

# REVISTA DE PSICODIDACTICA

Volumen 11 - Nº 2  
Año 2006



# REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Sumario</i>	<i>Pag.</i>
Editorial .....	167
¿Enseñar a leer en la Universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. <i>M<sup>a</sup> Ángeles Echevarría Martínez</i> .....	169
¿Es tan perjudicial la televisión que ven los jóvenes y adolescentes? <i>María Concepción Medrano Samaniego y Santiago Palacios Navarro</i> ..	189
Estudio del proceso formativo que siguen un grupo de docentes para realizar un diagnóstico de necesidades en deporte escolar. <i>Ana M<sup>a</sup> Macazaga López, M<sup>a</sup> Teresa Vizcarra Morales e Itziar Rekalde Rodríguez</i> .....	207
Diseño de un Portafolio en la Formación Universitaria por Competencias <i>Ángel Hernández Fernández, Natalia González Fernández y Sonsoles Guerra Liaño</i> .....	227
Desarrollo, educación y exclusión social <i>José Luis Linaza Iglesias</i> .....	241
Erasmus programako ikasleekin ikasiz <i>Josu Amezaga e Idoia Fernández Fernández</i> .....	253
Análisis de las relaciones sociales de los alumnos con Síndrome de Asperger en escuelas integradas de secundaria: un estudio de casos. <i>Laura Granizo, Paul Naylor y Cristina del Barrio</i> .....	281

---

# REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Summary</i>	<i>Pag.</i>
Editorial .....	167
Teaching how to read at university? An intervention to improve the comprehension of complex texts when starting higher education <i>M<sup>a</sup> Ángeles Echevarría Martínez</i> .....	169
Is watching television really so bad for young children and teenagers? <i>María Concepción Medrano Samaniego y Santiago Palacios Navarro</i> ..	189
Study of the formative process that a group of teachers follow to carry out a diagnosis of necessities in school sport <i>Macazaga López, Ana M<sup>a</sup>, Vizcarra Morales, M<sup>a</sup> Teresa y Rekalde Rodríguez, Itziar</i> .....	207
Desing of a Portfolio in the High Education by Competences <i>Ángel Hernández Fernández, Natalia González Fernández y Sonsoles Guerra Liaño</i> .....	227
Development, education and social exclusion <i>José Luis Linaza Iglesias</i> .....	241
Learning with the Erasmus students <i>Josu Amezaga e Idoia Fernández Fernández</i> .....	253
Analysing pupils with Asperger Syndrome in mainstream secondary schools: a six-case study <i>Laura Granizo, Paul Naylor y Cristina del Barrio</i> .....	281

---

# EDITORIAL

---

## PSICOLOGÍA Y DIDÁCTICA (O Didáctica y Psicología si se prefiere)

La Revista de Psicodidáctica mantiene desde sus orígenes que la psicología (sobre todo la Psicología de la Educación y la Psicología de la Instrucción) y la didáctica deben estar permanentemente en contacto porque se complementan y, sobre todo, porque se necesitan.

Al margen de las conocidas y felizmente superadas discusiones centradas en la conveniencia o no de aplicar las conclusiones de la Escuela de Ginebra a la educación, parece claro que es necesario conectar el conocimiento de lo que el alumno puede entender en un determinado momento de su desarrollo con la programación de los contenidos escolares. En este sentido es normalmente admitido que un conocimiento experto de lo que el alumno puede entender a su edad, permite secuenciar adecuadamente los contenidos escolares a sus capacidades en cada momento.

Por otro lado resulta evidente que afirmaciones como las anteriores poco o nada ayudan a clarificar las relaciones entre la Psicología (del aprendizaje, de la educación, de la instrucción...) y la Didáctica que, alejándose de los abstractos planteamientos teóricos sobre las relaciones entre enseñanza y aprendizaje debe situarse al lado de los contenidos concretos de las materias que componen el currículo escolar y de la mejor forma de ayudar a su adecuada transmisión. En este sentido, la investigación psicodidáctica debe preocuparse por cosas tan cercanas como:

-¿Qué enseñar?

-¿Cómo hacerlo teniendo en cuenta qué alumnos tengo delante y cuáles son sus capacidades de comprensión?

La Psicodidáctica quiere y debe situarse aquí: en lo específico y propio de los diversos aprendizajes escolares para descubrir la forma adecuada o, en su caso, óptima de posibilitar su transmisión a través de la enseñanza. Este último objetivo se encuentra con innumerables dificultades que la investigación psicodidáctica está afrontando con notable esfuerzo y algún que otro éxito porque en este terreno, como en cualquier otro, los nuevos hallazgos sirven para poner en evidencia los, cada vez mayores, problemas que van apareciendo.

Seguramente el mayor de ellos es el derivado de la distinta madurez de las dos ciencias. Las ciencias jóvenes, en este caso la didáctica, se interesan normalmente por problemas específicos, particulares y tienden, por su propia dinámica a situar esos contenidos en contextos más generales. Su dinámica les obliga a viajar de lo

más inmediato a lo más general. Por el contrario la psicología se ve obligada, cuando quiere entender sobre enseñanza de contenidos, a realizar el viaje en sentido inverso; debe, en resumen, alejarse de los grandes planteamientos sobre el aprendizaje en general y aproximarse a los casos particulares de la enseñanza y el aprendizaje de los diversos y muy concretos contenidos de las distintas materias que componen el currículo escolar.

El encuentro, a mitad de camino, es difícil pero tendrá que posibilitarse si se quiere evitar que estos dos trenes circulen, en expresión de Ignacio Pozo, siempre en paralelo pero en direcciones opuestas.

# ¿ENSEÑAR A LEER EN LA UNIVERSIDAD? UNA INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA COMPREENSIÓN DE TEXTOS COMPLEJOS AL COMIENZO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Teaching how to read at university?

