchan, J.A. y Fernandez, I. (1996) Working with the educational community against the problem of violence among peers at school. The Seville Anti-bulling Project, Ponencia presentada en *European Conference on Educational Research*. Sevilla
- Ortega, R. y Angulo, J.C. (1998) Violencia escolar. Su presencia en institutos de Educación Secundaria en Andalucía. *Estudios de Juventud* 42, pp.47-61
- Ortega, R. y colaboradores (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía
- Ortega, R. y Mora-Merchan, J.(1997) Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación* 313, pp.7-27
- Ortega, R.(1993) Intimidación y violencia en las relaciones interpersonales. La cara más oculta del curriculum escolar. En F. Loscertales y M.María (Eds.). *Dimensiones psicosociales de la educación y la comunicación*, Madrid: Eudema
- Ortega, R.(1995) Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros en la 2ª etapa de EGB. *Infancia y Sociedad* 28-29, pp.191-216
- Ravazzola, M.C. (1997). *Historias infames: los maltratos en las relaciones*. Barcelona: Paidós.

- Rigby, K.(1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley
- Ross,J. (1999). Escuelas, complicidad y fuentes de la violencia. En Ross, J.; Watkinson, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla, pp.15-47
- Straus, M., R.; Gelles, R.; Steinmetz, S. (1980). *Behind closed doors*. Nueva York: Doubleday Toby (1995)
- Urra Portillo, J. (1997). *Violencia. Memoria amarga*. Madrid: Siglo XXI, Editores S.A.
- Whitney, I. Y P.K. Smith (1993). A survey of the nature and extent of bullying in Junior /middle and secondary schools. *Educational reserarch* 35, pp.3-25.

El trabajo de investigación en Educación de Personas Adultas

Maite Arandia y Josebe Alonso

En los últimos años la investigación en Educación de Personas Adultas está cobrando fuerza dentro del panorama internacional. La profusión de trabajos, las aportaciones metodológicas, los equipos que han emergido y las líneas de investigación abiertas denotan un interés especial por contribuir, de modo fundamental, a la mejora en términos de igualdad, justicia y dialogicidad dentro del marco de la sociedad de la información.

There has been in the recent years an increasing interest in Adult Education research at an international level. New papers on the subject, new methodological contributions, new teams of people working in the field give evidence of that, and it is the result of a passion to cooperate in the the improvement of the social conditions in which these people have to live in the new world .

Azken urteotan, nazioarte mailan, Pertsona Helduen Hezkuntzari buruzko ikerkuntza indarra hartzen ari da. Burutzen ari diren lan ugariak, ekarpen metodologikoeak, sorturiko lan taldeek eta irekitako ikerkuntz lerroek, informazioaren gizartearen eremuan, maila berdintsu eta dialogikoan, hoberakuntza bultzatzeko interes berezia erakusten dute funtsean.

CÓDIGOS DE LA UNESCO: 580201, 5899 (investigación)

INTRODUCCIÓN

La Educación de Personas Adultas¹ es un campo de trabajo y de investigación que está adquiriendo enorme relevancia dentro de la Educación y de la acción social en general. Este marco teórico-práctico ha sido tratado de forma muy distinta dentro de los países que denominamos del “norte” y del “sur”. Aquéllos, en su tradición educativa, han mantenido una trayectoria de apoyo fuerte a este ámbito educativo, en todas sus manifestaciones. Partían de la creencia de que la formación de las personas adultas garantiza el progreso general de la ciudadanía en todos sus niveles y, por supuesto, el progreso del estado. De ahí, que el modelo de trabajo por el que apostaron desde el principio era el social. La formación de la ciudadanía era y es uno de los puntos centrales a la hora de enfrentar las políticas en los campos cultural e intercultural, educativo, sanitario, laboral,... Sin embargo, los del “sur” no provenimos del mismo tronco ya que somos hereditarios de una tendencia más escolar y asistencial, en la que la problemática socioeducativa, que presentan los diversos colectivos que acceden a la EA, es considerada una responsabilidad de tipo individual y no una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. La repercusión de esta concepción ha sido muy fuerte ya que ha dificultado, por la falta de apoyo real traducido en medidas y presupuestos, el desarrollo de la formación de agentes, de la investigación y de la EA a partir del modelo sociocomunitario.

La entrada en el nuevo milenio y sus exigencias, junto al esfuerzo que agentes y agencias diferentes -entre las que se encuentra la universidad- están realizando en el campo de la investigación, de la formación de agentes y de la intervención en los distintos sectores de la realidad, son el preludio y auguran un crecimiento exponencial del trabajo global dentro de este campo educativo.

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS DENTRO DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN: SENTIDO, PREOCUPACIONES E INVESTIGACIÓN

Es difícil entender el significado de la Educación de Personas Adultas como campo de conocimiento, investigación e intervención sin recurrir y situarla dentro de un análisis más amplio y complejo sobre la sociedad occidental, y las repercusiones que ésta tiene para el conjunto de la ciudadanía en planos tan variados como el cultural, educativo, laboral, sanitario,... Este hecho resulta relevante por las propias características que presenta la sociedad de la información y que tiene consecuencias en todos los sectores productivos y sociales, y no solamente en los modos de producción sino también en la comprensión de la educación, de las relaciones entre las personas, colectivos, instituciones y organizaciones y, por ende, en el modo de entender y de proyectar la investigación.

La sociedad de la información presenta rasgos muy diferentes de la sociedad que hemos llamado industrial, es una sociedad, compleja, caracterizada por la mundialización y la globalización donde el capital es el conocimiento y en la que hay que hacer frente a graves problemas de marginación social (Castells, 1997-1998).

Sólo por hacer referencia a algunas de sus exigencias diremos que la sociedad

del conocimiento -para otros del aprendizaje, reflexiva- nos está exigiendo el uso de cierto tipo de habilidades que garanticen la posibilidad de procesar información y hacerlo de modo selectivo y con criterios certeros para que garanticen la construcción de conocimiento y su utilización exitosa. Como podemos imaginar, estas capacidades, hoy por hoy, no están al alcance de todas las personas por lo que la desigualdad y la exclusión emergen a modo de polo opuesto, pero complementario, del componente democrático que parece conllevar este tipo de sociedad. Esta situación tiene, por tanto, como consecuencia más directa la consolidación de procesos de dualización social (Flecha, 1990, 1991, 1994). Así, conviven procesos tan dispares como el de participación social y los de exclusión y desigualdad social, que se manifiestan de formas diversas dentro del ámbito de la Educación de Personas Adultas en la construcción de conocimiento. La convivencia entre elementos contrapuestos parece un hecho: democratización del conocimiento junto a nuevas formas de jerarquización, posibilidad de transformación junto a exclusión,... Analizar, por tanto, las formas excluyentes y transformadoras que se adoptan o se emplean es un foco de atención importante en tanto en cuanto permite clarificar el trabajo educativo y el papel que las instituciones, los profesionales y de la ciudadanía desempeñan en relación al mismo.

El análisis sobre el tipo de sociedad y las implicaciones que de ella se derivan para la Educación de Personas adultas ha sido básico y fundamental en los últimos años para este marco de trabajo. Ha llevado a una fuerte reflexión sobre el significado de la EA, sobre el desarrollo del modelo social como clave en el entendimiento de este campo de trabajo y de las personas que en él estamos. Este debate en profundidad también ha tenido un fuerte reflejo dentro de la investigación clarificando no solamente el sentido de la misma para el desarrollo de la EA, sino avanzando en el desarrollo de metodologías y herramientas de recogida de información y de análisis de la misma² que, en este momento, están marcando claramente el camino a trazar dentro de este ámbito de educación.

Conviene recordar que cuando estamos hablando de Educación de Personas Adultas nos referimos a un marco teórico y práctico caracterizado por la diversidad e incluso por la variedad y dispersión de las experiencias formativas que bajo su “paraguas” quedan englobadas. Es un ámbito de actuación amplio y complejo con un propósito claro de trabajar por la superación de situaciones excluyentes impulsando procesos de intervención de carácter transformador, en ámbitos de Educación formal y de Educación no formal y en relación a colectivos adultos tan variados como minorías, prejubilados y jubilados, trabajadores y trabajadoras en paro, mujeres, jóvenes adultos, mayores,... Trabajar en relación a tanta diversidad, en cuanto a campos y personas, precisa del concurso de profesionales diferentes. De ahí que resulta habitual el trabajo dentro de equipos interdisciplinares tanto en la cotidianidad de la interacción educativa como en la investigación. Masdeu i Asperó (2000: 13) al reflexionar sobre la relación EA y sociedad de la información y el cambio en la concepción de los y las profesionales y sus formas de trabajo y de investigación, apunta que *la sociedad informacional se basa en las premisas de una educación intercultural en cuanto a los conocimientos y los valores así como la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y las oportunidades*. Éste, pues, parece ser el horizonte de trabajo en la EA en todos sus planos y niveles.

Hemos de dejar constancia, también, de que situamos toda la problemática, que se genera en relación a este campo, dentro de una comprensión de la actuación en la EA desde un modelo sociocomunitario, esto es integral e integrador y no desde un modelo escolar y asistencial. Tomar esta opción exige trabajar dentro de un planeamiento territorial que lleva a aunar y conjugar esfuerzos y recursos en pro de acciones educativas zonales. Exige también esforzarse en crear y consolidar tanto marcos de investigación como equipos que los desarrollen desde esquemas multidimensionales. El hecho de abordar los problemas dentro de la investigación desde ópticas diferentes no hace más que enriquecer la mirada orientada al objeto de estudio, y enfrentarlo con el mismo nivel de complejidad a como éste opera en la realidad.

Ahora bien, este campo no es ajeno a la tensión –en el sentido de debate- entre paradigmas que aparece en todo el campo educativo y de las ciencias sociales, y que lo recorre en todas sus facetas. Proyectar el trabajo de construcción de conocimiento guiado por la investigación desde un interés³ de conocimiento u otro (Habermas, 1987) tiene consecuencias de diferente calado no sólo de cara a la selección de focos de análisis en la investigación, sino para el propio diseño de la misma y para la concepción de investigador y del sentido de la investigación dentro de este campo. Solidaridad, dialogicidad (Freire, 1990, 1997), corresponsabilidad, democratización, transformación, horizontalidad constituyen, en definitiva, conceptos que adquieren enorme relevancia y un sentido especial dentro de la EA, y que tienen su reflejo en el campo de la investigación en este ámbito.

No podemos obviar el hecho del enorme dinamismo que observamos dentro de este marco profesional que queda patente en las preocupaciones que afloran y que ponen de manifiesto los dilemas a los que es necesario hacer frente desde la investigación. Estas preocupaciones no han permanecido constantes en el tiempo sino que han evolucionado al albur del contexto sociohistórico, siendo tratadas, recogidas y plasmadas, a través de las distintas Conferencias Internacionales (UNESCO, 1949, 1963, 1972, 1985, 1997), en recomendaciones para orientar las políticas educativas y sociales en los distintos estados de los continentes. De hecho, también nos marcan algunos de los problemas a tratar dentro de la investigación, tales como los referidos a los nuevos públicos que van apareciendo dentro de la EA, los cambios culturales derivados de la evolución de los sistemas de información y comunicación, la intervención didáctica dentro del modelo sociocomunitario, los procesos de alfabetización y postalfabetización, la coordinación interinstitucional e interprofesional y su proyección, los sistemas de acreditación y sus relaciones con el sistema modular, la participación social de las personas adultas, la formación y sus relaciones con el binomio entre igualdad y desigualdad, la formación de agentes y la política formativa de las agencias,... y un sinnúmero de otras problemáticas en torno a las que en este momento está girando la investigación, la mayor parte de ella, como ya hemos indicado, enfocada con talante interdisciplinar.