An intervention to improve the comprehension of complex texts  
when starting higher education

*M<sup>a</sup> Ángeles Echevarría Martínez*

*Universidad del País Vasco*

## Resumen

Leer textos es una actividad frecuente entre los alumnos universitarios y constituye una exigencia habitual de gran parte del profesorado. Sin embargo, se percibe una queja bastante unánime respecto a las deficiencias que se detectan entre los estudiantes que acceden a la universidad en relación con esta destreza básica, que actúa como soporte de los aprendizajes programados. Desde la convicción de que ignorar esta situación no resuelve sino que agrava el problema, este artículo pretende exponer los resultados de una investigación consistente en diseñar, aplicar y evaluar la eficacia de un plan de intervención para mejorar la comprensión de textos escritos complejos en estudiantes universitarios.

Palabras Clave: *Educación superior, Comprensión de textos, Estrategias de lectura, Programas de instrucción*

## Abstract

Reading texts is a frequently activity between university students and constitutes a normal require of most of teachers. However there is an unanimous complaint about deficiencias detected in the students who accede to the university about this basic skill, which is the support of programmed learning. With the conviction that to be ignorant of this situation don't solve but make heavier the problem, this article tries to explain the conclusions of a research consisted of design, apply and evaluate the efficiency of an instructional program to improve reading comprehension of complex text in university students.

Key words: *Higher education, Text comprehension, Reading strategies, Training programmes*

---

Correspondencia: M<sup>a</sup> Ángeles Echevarría Martínez. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. E. U. de Magisterio de Bilbao. Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao. E-mail: mariangeles.echevarria@ehu.es.

---

## **Introducción**

La lectura de textos progresivamente más complejos y especializados constituye una actividad imprescindible para los estudiantes universitarios, sin embargo se percibe una queja bastante unánime respecto a la competencia de los jóvenes que acceden a la universidad en relación a esta destreza básica, que actúa como soporte de los futuros aprendizajes programados.

Los profesores, cada uno en relación a su materia, suelen manifestar preocupación porque la interpretación que hacen los estudiantes de los textos que leen refleja serias dificultades para conseguir una comprensión aceptable de los mismos. Esto se explica, en parte, por su desconocimiento de las formas organizativas propias de los textos expositivos, lo que les priva de los esquemas interpretativos necesarios. En parte, porque suelen carecer de determinadas informaciones previas que los textos dan por supuestas y, sobre todo, porque, además, no disponen de estrategias para resolver estos problemas.

Frente a esta situación, que podríamos calificar de falta de autonomía lectora, mantener la postura de exigir de entrada condiciones de lectura independiente, a pesar de estar hablando de la universidad, no resuelve sino que agrava el problema. La falta de orientación resulta contraproducente para el fin que se pretende lograr, porque desalienta los intentos y no permite adquirir los recursos con los que afrontar estas dificultades. Si pretendemos un lector autónomo, que pueda autorregularse, es preciso que en un primer momento se le ayude desde fuera, de modo que pueda ir apropiándose de los instrumentos que mejoren su comprensión lectora.

Algunas universidades comienzan a tomar conciencia del problema y a asumir la responsabilidad de orientar a sus alumnos en aquello que la mayoría no sabe hacer bien. La tarea de interpretar textos no ha sido objeto de enseñanza en la universidad porque los profesores la presuponen como un mero instrumento (y no un saber en sí mismo), como una capacidad ya adquirida (y no en desarrollo) y como una práctica universal (y no específica). Es preciso que los profesores universitarios tomemos conciencia de que aprender una signatura es aprender su discurso tanto como sus conceptos y que, por ello, es útil integrar en el currículo de las materias actividades para enseñar a interpretar los textos propios de cada dominio.

El trabajo que presentamos se ha centrado en diseñar, aplicar y comprobar la eficacia de un Plan de Intervención para mejorar la comprensión de textos expositivo-argumentativos complejos, destinado a estudiantes universitarios de reciente acceso a los estudios superiores.

## **Fundamentación teórica de la investigación**

En el ámbito de la aplicación educativa suele ser tradicional describir un modelo de intervención refiriéndose a dos cuestiones principales:

- Sobre qué se ha instruido: los objetivos y contenidos del programa
- Cómo se ha instruido: la metodología y procedimientos que se han utilizado.

Sin embargo existe una cuestión previa, que es determinante de las otras dos anteriores, y que se refiere a la conceptualización misma del objeto de la instrucción. Esto nos obliga a explicitar en primer lugar desde qué modelo teórico de comprensión se ha intervenido.

Hemos partido de un modelo de comprensión que entiende la lectura como un proceso interactivo entre un lector y un texto (Carpenter y Just, 1989; Kintsch, 1990; García Madruga, Martín Cordero, Luque y Santamaría, 1995; León, 2004). Dicho de otro modo, el significado no está en el texto sino que es algo que el lector va construyendo progresivamente y, en este proceso de construcción del significado, el texto juega un papel importante pero, sobre todo, es fundamental el comportamiento activo del lector, que debe aportar sus conocimientos disponibles, definir sus objetivos de lectura y aplicar determinadas estrategias para comprender.

Aceptando que la comprensión depende del binomio texto-lector, el marco teórico en el que se inscribe nuestra investigación es deudor de dos aportaciones fundamentales:

- a) La Lingüística del texto, que nos ha permitido un acercamiento adecuado al objeto de la comprensión, a aquello que el lector ha de comprender, el texto (Van Dijk, 1985, 2000; Bronckart, 1985).
- b) La Psicología Textual, que como rama específica de la Psicología cognitiva, centra su atención en la actividad del lector y nos ha permitido conocer los distintos procesos que el sujeto debe llevar a cabo para comprender, los conocimientos que condicionan estos procesos y, sobre todo, cómo opera nuestro sistema cognitivo para llevarlos a cabo (Rumelhart, 1989; Graesser, Gernsbacher y Goldman, 2000; García Madruga, Elosúa, Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999). Ambas perspectivas conducen a una caracterización de la comprensión como un proceso estratégico de naturaleza interactiva que requiere la presencia de un lector activo.

Mostramos en el cuadro que sigue los diferentes procesos que debe llevar a cabo el lector para comprender y que, a su vez, dan lugar a dimensiones distintas de comprensión.

Nuestra intervención se ha centrado en los macroprocesos de comprensión, responsables de la construcción del significado global del texto, es decir, en los niveles de Macroestructura, Superestructura y Modelo de Situación contextual. Esta decisión responde a dos motivos:

1. Estos macroprocesos son los responsables de los niveles de comprensión más profundos.
2. Es en estos niveles donde los sujetos de nuestra intervención presentan mayores problemas.

La investigación que presentamos ha consistido en:

- Diseñar y aplicar un plan instruccional orientado a favorecer el procesamiento activo del texto por parte de los lectores



- Evaluar los resultados en relación a los interrogantes e hipótesis que nos habíamos planteado

A continuación exponemos de modo separado:

- a) Las principales características y rasgos diferenciales de nuestro plan de intervención.
- b) El estudio experimental que hemos realizado en torno a la intervención, detallando las hipótesis de partida, el diseño y los instrumentos utilizados, los resultados obtenidos y las conclusiones a las que hemos llegado.

### Cuadro 1. Proceso y resultado de la comprensión de textos

PROCESOS	NIVELES REPRESENTACIÓN	NIVELES PROCESAMIENTO
Reconocer palabras		
Construir Proposiciones	Microestructura Representación lingüística	Superficial
Conectar proposiciones		
<b>Construir la representación del Significado global del texto</b>	<b>Macroestructura</b>	<b>Representación del texto base</b>
<b>Identificar la organización interna del texto</b>	<b>Superestructura</b>	
<b>Construir la representación Contextual del texto</b>	<b>Modelo de situación</b>	<b>Representación situacional</b>

### Objetivo y contenido del plan de intervención

El objetivo general de la de intervención ha sido sustituir la estrategia pasiva, frecuente entre los sujetos objeto de nuestra intervención, consistente en realizar un procesamiento lineal del texto, que da lugar a una comprensión de ideas sueltas que no se conectan entre sí, *por una actitud activa de búsqueda de aquellas ideas esenciales que le proporcionan coherencia y de las relaciones que permiten identificarlas como causas, condiciones, argumentos, premisas, elementos de una secuencia, etc.*

Para conseguir el objetivo propuesto hemos trabajado tres tipos de estrategias:

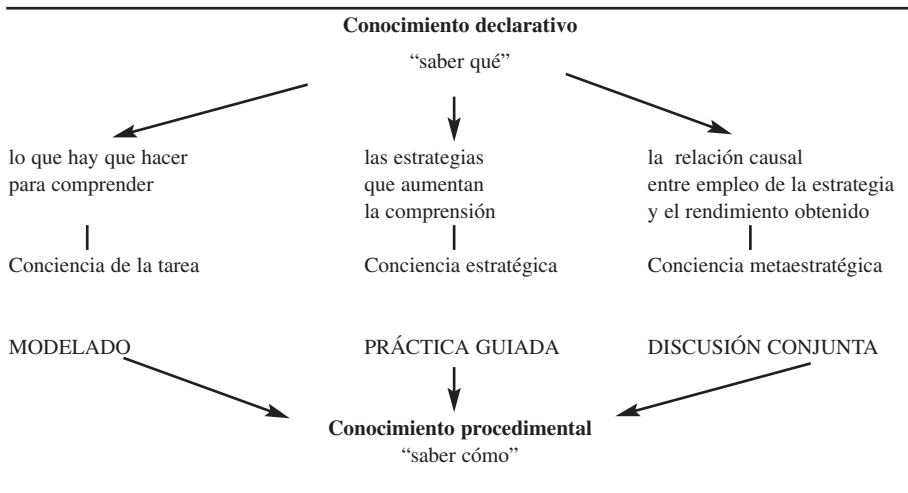
1. Extraer el significado global de lo que se lee, derivando del texto las ideas principales del mismo.
2. Identificar las principales relaciones lógicas que conectan las diferentes proposiciones dentro de una secuencia coherente.
3. Planificar, controlar y revisar los distintos pasos que conducen a la comprensión utilizando de modo consciente las estrategias instruidas.

## Cómo hemos intervenido: método de instrucción.

En el diseño de la intervención se ha considerado igualmente importante el conocimiento declarativo (saber qué) y el procedimental (saber cómo). Creemos que el hecho de que los sujetos conozcan y comprendan la efectividad de las estrategias que se les enseñan es fundamental para su posterior funcionamiento autónomo. Para conseguir esta autonomía hemos estimado que el lector debe realizar el siguiente recorrido:

- a) “saber lo que hay que hacer para comprender” (desarrollar la conciencia sobre la tarea).
- b) “saber que es posible aplicar ciertas estrategias para aumentar la comprensión” (desarrollar la conciencia estratégica).
- c) “saber que existe una relación causal entre el empleo de la estrategia y el rendimiento obtenido, el aumento de la comprensión, (desarrollar la conciencia metaestratégica).

### Cuadro 2. Instrucción Directa



### Características diferenciales de nuestro plan de intervención

1. Está concebido como una intervención para mejorar los procesos generales de comprensión y específicamente los responsables de la construcción de una representación coherente y articulada del significado de los textos.
2. Está pensado para su aplicación en el contexto habitual de clase (clases intactas), está integrado dentro de una materia del currículo habitual de los alumnos y hace coincidir las figuras de profesor, instructor e investigador.
3. Se utilizan textos naturales, no adaptados, para practicar las estrategias

instruidas. Se ha dado cabida a textos cuya calidad textual no es óptima, como ocurre en la realidad con mucha frecuencia, de modo que tengan que poner en juego su saber estratégico de modo consciente, controlado y ajustado a las demandas de la tarea.