Tal y como hemos señalado previamente, nos parece importante investigar teniendo como horizonte los procesos de cambio y transformación lo que exige trabajar dentro de la perspectiva sociocrítica. Así, el trabajo en investigación ha de tener siempre presente tres cuestiones. En primer lugar, situar en todo momento la proble-

mática objeto de estudio dentro de un contexto más amplio que es el de la sociedad de la información desde la que adquiere nuevos tintes de comprensión. En segundo lugar, mantener como referentes teóricos los relativos a la Teoría Crítica, esto es, a los planteamientos críticos, dialógicos y comunicativos. Y, en tercer lugar, orientarse hacia el uso de metodologías de investigación y de técnicas de recogida de datos (sean cuantitativas o cualitativas) y de análisis de los mismos en las que se reconocen el valor de “sujeto” de todas las personas y, por lo tanto, su capacidad para aportar y consolidar mecanismos que ayuden a la transformación de las situaciones de desigualdad lo que requiere actuar bajo el principio de horizontalidad y no de verticalidad. De este modo, las personas no son instrumentalizadas sino que se las considera co-protagonistas y, por lo tanto, agentes activos y reflexivos en la construcción cultural. Por ello, *el conocimiento en la modernidad reflexiva y que compete a una ciencia igualmente reflexiva debe ser intersubjetivo y basado en la igualdad. Sólo de esta forma se garantiza la objetividad científica que legitima la ciencia* (Masdeu i Asperó, 2000: 25).

TRABAJAR DESDE UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA: AVANZANDO HACIA UNA METODOLOGÍA COMUNICATIVA

No pretendemos realizar ninguna revisión de la evolución de la investigación educativa a lo largo de la Historia de la Educación. Solamente traemos a colación la convivencia dentro de ella, y por lo tanto dentro de la EA, de las perspectivas cuantitativas y cualitativas. Ahora bien, nos parece importante reseñar la fuerte influencia que la perspectiva positivista ha tenido dentro de la EA reforzando las teorías del déficit⁴, y en consecuencia, dando cobertura a un modelo de trabajo educativo y de investigación academicista y jerarquizado. Ante esta concepción lineal, las Ciencias Sociales han contraargumentado afirmando que cualquier objeto de investigación no debiera ser instrumentalizado, ni solamente cuantificado, porque esto es interpretar la realidad de forma unilateral y restrictiva ya que supone considerarla sólo desde la perspectiva de los expertos obviando el hecho de que la realidad y el conocimiento responden a una construcción colectiva (Bogdan y Blikem, 1982).

Por ello, la investigación en el campo de la EA ha de desarrollarse dentro de un modelo social en el que cobra protagonismo el mundo interpretativo de las personas, de las instituciones y de los colectivos con la finalidad de incidir en procesos de transformación.

Ante una acción determinada de una persona, pueden darse diferentes interpretaciones, de modo que sólo podremos comprender la realidad si tenemos en cuenta el significado que para los actores tienen esas acciones. El investigador o investigadora tiene que interactuar y hablar con los actores para llegar a comprender las interpretaciones que hacen de su vida cotidiana, puesto que el sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la conciencia (Schütz y Luckmann, 1977). El conocimiento de la vida cotidiana constituye, de este modo, un conocimiento valioso que nos ayuda a comprender la realidad social y educativa, y desde ahí, transformarla (Garfinkel, 1967).

Los trabajos de investigación que se vienen realizando desde lo que llamamos el paradigma cualitativo intentan recoger el mundo interpretativo y sacar de la oscuridad, en la que la investigación había introducido, a las voces de las personas que, desde este momento, adquieren un protagonismo real. Dentro de este marco se va produciendo, por efecto del avance en las teorías sociales dialógicas (Giddens, Beck, 1997, 1998; Habermas, 1987-1998), un lento movimiento que se desliza desde los trabajos interpretativos hasta los dialógicos o comunicativos. Así, la investigación comunicativa va adquiriendo terreno e importancia, poco a poco, dentro del mundo de la investigación. En este sentido, las aportaciones teóricas de Habermas y Freire constituyen la base principal de los fundamentos de la metodología comunicativa. *Acción comunicativa* y *diálogo* son conceptos claves en la construcción del conocimiento y, a la vez, el principal motor para la transformación social.

La acción comunicativa (Habermas, 1987) –a diferencia de cualquier acción instrumental– se asienta en la idea de que los juicios dependen de la intersubjetividad y del conocimiento que los actores construyen a través y en el diálogo. Un diálogo intersubjetivo entre iguales, puesto que no existen diferencias cualitativamente significativas entre los actores, un diálogo regido por las pretensiones de validez y la calidad de los argumentos. Todos los actores son sujetos que construyen conocimiento; esto es, capaces de reflexionar, interpretar y crear cultura.

La perspectiva dialógica (Freire, 1990, 1997) aporta tanto un marco teórico como una posición metodológica. El diálogo comporta una postura crítica por lo que es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica. Cuando a través del diálogo ponemos en duda cuestiones que hasta ese momento considerábamos válidas, nos vemos obligados a utilizar procesos dialógicos para comprender las interpretaciones de los otros y buscar argumentos para refutar, afirmar o replantear la situación. A través de este proceso llegamos a interpretaciones consensuadas (Freire, 1997).

Desde esta perspectiva crítica, el diseño de investigación es cíclico y sigue un proceso emergente, creativo, abierto, flexible. Un diseño, que posibilita la participación e implicación responsable de todos los actores.

En ella la recogida de información, se realiza utilizando técnicas que tienen un gran potencial comunicativo –asentado en el diálogo, participación y transformación– y que son capaces de recoger la riqueza de las interacciones –tomada en sus contextos naturales– que se da en la realidad educativa y social. Técnicas como las tertulias, las entrevistas en profundidad, la observación comunicativa, los relatos de vida cobran vida e importancia dentro de la investigación⁵.

Dentro de estos procesos, el análisis de los datos y la recogida de los mismos caminan conjuntamente. La linealidad se rompe y la interpretación que hacemos es la que va marcando los pasos a seguir dando. Interpretación que realizamos apoyados en diversos procesos de análisis, como son la codificación, la categorización, la comparación constante de la información y la interpretación. Todo ello dentro de un esquema básico de funcionamiento en la investigación: el “otro” y “lo otro” adquieren un protagonismo inusual dentro de la historia de la investigación porque el “otro” es sujeto y no objeto de la misma. Su voz se oye desde los primeros pasos y se vin-

cula, por medios diferentes, al propio proceso de la investigación.

Dentro de esta línea el investigador/investigadora desempeña un papel muy distinto creando, así, un estilo genuino de investigación. El investigador/investigadora no es una persona neutral. Está comprometido con los participantes y con las instituciones para desvelar el sentido profundo de las situaciones en las que se encuentran y desde ahí poder actuar y, también, transformar. Para ello, aporta su visión interpretativa y desde el diálogo con los otros se va alcanzando interpretaciones consensuadas. La transparencia durante el proceso y el respeto a la intimidad de los participantes, son principios éticos por los que se ha de velar de modo permanente.

La credibilidad de la investigación está asegurada, por medio de los procesos de triangulación de sujetos, momentos, métodos, por la fundamentación y contraste teórico constantes; así como por las revisiones que los propios actores y expertos realizan durante todo el proceso (Guba, 1983, 1985, 1988; Lincoln y Guba, 1985; LeCompte, 1995; Gil Flores, 1994, Colás y Buendía, 1992)⁶.

HACIA DÓNDE ORIENTAR LA INVESTIGACIÓN

Podemos deducir de lo dicho hasta el momento que nos situamos ante un vasto campo de trabajo y por lo tanto de campos de investigación. El estado de la cuestión en torno a la investigación dentro de este campo, de sus preocupaciones más recurrentes ha sido analizado a través de dos informes que, en el tiempo, han traído a la luz no sólo los puntos centrales sobre los que la investigación ha girado, sino los vacíos a los que ésta no ha mirado (Alonso, Arandía y De Prado, 1994; Grupo Guggenheim dentro de Grupo 90 –Universidad y Educación de Personas Adultas-, 2000). Estos informes, y de modo específico el más reciente de ellos, ponen de manifiesto la importancia que ha ido adquiriendo el trabajo orientado desde una metodología comunicativa que se asienta dentro de lo que en EA denominamos modelo social.

Es dentro de este modelo donde adquiere un nuevo sentido la construcción del conocimiento científico y, por lo tanto, la metodología de investigación, el trabajo con los diversos públicos –realizado a partir del entendimiento del aprendizaje, la diversidad, la interculturalidad- el curriculum, la formación de formadores y la formación continua en el mundo laboral y el empleo –aquí el análisis de competencias y la acreditación de la experiencia adquieren un papel relevante a la hora de entender y enfocar los procesos de formación continua y el concepto de empleo y acceso al mismo-. Todo ello tiene que ver con muchas de las líneas de trabajo que están abiertas dentro del campo de la investigación en EA. Desde ellas se han apuntado aspectos importantes para la comprensión de este campo y para el avance dentro del mismo. Así se afirma que:

- Las diferentes habilidades (académicas, prácticas y colectivas) que utilizamos las personas, poseen componentes comunicativos, y por lo tanto, pueden ser la base de procesos de transformación personal y social. Como consecuencia, se plantea otro concepto de inteligencia que contempla la plura-

lidad de dimensiones de la interacción humana, y que denominamos inteligencia cultural. Esto no sólo ha permitido avanzar en el enfoque comunicativo sino que ha abierto una puerta importante en la comprensión de la persona adulta que tiene enormes implicaciones dentro de todos los procesos de formación de agentes y participantes.

- Los procesos de formación han de entenderse y proyectarse no sólo como información sino de modo educativo, y ha de ser articulados de forma tal que provoque la *interrogación y el diálogo con la realidad*. La *formación teórica* de las personas que se incorporan y que siguen en la EA ha de ser *sólida* para que les proporcione claves para actuar y plantear líneas de indagación. Por tanto, la formación constituye un factor de gran valor para el aprendizaje profesional, personal e institucional.
- La EA precisa de un tipo de *curriculum* específico, abierto y flexible construido a la luz de los requisitos de la concepción social. Curriculum que toma fuerza mediante la organización modular, que parte de las competencias y capacidades adquiridas por las personas adultas a lo largo de su vida en otros contextos de aprendizaje, de modo que se puedan orientar sus procesos de aprendizaje y los itinerarios formativos más adecuados.
- La evaluación, dentro del campo curricular, no deja de ser una dimensión que está sin resolver en diferentes niveles tales como la concreción de criterios mínimos de evaluación que respondan a un planteamiento común y consensuado. Se está intentando avanzar en la consolidación de una cultura evaluadora que sea realmente educativa y que actúe sistemáticamente por la comprensión de los procesos y la mejora de los mismos, y lo haga desde una posición dialógica.
- La sociedad de la información requiere de los trabajadores y trabajadoras el desarrollo de nuevas competencias. Competencias que hace que se convierta en una realidad el lema de “aprendizaje a lo largo de la vida” y, por tanto, se plantee la formación de los trabajadores y trabajadoras como una necesidad de primer orden. Desde el marco de los procesos de formación parece que es importante contemplar, observar y analizar las actitudes de todos los agentes implicados en los mismos y considerar tanto las dimensiones psicológica y sociológica de ellos.
- Las personas adultas aprenden en una gran variedad de situaciones tanto formales como no formales e informales. En este contexto, se ha ido realizando un esfuerzo de investigación para la sistematización del proceso de reconocimiento de los aprendizajes que la persona ha adquirido a partir de sus experiencias, y que pueden incluir situaciones de aprendizaje formal o informal.
- Dentro del campo de la EA son numerosos los públicos o colectivos que, en sí mismos, presentan características que llamaremos semejantes e identificadoras como colectivo y que las diferencian de los demás. Ellas representan su potencial, su fuerza y el referente para focalizar no sólo los procesos

de investigación sino también los de intervención educativa. Dentro de ellos los colectivos de mujeres, minorías y personas mayores han sido el objeto de atención fundamental de las investigaciones.

Como hemos podido apreciar a través del breve recorrido que hemos efectuado nos encontramos ante un campo de investigación de sumo interés no sólo por el abanico temático que presenta sino por el enfoque que desde el campo de la investigación se ha realizado. Un campo, en fin, apasionante para un investigador curioso, expectante e inquieto respecto a la realidad educativa y social.

REFERENCIAS

- ALONSO, M.J., ARANDIA, M. Y DE PRADO, R. (1994). Informe sobre la investigación en Educación de Personas Adultas en el Estado español. En Revista de Educación, nº 303. Enero-Abril, pp. 371-385.
- ANGULO RASCO, J.F. (1992). "Objetividad y valoración en la investigación educativa: Hacia una orientación emancipadora" en *Educación y Sociedad* 10. págs. 91-129.
- ASOCIACIÓN EUROPEA PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS (AEEA) (1993). Organización de la Educación de Adultos en los países de la Comunidad Europea. Notas para una guía. Barcelona: AEEA.
- AYUSTE, A. FLECHA, R. LÓPEZ PALMA, F Y LLERAS, J. (1994). Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona: Grao.
- AYUSTE, A. (1999). *Participación, Acción Comunicativa y Educación de Personas Adultas*. Tesis. U. De Barcelona
- BECK, U. (1997). La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós.
- BECK, U; GIDDENS, A y LASH, S. (1997). Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid: Alianza Universidad.
- BÉLANGER, P y BLAIS, M. (1995). "Perspectivas mundiales de la investigación en el campo de la Educación de Adultos. Informe del Seminario Internacional de la UNESCO celebrado en Montreal", en Educación de Adultos y Desarrollo, nº 45, pp. 5-25.
- BÉLANGER, P. (1999). "La amenaza y la promesa de una sociedad que reflexiona. El nuevo entorno político de la educación de adultos", en Educación de Adultos y desarrollo, nº 52. pp. 193-211.

- BOGDAN Y BLIKEN. (1982). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Method*. Boston: Allyn and Bacon.
- BORRELL, V. (1999). *Educación de mujeres adultas*. Sevilla: Diada Ediciones.
- BURBULES, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Teoría y práctica. BBAA: Amorrortu editores. (Original, 1993).
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CARR, W. (1996). *Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CASTELLS, M (1997-1998). *La era de la información*. 3 vols. Madrid: Alianza.
- CASTELLS, M. (2001). *La galaxia de Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza y Janés editores
- CASTELLS, M; FLECHA, R; FREIRE, P; GIROUX, H; MACEDO, D; WILLIS, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- CONFINTEA (1997a). “Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos”, en *Educación de Adultos y desarrollo*, nº 49, pp. 287-297.
- CONFINTEA (1997b). “Plan de acción para el futuro”, en *Educación de Adultos y desarrollo*, nº 49, pp. 297-327.
- CONFINTEA (1997c). “Plan propuesto de acción para el seguimiento”, en *Educación de Adultos y desarrollo*, nº 49, pp. 327-334..
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- CREA (Centro de Investigación en Educación de personas Adultas)(1999). *Habilidades comunicativas y Desarrollo social*. U. de Barcelona. Investigación subvencionada por la DGICYT. Actualmente, en proceso de publicación.
- CREA (Centro de Investigación en Educación de personas Adultas).(1996). *Adult Education participation in Catalonia, Galicia and Spain. Qualitative/quantitative study*. Doc. policopiado.
- DE KETELE, J.M. y ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid: La Muralla.
- EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA GARCÍA, R y otros. (1988). *Dos siglos de Educación de Adultos. De las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA GARCÍA, R. (1990a). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.
- FLECHA GARCÍA, R. (1990b). *Educación de personas adultas; propuestas para los años noventa*. Barcelona: El Roure.

- FLECHA, R. (1999). Habermas: Teoría de la Acción Comunicativa. Documento interno policopiado.
- FLECHA, R; GÓMEZ, J y PUIGVERT, L. (2001). *Teorías sociológicas contemporánea*. Barcelona: Paidós studio.
- FREIRE, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Madrid: Paidós.
- FREIRE, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997). A la sombra de este árbol. Madrid: Siglo XXI.
- GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood-Cliffs (N.J.). Prentice-Hall.
- GIDDENS, A. (1993). Consecuencias de la Modernidad. Madrid: Alianza Editorial.
- GIDDENS, A. (1995^a). La Transformación de la Intimidad. Madrid: Cátedra.
- GIDDENS, A. (1995^b). Modernidad e Identidad del Yo. El Yo y la sociedad en la época contemporánea. Madrid: Península:
- GIDDENS, A. (1996). Más Allá de la Izquierda y la Derecha. Madrid: Cátedra.
- GIL FLORES, J.(1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Madrid. PPU.
- GRUPO GUGGENHEIM (2000). Participación en la comunidad científica internacional. En I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas. Barcelona: El Roure Editorial.
- GUBA, (1983) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista, en GIMENO SACRISTAN Y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GUBA, (1983). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”, en GIMENO SACRISTAN Y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- HABERMAS, J. (1987-1998). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- IMBERNÓN, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación*. Barcelona: Grao (en prensa)
- LATORRE, A. DEL RINCÓN, D y ARNAL, J. (1996). Bases metodológicas de la Investigación Educativa. Barcelona: GR92.
- LECOMPTE, M. (1995).”Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas”, en Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa -RELIEVE- 1 (1) ISSN 1134-4032.
- LINCOLN, Y.S.; GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly-hills, C.A.: Sage.

- MASDEU I ASPERÓ, B. (2000). Educación igualitaria en la sociedad de la información. Presentado en las I Jornadas en el Parc Científic de Barcelona de “Cambio Educativa. Teorías y prácticas que superan las desigualdades. Noviembre 1999.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O. (1997). Modelos de Educación de Personas Adultas. Barcelona: El Roure / U. De Las Palmas de Gran Canarias.
- RODRIGUEZ GÓMEZ, G , GIL FLORES, J y GARCÍA JIMENEZ, E (1996). *Metodología de investigación educativa*. Málaga: Aljibe.
- STAKE, R (1998) *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata. (es un libro muy bueno, para la investigación naturalista)
- UNESCO (1996). “Aprendre és la clau de la vie”, en Conferència paneuropea sobre l'Educació i la Formació dels Adults. Barcelona: Material Policopiado.
- UNESCO (1997). Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos: El aprendizaje en la edad adulta, una llave para el siglo XXI. Hamburgo: UNESCO. Material Policopiado
- USHER , R y BRIANT, I (1992). La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo. Madrid: Morata.
- WELLS, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós Educación (original publicado 1999)

NOTAS

1.- A partir de este momento nos referiremos, casi siempre, a la Educación de Personas Adultas con las siglas de EA.

2.- Dentro de esta línea está trabajando CREA (Centro de investigación educativa y social) que es un centro de investigación que se encuentra dentro del Parque Científico creado en la Universidad de Barcelona. Este Parque Científico ha nacido con el propósito de apoyar e impulsar la acción investigadora de equipos consolidados. CREA es el único equipo en el campo de las Humanidades que se encuentra en este Parque Científico. Su trabajo en Educación se enmarca en la perspectiva cualitativa y, dentro de ella, desarrollando teóricamente el trabajo en investigación denominado comunicativo. Actuar desde esta perspectiva en investigación ha exigido profundizar en el significado de esta línea comunicativa así como generar instrumentos de recogida de información y de análisis de los datos que siguen las claves dialógicas, y velan por su mantenimiento constante dentro de los procesos de investigación en relación a temas educativos y sociales. Además, las investigaciones que desde este centro se están impulsando tienen otra connotación importante como es el hecho de que son realizadas por equipos interdisciplinares, interinstitucionales e internacionales.

3.- Habermas nos habla de tres tipos de intereses básicos constitutivos del conocimiento: técnico orientado hacia el control, práctico orientado hacia la comprensión y crítico orientado a la emancipación.

4.- Teorías del déficit son aquellas que entienden que el desarrollo humano abarca exclusivamente la infancia y la adolescencia, período en el cual se desarrolla el pensamiento y la inteligencia humana y a partir del cual se observa un declive y deterioro. La adultez es considerada desde estas teorías organicistas y mecanicistas, como un período determinado por las experiencias críticas de la infancia y adolescencia, sin status propio y terminal. La vejez supone es estado último de deterioro y pérdida de capacidad del ser humano (García Madruga 1991). Estas teorías psicológicas se han visto reforzadas por las investigaciones psicométricas de la inteligencia adulta y una interpretación restrictiva de la teoría piagetiana del conocimiento (Medina Fernández, 1997; Flecha, 1997, 1999).

5.- Estas técnicas se vienen utilizando en diferentes investigaciones y, a su vez, se está teorizando en torno al uso de las mismas dentro de la investigación lo que está sirviendo para avanzar en la construcción de conocimiento en torno a los procesos metodológicos comunicativos. Algunas de las investigaciones que han contribuido al desarrollo de esta perspectiva en el campo de las Ciencias Sociales y de la Educación son: Habilidades básicas de la población adulta. Alfabetización Funcional en España (CIDE, MEC, 1993-1996), Participación y no participación en la formación de personas adultas (UNESCO-CIDE-Generalitat de Catalunya, 1994-1997), Habilidades comunicativas y desarrollo social (DGICYT, 1995-1998), MAR, Mar y Arte contemporáneo, (Sócrates, 1998-2000), Teoría i metodología comunicativa: diàleg i transformació social. (ACES. CIRIT. 1998), y un largo etc.

6.- Todo proceso de investigación ha de seguir una serie de criterios que determinan la rigurosidad y cientificidad del estudio; esto es, el valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad. Estos criterios se garantizan de formas diferentes dependiendo de la lente desde la que los enfoquemos. Así, si nos situamos dentro de la metodología cuantitativa hablaremos de validez interna y externa, fiabilidad y objetividad. Sin embargo, si lo hacemos desde la perspectiva cualitativa nos referiremos a la credibilidad, transferabilidad, dependencia y confirmabilidad (Guba, 1983; La Torre, Del Rincón y Arnal, 1996).

Eskola eta dialektoak: irakaskuntzan gertatzen diren arazoak eta irtenbideak

Agurtzane Elordui Urkiza
Euskal Filologia Saila

Julian Maia Larretxea
Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila

Laburpena:

Euskal hizkuntzaren aldaera estandarra (euskara batua) sortu eta garatzen hasi zenetik, aldaera horri lehentasuna eman zaio eskola instituzioaren baitako jardunbideetan, eta horrela, bestelako euskalki aldaerak bigarren maila batean geratu dira, edo ezikusia egin zaie besterik gabe. Baina azkeneko urteotan ikusten da berriz ere badagoela eztabaida zenbateko balioa duten euskalkiaren berezitasunek komunikazio testuinguru desberdinetan, haien artean sartzen dela irakaskuntzarena. Horrek galdera batzuk dakartza zer tratamendu eman behar ote zaien aldaera horien ezaugarriei eskola mailan. Ikerketa ildo honek alor horretan sortzen diren zalantza batzuei erantzun nahi die.

Gako hitzak: *Euskara/ hizkuntzaren didaktika/ aldaera estandarra eta dialektoak*

Resumen:

Desde la creación y desarrollo de la lengua estándar (euskara batua) esa modalidad lingüística ha recibido un trato de preferencia en las actividades llevadas a cabo en la institución escolar, de manera que las otras variantes dialectales han quedado relegadas a un segundo plano o incluso ignoradas. Sin embargo, en los últimos años se percibe un resurgir del debate acerca del valor de los usos dialectales en diferentes contextos comunicativos, entre ellos el referente a la escuela, lo que plantea una serie de interrogantes acerca del tratamiento que dichas variantes han de recibir en el mencionado contexto. Esta línea de investigación pretende responder a una serie de cuestiones que se plantean en ese ámbito.