4. Se trabaja la estructura argumentativa, cuya presencia es importante en el mundo académico universitario en la presentación y defensa de trabajos, análisis críticos, lectura de reseñas de investigación, debates teóricos, etc.
5. Pretende desarrollar en los sujetos una conciencia metacognitiva capaz de supervisar y controlar su modo de actuar. Por ello considera muy importante que los sujetos comprendan cómo funcionan los procesos de comprensión y los factores que los condicionan (de dónde pueden venir los problemas) y las estrategias que deben usar para comprender más y mejor (de dónde pueden venir las ayudas).
6. La instrucción está orientada a convertir a los sujetos en procesadores activos de los textos, para lo cual se les implica desde los momentos iniciales en la realización de actividades sobre ellos, seguidas de puestas en común y discusión conjunta.
7. Se trabajan conjuntamente todas las estrategias que se instruyen, frente a la mayoría de programas que las trabajan secuencialmente o de forma independiente.

La aplicación concreta del Plan se llevó a cabo en 11 sesiones de 1 hora y 20 minutos y el ritmo de aplicación fue de dos sesiones semanales:

Durante el proceso se ofreció una ayuda graduada que fue decreciendo en cuanto al protagonismo asumido por el instructor a medida que se fomentaba una mayor autonomía de los sujetos.

## **Investigación realizada en relación a la intervención**

### Objetivos e hipótesis

El trabajo realizado responde a 3 objetivos que se corresponden con la formulación de las correspondientes hipótesis:

- Conocer las dificultades y los niveles de comprensión que alcanzan los sujetos de reciente acceso a la universidad en relación a textos expositivo-argumentativos de cierta complejidad.
- Comprobar la eficacia del plan de intervención realizado, contrastando los niveles de comprensión alcanzados antes y después de la intervención en relación a los aspectos instruidos.
- Analizar posibles interacciones entre las distintas estrategias y entre éstas y la variable texto.

En relación al primer objetivo nuestras hipótesis preveían la existencia de dificultades de comprensión relativas a la identificación de las ideas principales y a

la captación de las relaciones lógicas que las cohesionan y organizan. Y preveíamos que estas dificultades serían mayores en el texto que demanda conocimientos más específicos, requiere realizar mayor número de inferencias, y más complejas, y posee una estructura también más compleja y menos familiar para los sujetos.

En relación al segundo objetivo, dadas las características del Plan de Intervención, diseñado para atender las dificultades señaladas, preveíamos mejoras cuantitativas y cualitativas significativas en la sensibilidad de los sujetos hacia la información importante. Vinculada a esta hipótesis esperábamos un incremento de la habilidad de los sujetos para usar las macrorreglas necesarias para obtener las Ideas Principales y específicamente las más complejas de generalización y construcción.

Preveíamos también una mejora significativa en la habilidad de los sujetos para usar la estrategia estructural y captar la relaciones internas que articulan las ideas de los textos. En unos casos, reconociendo las estructuras retóricas y en otros inyectando ellos mismos una determinada organización a partir de las señales semánticas relevantes del texto.

En relación al último objetivo queríamos comprobar experimentalmente el carácter compensatorio de unas estrategias respecto a otras y si la influencia de determinadas características del texto que dificultaban su comprensión antes de la intervención, quedaría compensada por la mayor habilidad estratégica de los sujetos.

Concretamente predecíamos una disminución de las diferencias iniciales de comprensión entre los dos textos utilizados, gracias a la compensación de la falta de conocimientos previos disponibles en el caso del texto A con la mayor habilidad adquirida para usar la estrategia estructural, que les permitiría usar la estructura del texto como guía para identificar la información relevante del mismo.

#### Diseño de la investigación

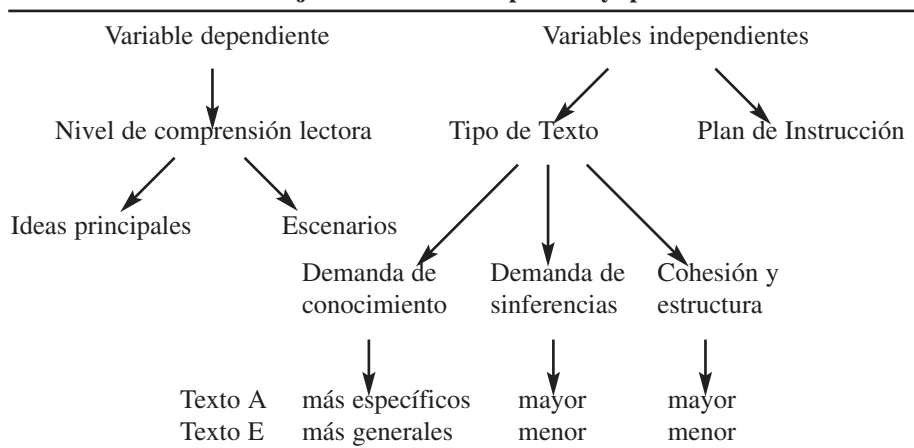
Se ha utilizado un diseño intrasujetos con medidas pretest-postest que incluye dos variables independientes:

- a) El tratamiento experimental (Plan de instrucción).
- b) El tipo de texto.

Respecto a esta segunda variable “tipo de texto”, hemos utilizado 2 textos experimentales: TEXTO A y TEXTO E, cuyo grado de dificultad no es equivalente, presentando más dificultades el texto A. Los factores que justifican este distinto grado de dificultad residen en:

- Conocimientos previos requeridos.  
(Más específicos y especializados en el caso del texto A y más generales en el caso del texto E).
- Demanda de inferencias.  
(Mayor en el caso del Texto A y menor en el caso del Texto E).
- Grado de cohesión y transparencia estructural.  
(Mayor en el caso del Texto A y menor en el caso del texto E).

**Cuadro 3. Diseño intrasujetos con medidas pretest y postest**



La variable dependiente es el nivel de comprensión alcanzado por los sujetos y para medirla hemos utilizado dos instrumentos:

- a) **ideas principales** identificadas
- b) **escenarios** captados

Estas medidas están tomadas, con algunas adaptaciones, del método de descomposición de textos diseñado por los profesores García Madruga y Martín Cordero con el nombre de Método de Análisis Estructural, cuya validez fue contrastada y validada por el propio García Madruga y su equipo de investigación en diversos trabajos (García Madruga y cols. 1995 y 1999).

Cada idea – unidad representa una idea importante, acción o estado de cosas de una forma completa. Son unidades superiores a las proposiciones y están más próximas a las frases, aunque tampoco deben identificarse con éstas. Una idea puede desarrollarse en una frase o bien en más. Para determinar dónde acaba una idea y empieza la siguiente y definir con una aceptable precisión la descomposición del texto se recurrió al acuerdo interjueces.

Un escenario es, a la vez, un marco significativo en el que cobran sentido un grupo de proposiciones o ideas y un componente de la estructura del esquema que organiza el texto. Los escenarios constituyen índices de cómo el sujeto construye y conserva el esquema general del texto, ya que cada escenario agrupa una serie de ideas de carácter macroestructural que tienen especial relación entre ellas, lo que les permite encontrar una referencia común en torno a un tópico de orden superior. Activar el escenario adecuado supone proporcionar coherencia global a una serie de ideas.

Para evaluar los resúmenes realizados por los sujetos establecimos dos niveles de importancia de las ideas que forman la macroestructura: **(nivel 2) ideas principales molares** y **(nivel 1) ideas principales** y les asignamos distintos valores. A su vez, graduamos las puntuaciones posibles, tanto en esta medida como en la medida estructural de escenarios, usando una escala que admite distintos niveles de realización.

Hemos considerado **tres niveles de comprensión final**: nivel “elevado”, nivel “medio” y nivel “bajo”. Los valores de corte se establecieron tomando como referencia el que hemos considerado “nivel elevado” de comprensión que supone haber captado al menos básicamente todas las ideas de máximo nivel de la macroestructura (ideas molares) y todos los escenarios que componen el esquema estructural. A partir de estos valores se establecieron los restantes niveles “medio” y “bajo”.

La corrección y puntuación de los resúmenes se llevó a cabo a partir de un procedimiento de acuerdo interjueces que abarcó la elaboración de las plantillas de descomposición de los textos en las unidades de referencia, el ajuste de los criterios de corrección y de su aplicación y la doble corrección.

Indicamos finalmente otros aspectos de interés relativos al procedimiento:

- El tiempo transcurrido entre el pretest, aplicación del programa y postest se redujo a dos meses, con el fin de evitar que variables extrañas influyeran en los resultados de postest.
- Para la explotación de los datos aportados por los resúmenes y su posterior contraste con los obtenidos tras la instrucción se utilizó el programa Statistical Package Social Sciences (SPSS).
- Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación se utilizó como estadístico principal la Prueba T para muestras relacionadas entre las puntuaciones pretest y postest.
- El trabajo experimental se realizó con alumnos de primer curso de las Diplomaturas de Educación Social y Maestro de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco. El número de sujetos que participaron en el programa fue de 110. Tras desestimar los sujetos que no habían participado al menos en 8 de las 11 sesiones de instrucción, el número final de sujetos quedó fijado en 82. El postest se realizó cinco días después de finalizar la intervención y, aproximadamente ocho semanas después del pretest.

## **Resultados**

Presentamos en primer lugar los resultados correspondientes al pretest, que indican las dificultades y los niveles de comprensión que presentan estos sujetos de reciente acceso a la Universidad, y los pondremos en relación con nuestras Hipótesis.

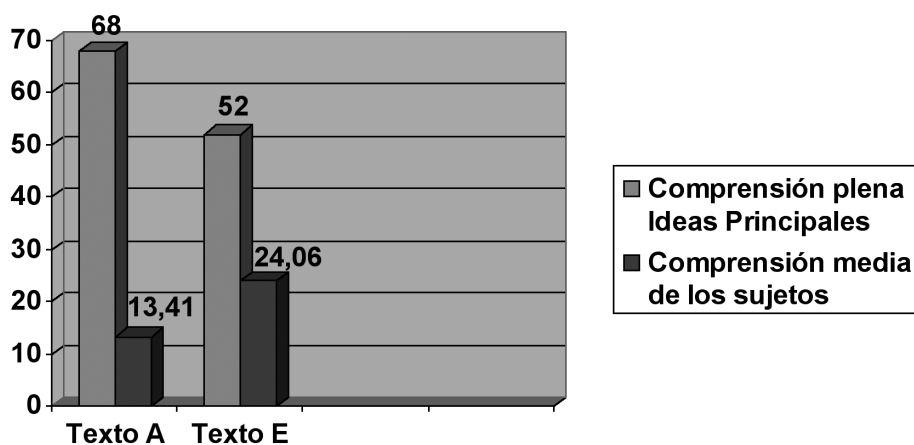
### **1. Dificultades y niveles de comprensión de los sujetos antes de la intervención**

Los dos gráficos que siguen nos permiten apreciar las medias de comprensión de los sujetos en las dos medidas de Ideas Principales y Escenarios en relación a la puntuación máxima posible en cada una de ellas.

En el caso de Ideas Principales las medias suponen un 19.72% y un 46.27% de lo que sería la comprensión plena de de las Ideas Principales en uno y otro texto.

En el caso de la medida estructural de escenarios sus medias de comprensión representan un porcentaje del 28.25% y un 39.33% de su comprensión plena.