Palabras clave: *Euskera/didáctica de la lengua/variedad estándar y dialectos*

AUZIA ZERTAN DEN

Egungotasun handiko auzia da euskal hizkuntzaren dialektoak nola tratatzen diren edo tratatu behar liratekeen irakaskuntzan, eta gure ustez, hizkuntzaren didaktikak alor horretan sakondu behar du. Are gehiago, kontuan hartzen badugu zenbateko garrantzia duen eskola instituzioak euskararen normalizazio prozesuan, izan ere beraren egiteko bat baita ikasleek hizkuntzaren bidez ahalik eta adierazpen ahalmen handiena lor dezatela eta hizkuntza al bait egokienik jakin dezatela, gizartearen baitan berorrek betetzen dituen funtzio askotarikoetan.

Askok uste dute, euskara batua izeneko hizkuntza eredu agertu eta garatzen hasi zenetik, eredu horrek lehenasunezko trataera jaso duela irakaskuntzaren alorrean. Lehenasun horrek –beste faktore soziolinguistiko eta praktikoa batzuekin batera– ekarri du sarritan eskolan jaramonik gutxi edo batere ez egitea beste aldaeren (euskalkien, azpieuskalkien, tokian tokiko hizkeren) ezaugarriei.

Bestalde, hizkuntzarekin lanean ari diren profesionalen artean ere ez dago irizpide bateraturik ea zein diren eredu elkarretarailean “sar daitezkeen” ezaugarriak. Hala gertatzea, dena dela, ez da harritzekoa, kontuan hartzen badugu aldaera estandarren muga zehatzak ez direla ongi markatuak, gutienez bi arrazoi hauengatik: batetik, euskara batua nahiko “gaztea” delako (Euskaltzaindiak 1968an eman zion lehenengo onespena eredu horri), eta bestetik, euskara batuaren eta euskalki(ar)en arteko harremanak aski gatazkatsuak izan direlako euskara batua sortu zenez geroztik. Bestalde, ez da aiantzi behar aldaera estandarra berez ere alda daitekeela denboraren joanean, gutxi edo asko.

Hala ere, euskara batuaren sortzeak eta garatzeak hizkuntzari bere osoan aurreramentu gaitza ekarri badio ere, eredu horrek ez ditu ito euskalkiak eta bestelako aldaera xeheagoak eta hedadura geografiko txikiagoak, oraindik ere berauek ez baitute galdu beren komunikazio ahalmena Euskal Herri guziko hainbat eskualdetan, toki orotan bizkortasun berdina ez baldin badute ere, jakina.

Testuinguru horretan, azken urteotan berriz ere berretu da interesa bestelako aldaera horiek (tokiko hizkerak, eskualdekoak, euskalkiak, oro har) aztertzeke, eta bizirik dago eztabaida nolako papera jokatzen duten (edo jokatu beharko luketen) hizkuntzaren normalizazio prozesuan.

Eskola instituzioak ez du eztabaida hori besteren gain utzi behar; izan ere, autore anitzek adierazten dute nolako garrantzia duten hizkuntzaren aldaera ez-estandarrek belaunaldi berrietako ikasleen hizkuntza prestakuntzan, eta ekarpen teorikoak ugari dira ildo horretan. Orobat, ikerketa lan berri batzuetan (Dorian 1981; Elordui 1995, 1999a, 1999b, 2000a, 2000b; Hill 1986; Schmidt 1985), azpimarratu egiten da axola handiko kontua dela tokiko aldaerekin ikasgelan egoki jardutea, horretan ongi jokatzeak balio handia baitu hizkuntza gutxituak familian eta jendarrean zaintzeko eta indartzeko orduan. Halaber, agerian jartzen da nolako ondorio soziolinguistikoak ekar ditzakeen hizkera horiek gaizki edo batere ez tratatzeak; ondorio horiek, izan ere, ez baitote bakarrik euskalkiaren erabilerari eragiten belaunaldien arteko familia harremanetan-eta, baizik eta hizkuntzaren beraren transmisioari, hau da, edozein aldaerari.

Ekarpen teoriko horiek, dudarik gabe, baieztatzen dute eztabaida egin behar dela ea nola ulertu behar den euskalkien papera eredu bateratzailearekiko harremanetan, eta aztertu behar dela nolako inplikazioak dituen horrek gela bakoitzeko irakats-jardueran.

Irakats-lan hori, berriz, ikastetxe bakoitzean, ingurune dialektologiko eta soziolinguistikoko zehatz eta jakin batean gertatzen da; ingurunearen ezaugarriak aski desberdinak izan daitezke herriaren edo eskualdearen arabera.

Ildo horretan, aurkezten dugun ikerketa ildo honek bi aldagai nagusi izango ditu lan-gai:

- 1) Eskola baten edo eskola-multzo baten egoera linguistikoa bildu eta islatzen duten datuak, bi motakoak izango direnak: alde batetik, dialektologiaren ekarpenek bertako ezaugarrien berri emango dute, eta bestetik aldagai soziolinguistikoei informazioa emango digute zenbateko bizkortasuna duen eskolaren inguruko aldaera jakin batek.
- 2) Eskolak zeregin berezia du hizkuntza ikas-irakasteari dagokionez, eta horrek eramaten gaitu kontuan hartzea, alde batetik, irakaskuntza sisteman badirela maila desberdinak (Haur Hezkuntzatik hasi eta Unibertsitatera sartu bitartean), eta bestetik, hizkuntzaren alorrean beharbada jardunbide desberdinak erabil daitezkeela ikasgelako hizkuntza-lan desberdinetan (ahozko eta idatzizko kodeak, formaltasun maila desberdinak –gelaren barruan eta handik kanpora, beti ere eskolaren testuinguruan-).

Balitzko jardunbide desberdin hauek gogoan edukitzeko arrazoi sakonekoa da hizkuntzaren ulerkera: berorrek funtzio desberdinak betetzen ditu, komunikazio testuinguruaren nolakoa kontuan hartuta, eta ez da, beraz, errealitate monolitikoa eta funtzio bakarrekotzat hartzen.

Aldez aurretik egin behar den azterketa linguistikoaz eta soziolinguistikoaz gainera, ikerketa ildo honek izaera praktikoa izan nahi du: modurik zuzenenean eta dokumentatuenean eragin nahi du, orientabide eta jardunbide zehatzak eskaintzeko ea zein ezaugarri dialektal onartu beharko lirartekeen ikasgelan eta zein ez. Horrek, hizkuntza maila desberdinak bereiztera eramango gaitu noski, eta gogoeta egitera behartuko ea horietako zein diren egokiak eskolaren testuinguruan onartzeko edo sustatzeko, gogoan dugularik irakaskuntzaren testuinguruan harreman mota diferentek gertatzen direla.

IKERTZEKO TRADIZIOA

Ikerketa ildo honek bi iturri izango ditu haietatik edateko: alde batetik dialektologiaren eta soziolinguistikaren ekarpenak hartu beharko dira aintzat, eta horrek erakutsiko digu nolako baldintza linguistiko eta soziolinguistikoetan gertatzen den heziketa-harremana (familia hizkuntzaren, tokiko hizkuntzaren, eskola hizkuntzaren arteko harremana; eskola-testuinguru bakoitzean benetan zenbateko bizkortasuna edo komunikazio balioa duen hizkera bakoitzak, eta abar...); beste aldetik, didaktikaren ekarpenak beretu behar ditu, izan ere jakintza arlo horrek aintzat hartu behar

baititu zein diren aldagaiak kontuan hartzekoak hizkuntza ikasteko eta irakasteko jarduerak ahalik eta emaitzarik hoberenak lor ditzan eskolaren testuinguruan.

Proposatzen den ikerketa ildo honetaz espezialista batzuek ekarpen teoriko gutxi-asko dokumentatuak egin dituzte, baina hala ere ez dago datu objektibo asko gai honek jaso duen tratamenduaren berri zehatza jasotzeko, beti ere irakaskuntzaren alorrean ari garela. Bada, hala ere, nondik hasi.

Alde batetik, euskal dialektologiako ikerketak berretze garaian dira. Tokiko hizkeren azterketak ugaltzen ari dira, eta saio horiek eskema nagusiagoetan biltzeko eta integratzeko ahaleginak ere nabari dira, horrela hedadura handiagoko eremuak hartuz eta azken batean Euskal Herri osoa barne hartzeko asmoarekin.

Hala ere, euskararen aldaki dialektalek eskolan nolako tratamendu zehatza jaso(tzen) duten aztertze lanak urri samarrak dira, baina nolahi ere oinarria bederen eskaintzen dute ikerketa ildo hau abiarazteko. Hala, Euskal Herriaz eta euskararen gainean ari garela, aintzat hartu behar dira Euskaltzaindiaren lana eta emaitzak, erakunde horrek gizarteari proposatzen dion eredu batuaren ezaugarriei dago-kienez, eta beste alde batetik, zenbat ekarri teoriko aipa ditzakegu: Koldo Zuazo (1999 eta 2000), Itziar Idiazabal (1984, 1992), Derio Irakasle Eskolako irakasleak (Agirre eta beste batzuk, 1985), Mendebalde Kultur Elkarte (1997, 1998, 1999, 2000 eta 2002), eta Julian Maiaren (2000) eta Juan Luis Goikoetxearen (2001) dok-tore tesiak.

Zer esanik ez, bada ekarpena ugari soziolinguistikaren esparrutik eta hizkuntzaren didaktikarenetik ere, bai Euskal Herrian bai Espainiako estatuan eta baita bes-tetan ere, euskarari aplika dakiokena, hemengo ezaugarriei egokitu ondotik (Trudgill 1983, López del Castillo 1982 eta 1988, Siguàn 1990, Cassany & Luna & Sanz 1994, ...). Ikerketa ildo honen esparruan sartzen da ekarpen horiek erkatzea, bai maila teorikoan eta bai praktikoan.

IKERKETA EREDUAK

Esana dugu ikerketa ildo honek aintzat hartuko duela dialektologia, baina hel-buru nagusia du euskalkien ezaugarriak eskolan nola tratatu.

Erabili gogo dugun dialektologia ereduaren bidez ahaleginak egingo ditugu bitxikeriak edo xokokeria garrantzi gabekoak alde batera uzteko, nahiz eta bereizi beharko diren zein diren halakoak eta zein ez, eta hartarako irizpideak ezartzen saia-tu. Saiatuko gara, orobat, gure aztergaiak nahiko uniformeak izan daitezela, horrela modua izateko bata bestearekin konparatzeko. Horrela, adibidez, axola handiagokoa izango zaigu hedadura handiagoetan gertatzen diren ezaugarriak aztertzea, honako edo harako herri edo auzo jakin batean gertatzen diren bereixkeriak baino, aski dei-garriak edo ez-ohikoak baldin badira ere (nahiz eta azken hauek ere izan dezaketen beren balioa toki jakin horretako eskolan).

Aztergai hartzen diren eskoletako ikasleen ingurune familiarra eta sozialaren egoera soziolinguistikoa ikertzeko, honako egile hauek izango ditugu gidari: Dorian (1981, 1982, 1984), Labov (1972), Thomason eta Kaufman (1985), Silva Corbalán

(1994) eta Schmidt (1985). Horiek, hizkuntza minoritarioen azterketa soziolinguistikoak egin dituzte, eta arakutzen dute hizkuntza komunitateak nolako jarrerak erakusten dituen tokian tokiko dialektoei buruz eta aldaera estandarren gainean; orobat, zein aldagai sozialek eragiten duten hiztunek aldaera bat edo beste erabiltzeko orduan; dialektoek, aldaera estandarrek eta gaztelaniak komunitate hauetan nola banatzen dituzten funtzioak; eta azken batean, komunitatea osatzen duten kideen komunikazio linguistikoen sarearen azterketa, bere osoan.