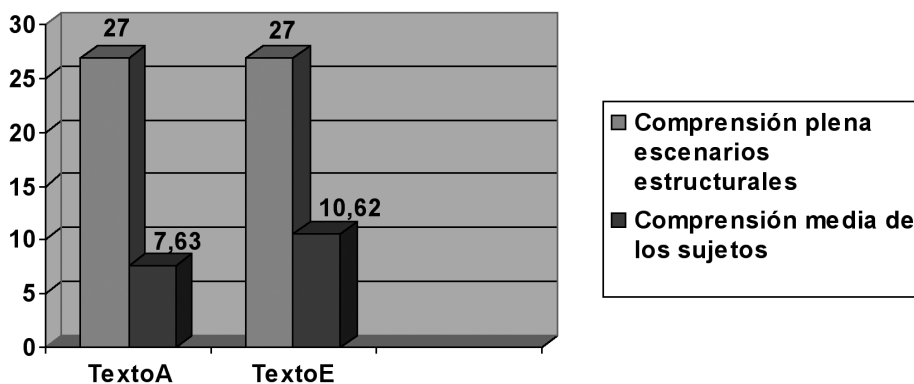
**Gráfico 1**



Un análisis más detallado de la comprensión de cada una de las ideas principales nos permitió apreciar que las puntuaciones de los sujetos en el Texto A se concentran en los valores más bajos de la escala, entre 0 y 2 puntos, en un porcentaje que va desde el 57.39 % en la idea 1 hasta el 100% en las ideas 4.2 y 4.4. Estos valores se traducen en “no entender la idea” o “idea apenas percibida”

En el caso del texto E las puntuaciones correspondientes a las distintas ideas se concentran en la franja intermedia-alta, valores entre 2 y 6 puntos, en porcentajes que van del 56.1% hasta el 100% de los sujetos. Estos valores se traducen en “idea captada parcialmente” y “idea captada básicamente”.

**Gráfico 2**



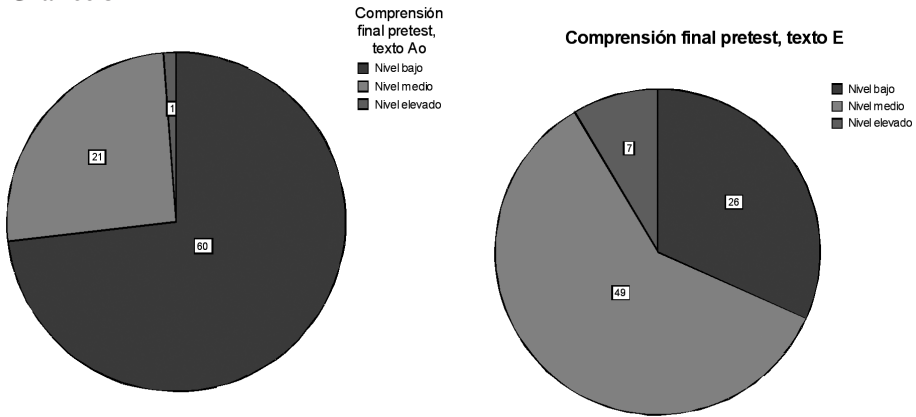
El análisis de las puntuaciones de los sujetos en la medida de escenarios, nos permite apreciar que éstas se concentran mayoritariamente, en ambos textos, en los valores más bajos 0 y 2 (excepto en el escenario 1 del Texto A), poniendo de manifiesto una mayor dificultad de los sujetos para conseguir una representación organizada de la información del texto que para captar las ideas del mismo.

Presentamos a continuación los niveles de comprensión final en ambos textos, establecidos a partir de los niveles de corte para cada una de las medidas de la variable dependiente.

Casi las tres cuartas partes (73.2%) de los sujetos alcanzan un nivel “bajo” de comprensión en el texto A y casi un tercio (31.7% ) de los sujetos lo hace en el texto E.

Estos resultados confirman nuestra primera hipótesis sobre los problemas de comprensión que presentan los sujetos objeto de nuestra investigación y ponen de manifiesto sus problemas para identificar las Ideas Principales de los textos y para captar su organización estructural, lo que hace difícil que elaboren una representación adecuada de lo que el texto comunica.

**Gráfico 3**

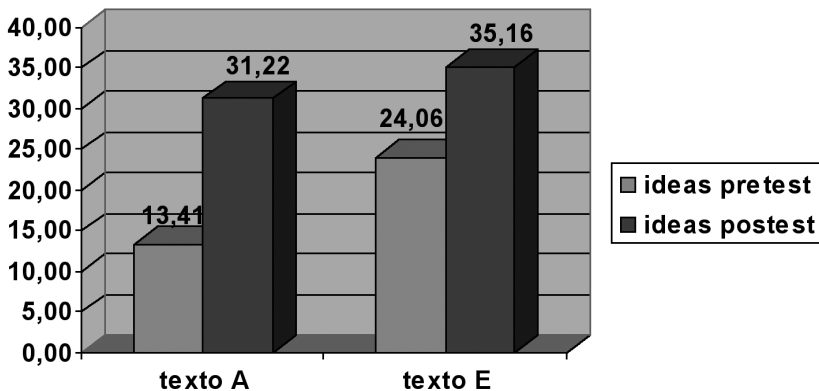


## 2 Eficacia de la intervención

### 2.1 Resultados de la intervención en la identificación de Ideas Principales

Como se puede apreciar en el gráfico que sigue, la mejora obtenida en la comprensión de las ideas principales es importante y significativa en ambos textos.