Hizkuntza-jarreraren analisisian, alde batetik aztertzen dugu nolako iritzia duten komunitateko kideek tokiko euskalkia eta aldaera estandarra erabiltzeaz, jendarteko egoera desberdinetan; horretaz gainera, ikusi nahi dugu komunitate horietako hiztun helduek nolako jarrerak dituzten euskara batua eskolan erabiltzeaz, eta zenbateraino ikusten duten beharrezkoa euskalkia ere aintzat hartzea eta irakastea. Guraso edo aitaita-amama euskalduneko ikasleek haien dialektoaren aurrean duten jarrera ere aztertzen da.

Faktore-sare konplexuak gobernatzen du hiztunek egiten duten hizkuntza hautua. Ildo horretan, aztertuko dugu komunitate jakin batean noiz eta zergatik erabiltzen den euskalkia, eta baita euskara batua eta gaztelania ere. Beste faktore batzuen artean, honako hauek hartzen ditugu aintzat: hiztunek zenbateraino dakiten aldaera jakin batean, komunikazio egoeraren nolakoa, solaskidea, gaia eta baita aldaera bakoitzean zenbateko konfiantza eta trebetasuna duten berba egiten dutenek.

Dialektoaren, aldaera estandarren eta gaztelaniaren funtzio banaketaren azterketaren mamia honako hau izango da: analizatzea, aztergai izango diren komunitateetan, ea aldaera bakoitza nolako gizarte ingururekin erlazionatzen den.

Azkenik, azterketa soziolinguistikoa saiatuko da sakontzen komunitateko kideen komunikazio linguistikoaren sarea nola eratua den. Azterketa soziolinguistikoaren zati honek ematen dizkigu daturik gehienak ulertzeko hizkuntzaren egungo erabilera eta nola dagoen euskararen transmisioa familiaren barruan gaur egun. Zati honetan, izan ere, komunitate bateko belaunaldi desberdinen arteko hizkuntza harremana aztertzen dugu.

Euskalkiaren ezaugarriak eskolan nola tratatzen diren aztertzeko, berriz, ikerketa egiteko bitartekoak edo baliabideak askotarikoak izan daitezke. Ez dugu zerrenda zehatza eta xehea eman nahi, baina baliabide egokiak izan daitezke eskoletako lanaren grabazio periodikoak eta metodikoak, euskarri desberdinetan (bideoa, magnetofonoa) eta eskola egoera desberdinetan; orobat erabil daitezke inkestak euskarri idatzian, gai jakin bati buruz, dela irakasleei edo ikasleei edo eskola guztiari zuzenduak; azterketa konparatiboak ere egin daitezke, maila teoriko hutsean, gai harturik beste herri edo hizkuntzatan egin diren proposamenak edo jardunbide konkretuen emaitzak.

IKERTZEKO GAIAK

-Eskola non dagoen, hango hizkeraren eta dialektoaren hizkuntza ezaugarriak aztertzea

-Hizkuntza komunitateen jarrerak aztertzea bertako euskalkiaren eta aldaera estandarraren gainean.

-Hizkuntza hautua egiteko orduan eragiten duten aldagai sozialen analisia.

-Dialektoaren, aldaera estandarraren eta gaztelaniaren funtzio-banaketaren analisia.

-Hizkuntza komunitatea osatzen duten kideen komunikazio linguistikoaren sarearen analisi globala.

-Irakasleek ikasgelan euskalkiaren ezaugarrien aurrean zer jokaera duten aztertzea (kode idatzian, eta ahozkoan).

-Eskola lanetan zein eredu onartu edo sustatu erabakitzeko orduan irakasleek zer irizpide erabiltzen dituzten aztertzea.

-Aztertzea zein arrazoitan oinarritzen diren irakasleak eta ikasleak eskola giroan modu jakin batean jokatzeko.

-Aztertzea irakasleek eta ikasleek eginiko hizkuntza ekoizpenak, eskola giroan (beti ere, euskara batuaren eta euskalkien arteko harremanen ikuspuntutik).

-Ikastetxeen hizkuntza politikak aztertzea, hizkuntzaren aldaera desberdinekiko.

-Irakaskuntzako materialen azterketa eta kritika.

-Materialak sortzeko edota egokitzeko irizpideak.

-Jardunbide konkretuak proposatzea modu arrazoitu batean, ikasgelan aritzeko.

-Europa inguruan indarrean diren ereduak aztertzea (katalana, galegoa, espainolaren dialektoak, alemana, italiera...)

-Irakasleen prestakuntzarekin zerikusia duten atalak, gai honen inguruan

BIBLIOGRAFÍA

- AGIRRE, J. M.; EGUZKITZA, I.; IDIAZABAL, I.; LARRINGAN, L. M. (1985). *Euskarazko irakaskuntza Bizkaian: Arazoak eta zenbait proposamen/La enseñanza en euskera en Vizcaya: problemas y algunas propuestas*. Bilbo: Desclée de Brouwer.
- ARACIL, Lluís V. (1979). Educació i Sociolingüística. In *Treballs de sociolingüística catalana 2*, Valentzia.
- ARACIL, Lluís V. (1986). *Papers de sociolingüística*. Bartzelona: La Magrana.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Mexiko: Trillas (2. argitaraldia).
- AZKUE, R. M. (1926). *Morfología Vasca I-III*. Bilbao: La Gran Enciclopedia Vasca, 1969
- BARREÑA, A. (1993). *Haur euskaldunen hizkuntzaren jabeakuntza-garapena: infl eta konp funtzio-kategorien erabileraz*. Tesis doctoral. UPV-EHU. Vitoria-Gasteiz.
- BILBOKO UDALA. BARRAINKUA UDAL KULTUR ETXEA (arg.) (1993). *Bizkaiko euskera, bizkaiera?* Bilbo: Bilboko Udala.
- BOLONYAI, A. (1998). In-between languages: Language shift/maintenance in childhood bilingualism. *The international Journal of Bilingualism*, 2. 21-43.
- BOLONYAI, A. (1999). The Hidden Dimensions of Language Contact: The case of Hungarian-English Bilingual Children. PhD.Dissertation. University of South Carolina.
- BRONCKART, J. P. (1988). Fonctionnement, normes et connaissances. Contribution à une clarification conceptuelle. In *Eusko Jaurilaritza* (1988), II. 47-62.
- CAMINO, Iñaki (1997). *Aezkoako euskararen azterketa dialektologikoa*. Iruñea: Nafarroako Gobernu.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria (1994). *Enseñar lengua*. Bartzelona: Graó.
- COLL, C. Y OTROS (1994). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó (2. argitaraldia, berrikusia).
- DENISON, N. (1982). A Linguistic ecology for Europe? *Folia Linguistica* 16. 5-15.
- DONNI DE MIRANDE, N. E. (1980) Lingüística y planificación de la enseñanza de la lengua materna, *Universidad 95*. Argentina. 114-124 (INIST datu basetik hartua).
- DORIAN, N. (ed.) (1989). *Investigating obsolescence. Studies in Language Contraction and Death. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language*, 7. Cambridge: Cambridge University Press.
- DORIAN, N. (1981). *Language Death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- DORIAN, N. (1982). Defining the speech community to include its working marking. In ROMAINE (ed.). 25-33.
- DRESSLER, W. u & R. WODAK-LEODOLTER (eds.) (1977). *Language Death. International Journal of the Sociology of Language* 12.
- ELEXPURU, Juan Martin (1996). Herri-euskararen eremua. *Euskera* 41, 1996-3. 523-529.
- ELORDUI, A. (1995). *Hizkuntz heriotza eta aldaketa morfologikoa: Hegomendebaldeko bizkaieraren kasua*. Tesis Doctoral. Vitoria-Gasteiz
- ELORDUI, A. (1994). Aportación del estudio de los dialectos terminales en la planificación lingüística de la lengua vasca. *XII Congreso Nacional de AESLA, Nuevos horizontes de la lingüística aplicada* (Universidad Autónoma de Barcelona 1994).
- ELORDUI, A. (1999 a). Disruption of Language Transmission among Basque Dialects. *Endangered Language and Education*. Dublin: University of Ireland.
- ELORDUI, A. (1999 b). Language loss among some Basque Dialects. *Colloque International sur la Langue maternelle/The native Tongue*. Paris.
- ELORDUI, A. (2000 a). Language Contact and Language Loss. *Language Contact and Language Change, 45th Annual Conference on Language Variation in Europe*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra
- ELORDUI, A. (2000 b). The influence of language contact in the process of language loss. *1st International Conference on language variation in Europe*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- ETXEBARRIA, Juan M. (1991). *Zeberio Haraneko Azterketa Etnolinguistikoa*. Bilbo: Ibaizabal.
- ETXEBARRIA, Juan M.(1995a). *Bizkaialdeko Ipuin-Esaundak*. Euba-Amorebieta: Ibaizabal.
- ETXEBARRIA, Juan M.(1995b). *Gorbeia inguruko Etno-Ipuin eta Esaundak*. Bilbo: Labayru-BBK.
- EUSKAL IKASKUNTZEN INSTITUTUA. DEUSTUKO UNIBERTSITATEA (1992). *Bizkaieraren lekua gaur*. Bilbo: Deustuko Unibertsitatea-Universidad de Deusto.
- EUSKALTZAINDIA (1979a). Euskara batua, euskalkiak eta tokian tokiko hizkerak. *Euskera* 24. 103-106.
- EUSKALTZAINDIA (1979b). Euskara batua eta euskalkiak irakaskuntzan. *Euskera* 24. 1979-2. 697-698
- EUSKALTZAINDIA (arg.) (1992). *Nazioarteko Dialektologia Biltzarra. Agiriak IKER* 7. Bilbo.
- EUSKALTZAINDIA (1994b...). *Euskaltzaindiaren arauak 1*. Bilbo: Euskaltzaindia.

- EUSKALTZAINDIA (1997-2000). *Euskaltzaindiaren Arauak 2*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- EUSKALTZAINDIA (2000-...). *Euskaltzaindiaren Arauak 3*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- EUSKALTZAINDIAREN GRAMATIKA BATZORDEA (1985-1999). *Euskal Gramatika. Lehen Urratsak-I, II, III, IV eta V*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (1982): Euskararen erabilera Bizkaiko irakaskuntzan. Vitoria-Gasteiz: EJAZN.
- EUSKO JAURLARITZA (1988). *II. Euskal Mundu Biltzarra*. Bilbo: EJAZN.
- EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (1992a). *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Haur Hezkuntza*. Vitoria-Gasteiz: EJAZN
- EUSKO JAURLARITZA. HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA (1992b). *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Lehen Hezkuntza (Etaparako sarrera, ...)*. Vitoria-Gasteiz: EJAZN
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglosia. *Word* 15. 325-340.
- FISHMAN, J. A. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry. *Linguistics* 9. 32-70.
- FISHMAN, J. A. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* 23. 29-38.
- GAL, S. (1979). *Language Shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. New York: New York Academic Press.
- GOIKOETXEA, Juan Luis (1994a). Bizkaieraren aberastasunetarik zeintzuk diren batuan sartu beharrekoak. *Euskera* 39. 795-808.
- GOIKOETXEA, Juan Luis (1994b). Bizkaieratik baturako ekarpenaren hasiera. *Euskera* 39. 808-830.
- GOIKOETXEA, Juan Luis (1996). Euskara batua eta bizkaiera ikasgelan. *Euskera* 41. 1996-3. 517-521.
- GOIKOETXEA, Juan Luis (1997a). Hamalau erantzun bizkaieraren irakaskuntari. In *Mendebalde Euskal Kultur Elkartea* (1997). 93-99.
- GOMEZ, Ricardo & LAKARRA, J. A. (ed.) (1995). *Euskal Dialektologiarako Kongresua (Donostia, 1991-IX)*. ASJUren gehigarriak, XVIII. Donostia-San Sebastián: Gipuzkoako Foru Aldundia-Diputación Foral de Gipuzkoa.
- HAEE-IVAP (1996). Eztabaida: euskalkien tokia euskararen normalkuntzan. *Administrazioa euskaraz* 12. Gasteiz: HAEE-IVAP. 20-21.
- HAUGEN, Einar (1966). Dialect, Language, Nation. In HAUGEN, E. (1972), 237-254. (1996 in *American Antropologist*, 68-4. 922-935).
- HAUGEN, Einar (1972). *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press.

- HERAS BORRERO, Jerónimo de las (1987). Hacia la programación diferenciada de lenguaje para 'andaluces-parlantes'. In M.E.C. (ed.) (1987). 179-197.
- HILL, J. (1989). The social functions of relativization in obsolescent and non-obsolescent languages, in Dorian (ed.). 149-164.
- HILL, J. H. & HILL, K. C. (1986). *Speaking Mexicano. Dynamics of Sincretic Language in Central Mexico*. Tucson: University of Arizona Press.
- IBARRA MURILLO, O. (1995). *Ultzamako hizkera. Inguruko euskalkiekiko harremanak*, Pamplona/Iruñea: Gobierno de Navarra-Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud-Nafarroako Gobernua-Hezkuntza, Kultura, Kirola eta Gazteen Departamentua.
- IDIAZABAL, I. (1981). Hizkuntzaren psikopedagogia. *Euskal Herri Saila* 4. Bilbo: Deustuko Unibertsitateko argitarazioak. 195-212.
- IDIAZABAL, I. (1984). Euskara eta eskola. In RUIZ OLABUENAGA & OZAMIZ (arg.) (1986). 167-181.
- IDIAZABAL, I; OCIO, B. (1990). Estandarización y escolarización: procesos paralelos e interdependientes. El caso del euskara. In SIGUÁN, M. (coord.)(1990a). 197-209.
- IDIAZABAL, I. (ed.) (1992a). *Pedagogía del texto-Testuaren pedagogia*. Bilbo: Labayru Ikastegia.
- IDIAZABAL, I. (ed.) (1992b): Euskararen normalkuntza eta kurrikulumaren berrikuntza. In IDIAZABAL, I. (1992a). 17-29.
- KUTER, L. (1989). Breton vs French: language and the opposition of political, economic, social, and cultural values. In DORIAN (arg.). 75-90.
- LAMBERT, R. D. & FREED, B. F. (ed.) (1982). *The loss of language skills*. New York: Rowley.
- LARRINGAN, Luis Maria (1993). Euskara batua eta euskalkiak. Aintzat hartu beharreko praktikak. *Jakin* 76. 1993 maiatza-ekaina. 11-39.
- LÓPEZ del CASTILLO, LL. (1982). *Llengua standard i nivells de llenguatge*. Bartzelona: Laia.
- LÓPEZ del CASTILLO, LL. (1988). *Quina llengua i quina escola*. Bartzelona: Aliorna.
- MAIA, J. (2000). *Eskolako hizkera ereduaz, euskara batuaren eta euskalkiaren arteko harremanen testuinguruan*. Tesis doctoral de la UPV-EHU.
- M.E.C. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (1987). *Innovación de la enseñanza de la lengua y la literatura. Actas y Simposios*. Madrid: M.E.C. (Simposio celebrado en junio de 1984).
- MENDEBALDE EUSKAL KULTUR ELKARTEA (M. E. K. E.) (1997). *Mendebaldeko euskara XX. mende goiengan*. Bilbo.

- MENDEBALDE EUSKAL KULTUR ELKARTEA (M. E. K. E.) (1998). *Mendebaldeko euskeraren ekarria*. Bilbao.
- MENDEBALDE KULTUR ALKARTEA (1999). *Euskalkien lekua literaturan*. Bilbo: BBK.
- MENDEBALDE KULTUR ALKARTEA (2000). *Mendebaldeko herbetearren formalizazioa* Bilbo: BBK.
- MITXELENA, K. (1981a). Nuestra irresistible ascensión de la poesía a la ciencia. In *Muga* 19. 1981. 4-19.
- MITXELENA, L. (1981b). Lengua común y dialectos vascos. *ASJU* 15. 291-313.
- OIHARTZABAL, Beñat (1996). Euskara batua eta euskalkiak (*Aitzolen mendeurrena eta II. Jagon Jardunaldiak*). *Euskera* 41. 511-515.
- ROMAINE, S. (ed.) (1982). *Sociolinguistic variation in speech communities*. Londres: E. Arnold.
- RUIZ BIKANDI, U.; TUSÓN VALLS, A. (1997). Variedades geográficas del español y norma lingüística. *Textos* 12. 5-8.
- RUIZ OLABUENAGA, J. I. & OZAMIZ, J. A. (argit.) (1986). *Hizkuntza minorizatuen soziologia. Sociología de lenguas minorizadas*. Donostia: Ttartalo.
- SABATER, Ernest (1991). *Ni 'heavy' ni 'light': català modern!*. Bartzelona: Editorial Empúries.
- SALABURU, P. (1994). Euskara batuaren egungo premiak. *Euskera* 39. 1994-3. 675-695.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. M. *Txepetx* (1987). *Un futuro para nuestro pasado. Claves de la recuperación del Euskera y teoría social de las Lenguas*. Lizarra.
- SANTAMARIA ANSA, C. (1979). El euskera como lengua escolar. *Euskera* 24. 1979-2. 465-481.
- SARASOLA, I. (1997). *Euskara batuaren ajeak*. Irun: Alberdania.
- SCHMIDT, A. (1985 a). The fate of ergativity in dying Dyirbal. *Language* 61. 378-396.
- SCHMIDT, A. (1985 b). *Young people's Dyirbal. An example of language death from Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SIERRA, J.; OLAZIREGI, I. (1993). Las lenguas en el sistema educativo del País Vasco. In SIGUÀN, M. (coord.) (1993). *Enseñanza en dos lenguas (XVI Seminario sobre "Lenguas y educación"*), Bartzelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori. 59-70.
- SIGUÀN, Miquel (coord.) (1990). *Lengua del alumno, lengua de la escuela (XII seminario sobre "Educación y lenguas"*, Sitges, 1987). Bartzelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- TRUDGILL, P. (1977). Creolization in reverse: reduction and simplification in the Albanian dialects of Greece. *Transactions of the Philological Society*, 1976-7. 32-50.

- TRUDGILL, P. (1983 a). *Accent, dialect and school*. Londres: Edward Arnold (publishers)
- TRUDGILL, P.(1983 b). *On dialect. Social and geographical perspectives*. New York: New York University Press.
- URUBURU, Laura (1993). Bizkaieria eskolan. In BILBOKO UDALA. BARRAIN-KUAKO UDAL KULTUR ETXEA (arg..)(1993).197-223.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Bartzelona: Crítica-Grijalbo.
- VILLASANTE, L. (1970). *Hacia la lengua literaria común*. Oñati: EFA.
- VILLASANTE, L. (1988). *Euskararen auziaz*. Oñati: EFA.
- WEINREICH, U. (1964). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- ZARATE, Mikel (1978). Euskara batua eta euskalkiak. *Euskera* 25. 557-568.
- ZUAZO ZELAIETA, K. (1988a): *Euskararen Batasuna*, IKER-5. Bilbo: Euskaltzaindia
- ZUAZO, K. (1988c). Euskararen batasunaz gogoeta zenbait. *Jakin* 49. 99-122.
- ZUAZO, K. (1993). Euskalkiak, askatu gabeko korapiloa. *Jakin* 76, maiatza-ekaina 1993. 41-62.
- ZUAZO, K. (1995). Burundako hizkera, in GOMEZ & LAKARRA (ed.) (1995). 297-364.
- ZUAZO, K. (1998b). Euskalkiak, gaur. FLV 79. Iraila-abendua 1998. 191-233.
- ZUAZO, K. (1999b). *Deba ibarreko euskaria*. Oñati: Deba Ibarreko udalak.
- ZUAZO, K. (2000). *Euskararen sendabelarrak*. Irun: Alberdania

Psicología y asesoramiento vocacional

Clemente Lobato

Instituto de Ciencias de la Educación

Universidad del País Vasco

La Psicología vocacional pretende la construcción personal en un entorno interactivo y equilibrado entre la satisfacción de las necesidades individuales y las demandas sociales. El asesoramiento como proceso de ayuda técnica a una persona en situación de incertidumbre, resulta crucial para el desarrollo de las carreras profesionales. La Psicología vocacional se centra en el estudio de la conducta vocacional entendida como el conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo profesional en el que pretende integrarse activamente, o en el que ya está instalado. En este artículo se presentan las bases de esta foco de interés junto con sus modelos y técnicas de investigación.

Palabras clave: *Conducta vocacional, Asesoramiento, Autoeficacia, Orientación.*

The aim of vocational psychology is to enable personal development in an interactive environment well balanced between the individual needs and the social demands. The assistance as a process of technical help to any person in a situation of uncertainty is something vital for the development of professional careers. The vocational psychology focuses on the study of vocational behaviour as a series of psychological processes that an individual puts into motion in relation with the professional world in which he or she intends to engage actively, or in which he or she is already engaged. This article shows the bases of this point of interest along with its models and research techniques.

Keywords: *Vocational behaviour, Assistance, Self efficiency, Guidance.*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las última décadas la psicología vocacional ha tenido un gran desarrollo, debido fundamentalmente a su carácter aplicado: han surgido un considerable número de programas de intervención y de técnicas de asesoramiento, si bien apenas se ha avanzado en la elaboración de teorías de la conducta vocacional (Crites, 1983).

La Psicología vocacional se centra en el estudio de la conducta vocacional entendida como el “conjunto de procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación al mundo profesional en el que pretende integrarse activamente, o en el que ya está instalado” (Rivas, 1988, 15). En esta perspectiva, la conducta vocacional constituye un proceso evolutivo, ya que sigue la línea de desarrollo del individuo y es un proceso de socialización que realiza la persona enmarcada en un contexto sociocultural y laboral determinado.

En esa misma línea, se podría definir el asesoramiento vocacional como un proceso estructurado de ayuda técnica, solicitado por una persona en situación de incertidumbre, con el fin de lograr el mejor desarrollo de su carrera profesional, mediante la facilitación y clarificación de la información relevante precisa para que, tras la evaluación de sus propias experiencias y la confrontación con el mundo laboral, realice una toma de decisiones vocacionales realistas y eficaces.

Fundamentalmente la psicología vocacional pretende la construcción personal en un entorno interactivo y equilibrado entre la satisfacción de las necesidades individuales y las demandas sociales. El asesoramiento, el desarrollo y la intervención vocacional se plantean en la línea de la consecución de dicha construcción, ya que la conducta vocacional se produce en interacción con múltiples factores que condicionan la manera en que la persona hace planes de futuro y los intenta llevar a cabo en ambientes de incertidumbre. Es claro, y muy importante, tener en cuenta que la conducta vocacional está cargada de contextualización.

1.- ESTADO DE LA CUESTION

Ciertamente a estas alturas la psicología vocacional no dispone de un único enfoque de asesoramiento que aporte seguridad a los procedimientos, justifique el proceso de relación de ayuda y resuelva los problemas que surjan en la práctica cotidiana (Rivas, 1988, 1995). Pero ni siquiera se pueden hablar de teorías en sentido estricto. Son más bien elaboraciones teóricas relativamente elaboradas y métodos de asistencia individual. En el estado actual de la cuestión vocacional se siguen manteniendo los siguientes enfoques (approach):

- El enfoque psicométrico o de rasgos y factores psicológicos

Basado en la psicología diferencial busca la consecución del ajuste entre las características del individuo y la profesión más adecuada a las mismas, medidas con técnicas psicométricas. Supone que la orientación es un hecho puntual y el asesoramiento vocacional se fundamenta en el consejo directivo partiendo de los rasgos

medidos y de las características y exigencias de las profesiones y del entorno.

- El enfoque psicodinámico

Sostiene que la elección vocacional de la persona se lleva a cabo en función de las necesidades y aspiraciones no satisfechas, y la orientación vocacional se realiza a través de procesos psicoterapéuticos, intentando desvelar las motivaciones inconscientes para poder tomar las decisiones más adecuadas.