**Gráfico 4**





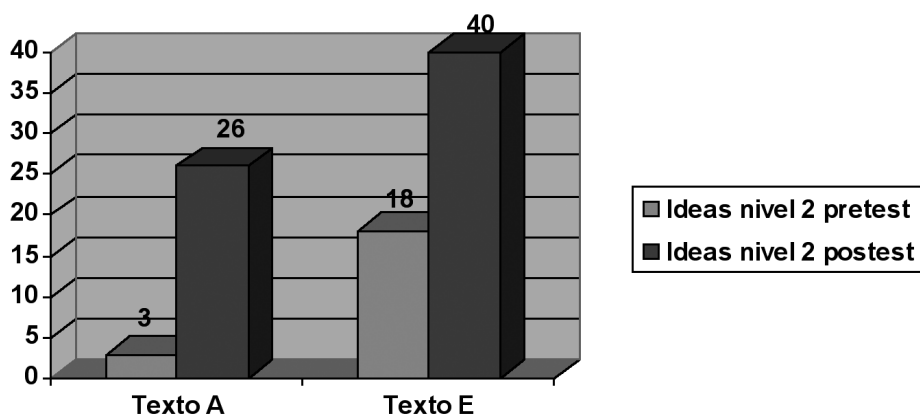
Para conocer más sobre **la calidad** de esta comprensión comparamos los incrementos que se producen en las ideas de máxima importancia (ideas molares) con los incrementos de las restantes ideas principales. Los resultados obtenidos a partir del análisis de las pruebas de muestras relacionadas indican que se producen incrementos claramente superiores en las ideas molares respecto a las restantes ideas principales en ambos textos, lo cual sugiere una mejora cualitativa de los sujetos en su sensibilidad hacia la información más relevante de los textos. Es decir, no sólo se produce un incremento de las puntuaciones totales en la medida de ideas principales, sino que este incremento se explica especialmente por la mejor identificación de las más importantes.

Finalmente analizamos el número de sujetos que puntuaron en todas las ideas del máximo nivel de importancia (ideas molares) en ambos textos, antes y después de la intervención, porque entendemos que dos sujetos pueden haber alcanzado similares medias de puntuación total y, a pesar de ello, manifestar niveles de comprensión de la macroestructura del texto bien diferentes en función de cómo las hayan obtenido. Concretamente entendemos que los sujetos que ha puntuado con valores medio-altos en todas las ideas que son molares han construido una mejor representación global del significado de los textos.

Los resultados obtenidos indican que en el texto A sólo 3 sujetos han puntuado antes de la instrucción con valores medios y altos en todas las ideas consideradas molares mientras que 36 lo hacen tras la misma.

En el caso del texto E existen 18 sujetos con valores medio y alto en todas las ideas consideradas de máxima importancia antes de la intervención, que aumentan a 40 tras la instrucción.

**Gráfico 5. Número de sujetos que puntúan en todas las ideas molares antes y después de la intervención por textos**



Estos resultados confirman claramente la eficacia de la intervención y, con ello, nuestra hipótesis segunda

## 2.2 Efectos de la intervención en el uso de las macrorreglas

Para apreciar el efecto de la intervención en el uso de las macrorreglas hemos considerado aquellas ideas cuya formulación requiere la aplicación de las reglas más complejas de generalización y construcción, porque exigen elaborar una información nueva a partir de la existente en el texto, lo cual implica la realización de inferencias.

En el caso de la macrorregla de generalización los resultados encontrados son positivos y significativos y están en línea con nuestra hipótesis.

En el caso de la macrorregla de construcción los resultados son claramente favorables a nuestra hipótesis en el texto E, mientras que en el texto A se producen notables diferencias entre las ideas que requieren utilizar esta regla.

Estos resultados parecen indicar que, en general, la instrucción ha logrado mejorar la aplicación de las reglas más complejas de generalización y construcción, pero algunos resultados encontrados en el texto A parecen confirmar que la utilización de las macrorreglas no depende sólo de su complejidad intrínseca (no se entiende que en unos casos la instrucción realizada haya conseguido mejorar claramente la aplicación de esta estrategia y en otros no) sino que influyen otros factores. En este caso la falta de conocimientos de dominio parece haber dificultado la construcción de algunas ideas en el texto A .

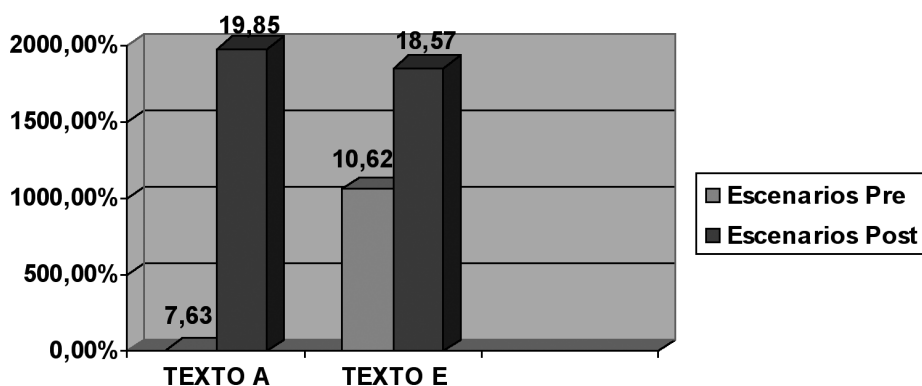
Pero, además de la dificultad derivada de la menor disposición de conocimientos de dominio, sospechamos que existe otro problema relacionado con el tipo de inferencia requerida. En el caso de las ideas en las que los estudiantes encuentran mayores dificultades apreciamos que su construcción requiere realizar un tipo específico de inferencias, que se conocen como inferencias elaborativas de carácter opcional. Son inferencias que aportan una comprensión más profunda, pero que si no son construidas, ello no impide la coherencia global del texto. Esta interpretación sugiere la posible intervención de otros factores relacionados con la motivación y con el grado de autoexigencia, además del problema ya aludido de falta de conocimientos.