- Enfoque evolutivo

Enmarcado en las teorías del desarrollo, considera la elección vocacional no como un acontecimiento puntual en un momento determinado de la vida, sino que constituye un proceso continuo de sucesivas elecciones a lo largo del ciclo vital de la existencia, mediante el cual el sujeto evalúa como poder mejorar el ajuste entre sus metas cambiantes y las realidades del trabajo (Ginzberg, 1985).

Este proceso de desarrollo vocacional, esencialmente consiste en el desarrollo y realización del concepto de sí mismo que se traslada a la imagen que se posee de la profesión elegida. La acepción “madurez vocacional” es utilizada inicialmente por Super (1977) en el sentido de la posición en un continuo del desarrollo vocacional que va desde la exploración hasta el declive vocacional. Más tarde define la madurez vocacional de dos maneras: de una forma general, refiriéndose a la etapa de la vida del individuo, tal como es mostrada por las tareas de desarrollo con las que se enfrenta, en relación con las que otros de su edad y status se están enfrentando; de una manera más precisa, cómo el individuo se enfrenta con aquellas tareas de desarrollo, comparando sus conductas con las de su grupo de iguales que tienen un medio similar. Además incorpora un nuevo concepto “la carrera” como el conjunto de roles que una persona desempeña a lo largo de su vida y en el transcurso de la cual va explicando su madurez vocacional.

- Enfoque cognitivo-conductual

Desde la asunción de los principios de la teoría cognitiva, del aprendizaje social, del procesamiento de la información, y del pensamiento y propositividad comportamental, este enfoque explica la conducta vocacional desde una perspectiva ambientalista (Castaño, 1983).

Dentro de este enfoque se considera a Holland (1966), uno de los pilares de la psicología vocacional actual, cuya teoría ha generado la mayor investigación empírica que ninguna otra. Las personas buscan para su trabajo ambientes que les permitirán ejercitar sus destrezas y habilidades y asumir problemas y roles convenientes. Una persona vocacionalmente madura es aquella que manifiesta un alto grado de congruencia entre sus características de personalidad y las características de un medio profesional, una adecuada diferenciación y consistencia en la estructura de su personalidad.

Asimismo autores como Krumboltz, (1983), aplican el modelo de toma de decisiones al desarrollo vocacional y se centran en los procesos de toma de decisiones. Destacan la necesidad de información, tanto sobre sí mismo como sobre el entorno, y que el sujeto resuelva por sí mismo sus problemas y juegue un papel activo en dichos procesos. El aprendizaje de las estrategias y destrezas implicadas en la toma de decisiones es fundamental como así mismo la relevancia de las expectativas, valores y creencias del propio sujeto.

También está presente la línea constructivista en la orientación y asesoramiento profesional surgida de la teoría de los constructos personales de Kelly (Kelly, 1985, Dahomey, 1991, Freixas, 1995) que, como ya es bien conocido, las personas contribuyen de manera importante a la construcción de sus propias vidas, relaciones y contextos. Cada ser humano percibe el mundo a través de un filtro de construcciones mentales, producto de los procesos de interacción entre nosotros y los demás. La orientación sería pues un proceso de ayuda a individuos para que articulen sus construcciones y sepan apreciar si sus construcciones ganan o pierden fuerza en relación con sus objetivos.

2.- Tradición investigadora

En la larga, desigual y variada investigación en el campo vocacional, recordamos aquellas dimensiones que de algún modo han vertebrado ejes de investigación:

- La madurez vocacional

Dentro de la perspectiva evolutiva del desarrollo vocacional, defendida por autores como Super, Crites, Levinson, Ginzberg, Gottfredson, la madurez vocacional ha sido fuente permanente de investigación: las dimensiones de la madurez vocacional, indicadores de la madurez vocacional, relación de la madurez vocacional con otras instancias como el género, instrumentos de evaluación de madurez vocacional, la autoeficacia vocacional.

- Los intereses vocacionales

Constituye uno de los tópicos más clásicos en investigación, teniendo un valor relevante en la decisión vocacional, como motivador y reforzante de la conducta vocacional del individuo. Su exploración e investigación dio origen a la elaboración de numerosos instrumentos de evaluación (Rocabert, 1995), aunque en las últimas décadas ha decaído su estudio.

- La personalidad y su relación con la elección vocacional

Ha sido y sigue siendo otro de los ámbitos de investigación. La hipótesis tipológica de Holland ha dado origen a numerosas investigaciones sobre los perfiles ocupacionales (Castaño, 1983), los aspectos predictores del éxito vocacional como la autoestima, el autocontrol, el estilo atribucional (Castaño y Zapatero, 1983), motivos de logro. Dentro de este campo se ha abierto una línea de investigación en torno al autoconcepto vocacional a partir de la teoría de los constructos personales de G.Kelly utilizando la técnica de la rejilla (Rivas y Marco, 1985) que ha proseguido Freixas (1997).

- Tecnología en el asesoramiento vocacional

Las nuevas tecnologías ofrecen posibilidades inéditas de recursos en los distintos campos vocacionales. Han surgido numerosos instrumentos que han originado distintas investigaciones. En nuestro país existe una línea de investigación sobre una tecnología del asesoramiento vocacional, basado en el enfoque conductual cognitivo, el SAV-90 (Rivas, 1990). El estudiante sigue un proceso de enseñanza/aprendizaje autónomo y autosuficiente, ayudado por materiales específicamente diseñados para la captación y comprensión de la propia conducta vocacional, lo que le lleva a una situación muy diferente a la exploración psicológica habitual.

- La toma de decisiones y la indecisión vocacional

La decisión vocacional es una clase peculiar de decisión en la que según Osipow (1983) intervienen cuatro variables significativas: el factor de la realidad, el proceso educativo, los valores de la persona y los factores emocionales. Han surgido una variedad de teorías: los modelos descriptivos del proceso de toma de decisiones vocacionales que tratan de explicar cómo se toman las decisiones vocacionales (Tiedeman y O'Hara, 1963), los modelos que prescriben cuál es la mejor forma de tomar una decisión vocacional (Gelatt, 1962), los modelos descriptivos con implicaciones que prescriben (Krumboltz, Michel y Jones (1976). Asimismo se han estudiado los estilos y estrategias para tomar una decisión vocacional, las fuentes y tipos de dificultades para tomar decisiones vocacionales, la indecisión vocacional (Ardit y Rivas, 1992). La necesidad de un aprendizaje para la toma de decisiones vocacionales ha llevado a la creación de diferentes programas de intervención en esa línea (Ardit y Rivas, 1992, Rodríguez Moreno, 1994)

- El desarrollo de la carrera

Se ha definido la carrera como la secuencia de los puestos de trabajo que una persona ocupa a lo largo de su vida pre-profesional, ocupacional y post-ocupacional. El desarrollo vocacional se ve como un proceso de toda una vida que abarca cada aspecto de la maduración social, emocional, física y vocacional del sujeto. En la última década nos encontramos con una proliferación de programas de asesoramiento que favorecen el conocimiento de sí mismo, la información de las alternativas educativas, profesionales y ocupacionales que posee el entorno, el desarrollo de habilidades y estrategias para la toma de decisiones, y el acercamiento al mundo laboral.

- Las inserciones profesionales

La inserción profesional se inscribe en el proceso general del desarrollo del individuo. No es una decisión puntual, sino que constituye un proceso de maduración que persiste a través de cambio y estabilidad, de paradas y abandonos (Riverin-Simard, 1993), de desequilibrio y de instantes de intensa creatividad (Gingras, 1998). La inserción socio-profesional no es estrictamente el paso objetivo de un campo social – la escuela - a otro - el trabajo -, sino que es la expresión específica de un patrón de funcionamiento, de un estilo que la persona tiene en una dinámica de interacción determinada. La articulación de las interacciones de los conflictos entre factores internos y externos, entre sueños y realidad (Riverin-Simard, 1993), entre identidad del individuo y presiones sociales lleva a la persona a actuar en una dirección

específica. La inserción profesional se define como un proceso que se desarrolla en un periodo de tiempo donde se entrelazan situaciones de búsqueda de empleo, de desempleo, de formación y de inactividad profesional (Vincens, 1986, 1997.....) . La inserción comienza cuando el individuo cesa de llenar su tiempo entre el ocio, los estudios y el trabajo no remunerado para dedicar su tiempo a un empleo remunerado a la búsqueda de empleo y se termina cuando el individuo deja de consagrar su tiempo a la búsqueda de empleo o al seguimiento de estudios porque accede a un empleo.

3.- MODELOS DE INVESTIGACIÓN

El carácter probadamente interdisciplinar señala la pluralidad metodológica y de tácticas utilizadas en el estudio del fenómeno vocacional.

Si bien la investigación vocacional ha ido progresando a lo largo de estas últimas décadas, diferentes autores (Cfr. Rivas, 1995) concuerdan en señalar como deficiencias los siguientes aspectos: ausencia de definición de los encuadres teóricos, predominio de estudios empíricos puntuales y exploratorios, limitada capacidad de generalización de resultados, dificultad para explicitar las tendencias de futuro y acusado crecimiento en la información vocacional, en la instrumentación y la diversificación de actuaciones de los servicios.

Por un lado, la investigación teórica pretende poner a prueba las hipótesis derivadas de un sistema evidentemente conceptual, tanto por la coherencia y consistencia de la red nomológica como por la capacidad explicativa de la conducta vocacional y la potencia predictiva de la regularidad de los datos. Las graves limitaciones que tiene la conducta vocacional como susceptible de utilizar la metodología experimental dura, han llevado al empleo del método mixto empírico-racional. Esta táctica ha dado buenos resultados en la investigación de la psicología vocacional en el área de los valores y de la conducta de elección vocacional (Rivas, 1995). Otra táctica cuasi experimental es la investigación *ex post facto*, basada en el seguimiento de grupos de sujetos inicialmente intactos, sobre los que no se interviene, y de los que se va disponiendo de mayor información.

La perspectiva cuantitativa y positivista es casi la investigación exclusiva. La investigación técnica o instrumental en la psicología vocacional es la dominante. Los instrumentos son cuestionarios y tests, cuyo tratamiento estadístico y consecuente análisis y discusión de datos viene determinado por la perspectiva señalada.

Sin embargo progresivamente, la perspectiva de la investigación cualitativa ha ido adquiriendo una mayor identidad en el estudio de la dimensión vocacional: las historias de vida, los relatos biográficos, las entrevistas semiestructuradas, las observaciones, etc están cada vez más presentes en el estudio de la conducta vocacional (Demazière, 1997; Vassilef, 1999).

4.- TEMÁTICA INVESTIGADORA CON PERSPECTIVA DE FUTURO

Es obvio que nuestra pretensión es simplemente esbozar algunas pautas de investigación que, por un lado, reflejan líneas que tradicionalmente vienen siendo

ya desarrolladas en el ámbito vocacional y, por otro, formulan campos abiertos con perspectiva de futuro:

- La fundamentación teórica de lo diferentes enfoques de la psicología y asesoramiento vocacional.

Es una preocupación propia de toda ciencia, y en este caso más particularmente al carecer de un corpus teórico y epistemológico único que fundamente y vertebré toda pretensión aplicada.

No es fácil encontrar estudios, como el de Riverin-Simard y compañeras del Centre de Recherche sur le Développement de Carrière de la Universidad Laval (1997) que busquen precisar la propia posición paradigmática con el fin de explicitar mejor los postulados conceptuales y metodológicos al mismo tiempo que el sentido de los resultados de las investigaciones realizadas sobre el desarrollo vocacional adulto. Postulan el constructivismo como su posición metodológica y demuestran cómo los ejes constructivistas jalonan sus investigaciones.

- La conducta vocacional femenina

La incorporación participativa en la sociedad y, a la esfera laboral en particular, de la mujer exige el estudio y la verificación de la vivencia y de las características peculiares de la conducta vocacional femenina. En la última década se habían iniciado diferentes líneas de investigación desde la perspectiva de género....

- El desarrollo vocacional de los discapacitados

En una línea de integración social y laboral de las personas con discapacidades, la investigación sobre el desarrollo vocacional y su inserción laboral sobre estos sujetos que requieren una educación especial, está teniendo una importancia de indudable actualidad.

- El asesoramiento vocacional de los adultos

Desde la perspectiva del desarrollo de la carrera de Super, la consideración de que la conducta vocacional se extiende a lo largo de todo el ciclo vital de la existencia con etapas de crecimiento y crisis, ajustes y desajustes, en un mundo vertiginosamente en cambio, demanda la atención a la etapa adulta con programas de intervención grupal y/o el asesoramiento individualizado.

- La autoeficacia vocacional

En la perspectiva de la madurez vocacional, la autoeficacia surge de las expectativas del sujeto, entendidas como las creencias sobre la habilidad de uno mismo para realizar unas tareas dadas con éxito. Por tanto las expectativas de eficacia son determinantes cruciales de la conducta vocacional. Sobre este tópico relativamente nuevo existen ya instrumentos para evaluar su desarrollo

- La autoorientación vocacional a través de las nuevas tecnologías

Se potencia el tratamiento individualizado, autónomo, de gran potencia informativa y de apoyo en la ayuda al análisis de personalidad, en las diversas formas de toma de decisiones ante los más variados problemas, en el desarrollo de capacidades de inserción profesional, y que permite un acceso fácil.

- Las representaciones profesionales

Nuestros comportamientos cotidianos son inducidos por las representaciones personales que tenemos cada cual de la realidad. Son guías y generadoras de comportamientos. (Moscovici, 1986). Por su repercusión las representaciones profesionales vienen siendo investigadas desde diferentes ángulos y áreas: representaciones profesionales en los adolescentes (Guichard, 1995), representaciones del trabajo, representaciones de la inserción laboral (Trottier y otros, 1995, 1997). La representación del propio yo y las representaciones de las profesiones y del mundo del trabajo juegan un papel fundamental en el joven tanto en la construcción de su proyecto profesional como en las elecciones profesionales que va realizando (Bienaimé y Paviet-Salomon, 1996).

- Los proyectos personales y profesionales

La construcción de la propia identidad va pareja con el proceso vocacional que convergen en la elaboración y desarrollo de un proyecto de vida y, en consecuencia de un proyecto profesional que van realizándose a lo largo de la existencia. El horizonte y objetivo último del asesoramiento vocacional es la elaboración y realización, por parte de cada sujeto, del propio proyecto personal del que surgiría el proyecto profesional siempre en permanente reconstrucción a la luz de los cambios que va percibiendo (Lobato, 1997, 1998; Rodríguez Moreno y Gallego, 1999)

- Las transiciones e inserciones laborales

La persona, en su desarrollo vital, va pasando por diferentes etapas. Las situaciones de transición, actúan a modo de puentes de interconexión entre una situación previa y una situación posterior entre las que se opera la adaptación al cambio, en las diversas etapas de la vida profesional, familiar y social. Slossberg conceptualiza la transición como un proceso que produce una transformación en el comprensión de sí mismo y del entorno y requiere un cambio de comportamiento (Gingras, 1998). La inserción o reinserción son parte de esos procesos de transición, que el dinamismo de nuestra sociedad va a dotarla de una presencia reiterativa en los itinerarios vitales de numerosa población.

5.- ALGUNAS TEMÁTICAS PARA POSIBLES TESIS DOCTORALES

A continuación formulamos a modo orientativo algunas pistas de posibles investigaciones de la conducta vocacional que evidentemente hay que ponderar y formularlas en claves científicas.

5.1. La madurez vocacional

- Desarrollo y experimentación de estrategias de exploración sobre sí mismo y sobre el mundo del trabajo.
- El estudio de las características psicosociales de las personas en relación con diferentes periodos de la vida: estudio de sus necesidades, sus preocupaciones, sus motivaciones y sus aspiraciones profesionales.

- Perfiles de evolución del desarrollo de la carrera de los adolescentes y jóvenes y el rol de múltiples factores determinantes.
- Las representaciones profesionales en los adolescentes y jóvenes como instancias de referencia, los métodos y recursos de acceso...
- La motivación con referencia a la carrera en adolescentes, jóvenes y adultos. Fuentes posibles de motivación o desmotivación: significación del trabajo, autoconcepto profesional, aspiraciones profesionales...
- Evaluación de la maduración vocacional, necesidades de orientación y asesoramiento...
- Género y desarrollo vocacional: sesgos sexistas en los contenidos, procedimientos, recursos del asesoramiento vocacional...

5.2.- El proyecto personal o proyecto de vida y el proyecto profesional.

- El proyecto de vida como expresión de la identidad del adolescente y joven.
- Procesos de elaboración de proyectos personales en los adolescentes y jóvenes
- El Proyecto profesional como constructo de la maduración vocacional
- La identificación de los componentes del proyecto profesional, etapas de desarrollo, sus diferencias significativas según el género.
- La concepción, valoración y significado del trabajo y su influencia en la construcción de la identidad de los jóvenes.
- La convergencia entre la intención de comportamiento y las acciones reales con relación al proyecto profesional.
- Proyecto Profesional y personalidad: identificación de estructuras subyacentes en la evolución profesional a lo largo del ciclo vital de la existencia.

5.3.- Las transiciones profesionales que jalonan la vida del trabajo:

- El estudio de los procesos de transición en relación a las variables que caracterizan a los individuos y las variables características del entorno.
- Las transiciones estudios-trabajo: análisis del proceso y perfiles de procesos;
- Valor predictivo de determinadas variables como la autoestima, el sentimiento de competencia personal, la existencia de un proyecto personal y profesional, etc en referencia a la transición;
- Influencia de las modalidades de interacción del individuo con el ambiente socioprofesional y las estrategias de adaptación.
- El proceso evolutivo del locus del control vocacional en los jóvenes.
- Las creencias vocacionales de los adolescentes y jóvenes...
- Las transiciones ligadas a las etapas de la vida en relación con los itinerarios de carrera

- La problemática de los roles de vida en relación al trabajo tomando en consideración el proyecto de vida...

5.4.- Los procesos de Inserción socio-profesional

- Análisis de los principales determinantes individuales y sociales de las dificultades de inserción profesional de los jóvenes egresados de los centros escolares.
- La inserción profesional de los diplomados universitarios: comprensión de las fases del proceso de inserción profesional desde la inscripción en la universidad hasta la integración en un empleo.
- Las representaciones que los universitarios tienen del proceso de inserción profesional: posible tipologías de inserción profesional.
- El estudio de las estrategias de inserción profesional en relación con los tipos de personalidad vocacional...
- Potencial – características personales – necesario a la empleabilidad: actitudes, capacidades, habilidades y conocimientos que favorecen el empleo.

6.- BIBLIOGRAFÍA

- Ardit, I. y Rivas, F. (1992). *La toma de decisiones vocacionales*. Generalitat Valenciana: Conselleria de cultura, educació i ciència.
- Betz, N. E. And Hackett, G. (1981). "The relations of career related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men" *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Bienaimé, D. y Paviet-Salomon, O. (1996): "La representation de métiers dans les choix professionnels". *Education Permanente*, 127, 93-108.
- Blin, J.F. (1997): *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bruce Walsh, V. And Osipow, D. (1994). *Career counseling for womwn*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlaun Associathes.
- Casal, J., Masjuan, M. y Planas, J. (1990): "La inserción de los jóvenes", *Revista de Educación*, 293 monográfico.
- Castaño, C. (1983). *Psicología y orientación vocacional*. Madrid: Marova.
- Castaño, C. y Zapatero, p. (1983). "Influencia de la madurez de la personalidad en la esperanza del logro vocacional". *Actas II Seminario de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid.
- Crites, J. (1983). *Psicología Vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Demazière, D. Et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biogrsphiques. L'exemple de récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Duré, E., Guerrier, R., Le Bars, L., Lespesailles, C., Maillebouis, M. Et Mathey-Pierre, C. (1999). "L'orientation professionnelle des adultes". *Etude*, 73, monográfico.
- Echeverría, B. (1997). "Inserción laboral". *Revista de Investigación Educativa*, 15,2, 85-115.
- Figuera, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- Ginzberg, E. (1985). "Career Development". Brown and Brooks (ed.). *Career choice and development*. San Fracisco: Josey Bass.
- Gingras, M. et Sylvain, M. (1998). "Le modèle de Schlossberg pour expliquer les transitions personnelles et professionnelles". *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27 (3), 339-352.
- Guichard, J. (1993). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Holland, J.L. (1966). *The Psychology of the vocational choice*. Walthau Mass: Blaisdell.
- Kelly, G. (1985). *La teoría de los constructos personales*. Bilbao: DDB.

- Krumboltz, J.D. (1983). *Private roles and career decision making*. Columbus: National Center in Vocational Education, Ohio. S. University.
- Krumboltz, J.D., Mitchel, A.M. and Jones, G.B. (1976). "A social learning theory of career selection", *Counseling Psychologist*, 6,71-80.
- Lobato, C. (1997). "Proyecto personal, proyecto profesional" *Actas Jornadas de la AEOP sobre La orientación educativa y la intervención pedagógica integradas en el currículum*, Valencia, 308-312.
- Lobato, C. (1998) "¿Proyecto personal, Proyecto adolescente?. Actas V Congreso INFAD. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social*. Barcelona: Paidós
- Pereira, M. (1995). "La fundamentación teórica de la educación para la carrera". *Revista de educación*, 307, 309-338.
- Revista de Educación*, 303: Monográfico: "Inserción profesional de los jóvenes y reforma educativa".
- Rivas, F. (1988). *Psicología vocacional: enfoques de asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas, F. y otros (1990). *Sistema de asesoramiento vocacional: SAV-90*. Valencia: Coure.
- Rivas, F. y Marco, F. (1985). *Evaluación conductual subjetiva: la técnica de la rejilla*. Valencia: Centro de Estudios Universitario.
- Rivas, F. (Ed.) (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Riverin-Simard, D. (1983): *Etapes de vie au travail*. Montréal: Saint Martin.
- Riverin-Simard, D. (1990): *Carrières et classes sociales*. Montréal: Saint-Martin.
- Riverin-Simard, D. (1993): *Transitions professionnelles. Choix et stratégies*. Sainte Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Riverin-Simard, D. (1996): *Travail et personnalité*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- Riverin-Simard, D., Spain, A. Et Michaud, C. (1997). "Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte". *Cahiers de la recherche en éducation*, 4, 1, 59-91.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1994). *Programa para aprender a tomar decisiones vocacionales. Cuaderno del alumno y guía para el profesor*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Moreno, M.L. y Gallego, S. (1999). "El proyecto profesional, herramienta de intervención en la función tutorial universitaria". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 7, 179-192.
- Salvador A. y Peiró, J.M. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid: Alhambra.

- Super, D. E. (1977). "Un modelo de desarrollo de la vida como carrera". *Revista de Psicología General y aplicada*, 147, 663-682.
- Tiedeman, D.V. and O'Hara, R.P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Trottier, C. , Perron, M. et Diambomba, M. (1995). *Les cheminements scolaires et l'insertion professionnelle des étudiants de l'université*. Sainte-Foy: Les presses de l'Université Laval.
- Vassileff, J. (1999). *Histoires de vie et pédagogie du projet*. Lyon: Chronique Sociale.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. A la recherche d'une définition conventionnelle". *Formation-emploi*, 60, 21-36.

- Revistas de temática preferentemente vocacional

Carrièreologie

Career Development Quartely

Journal College Student Development

Journal of Career Development

Journal of Counseling and Development

Journal of Vocational Behavior

Journal of Vocational Education

Journal for Vocational Special Needs Education

Guidance and Counseling

L'Orientation Scolaire et Professionnelle

Measurement and Evaluation in Counseling and Development

Revista Española de Orientación y Psicopedagogía

Revista D'Orientació