## 2.3. Efectos de la intervención en el uso de la estrategia estructural a partir de la captación de escenarios

Como se puede observar a partir de los dos gráficos siguientes se ha producido una mejora importante y significativa en esta medida estructural y, de nuevo, se aprecia la influencia que ejerce el tipo de texto sobre los resultados.

Con la misma lógica que hemos razonado en el caso de las ideas principales, en el sentido de que no sólo es importante analizar los incrementos de medias totales sino el comportamiento de los sujetos para conocer cómo las obtienen, hemos analizado el número de sujetos que han puntuado en los tres escenarios que configuran el marco estructural de cada uno de los textos, entendiendo que ello constituye un indicador más cualitativo del grado en que los sujetos han construido el esquema global organizativo de ambos textos.

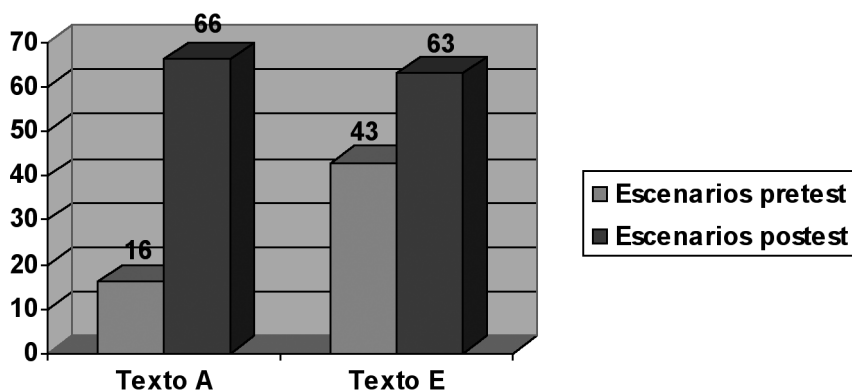
**Gráfico 6. Efectos de la intervención en la captación de escenarios**



En el texto A, sólo 16 sujetos captan total o parcialmente todos los escenarios del texto en la situación pretest mientras que hay 66 sujetos que lo hacen en la situación postest.

En el caso del texto E, hay 43 sujetos que identifican todos los escenarios antes de la intervención y 63 que lo hacen tras la intervención.

**Gráfico 7. Sujetos que puntúan en todas los escenarios antes y después de la intervención en cada texto.**



Estos resultados confirman de nuevo la eficacia de la intervención y, concretamente, nuestra tercera hipótesis.

2.4. Eficacia de la intervención en la utilización de la estrategia estructural como estrategia libre de contenido.

Para comprobar la eficacia de la instrucción en este punto hemos utilizado el texto E, que presenta un bajo grado de articulación interna y un menor ajuste canónico y transparencia estructural. Este hecho dificulta que los sujetos utilicen la estrategia estructural en su sentido más convencional (Meyer,1984), de reconocer el esquema textual y utilizarlo como guía para procesar el texto. Por el contrario, la falta

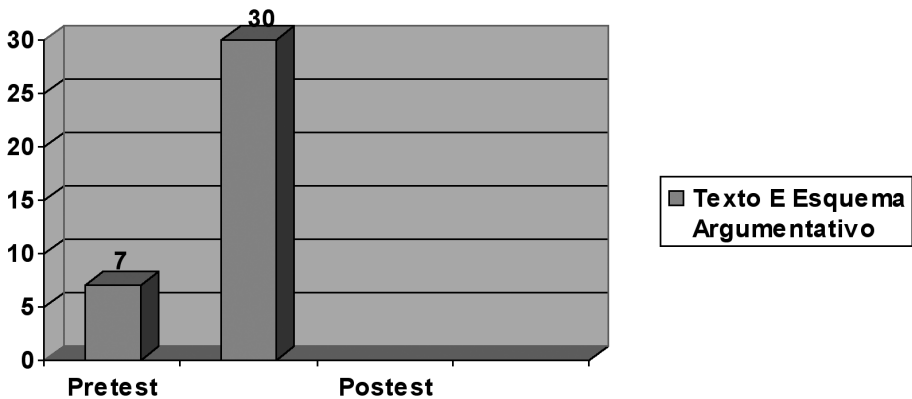
de una guía estructural clara favorece una representación apenas organizada del significado del texto. Según nuestra hipótesis, los sujetos capaces de usar la estrategia estructural como estrategia libre de contenido debieran ser capaces de “inyectar” a este texto una determinada organización y entendemos que la organización argumentativa es más ajustada a la intención del autor, que la aparentemente expositiva que presenta el mismo.

Los resultados obtenidos indican que se produce un cambio interesante en el esquema y escenarios desde los que los sujetos se representan el texto E antes y después de la intervención y estos cambios se producen mayoritariamente en el sentido esperado.

Concretamente, 30 sujetos se representan el texto a partir de una intención y un esquema argumentativos tras la intervención, frente a sólo 7 que lo hacían antes de la intervención.

Estos resultados van en la línea planteada en nuestra hipótesis, si bien esperábamos resultados más concluyentes, lo cual requiere una interpretación.

**Gráfico 8. Sujetos con escenarios de esquema argumentativo antes y después de la intervención.**



Tras la intervención, existe un número importante de sujetos que siguen representándose el texto como un discurso expositivo bajo los escenarios de Presentación, Desarrollo y Conclusión. Ciertamente esta opción no indica que los sujetos no hayan entendido el texto, ni que no hayan construido una representación articulada y coherente de las ideas del mismo (el 76.8% lo consiguen tras la intervención, como hemos podido ver en los resultados de la medida de escenarios) sino que, ante la indefinición de la estructura del texto, la que ellos le “inyectan” es expositiva, más genérica y menos comprometida, pero también menos ajustada a la intención comunicativa de su autor. Podríamos decir que estos sujetos construyen mejor el significado del texto que la situación comunicativa que lo contextualiza..

Buscando una explicación al resultado que representan estos sujetos,

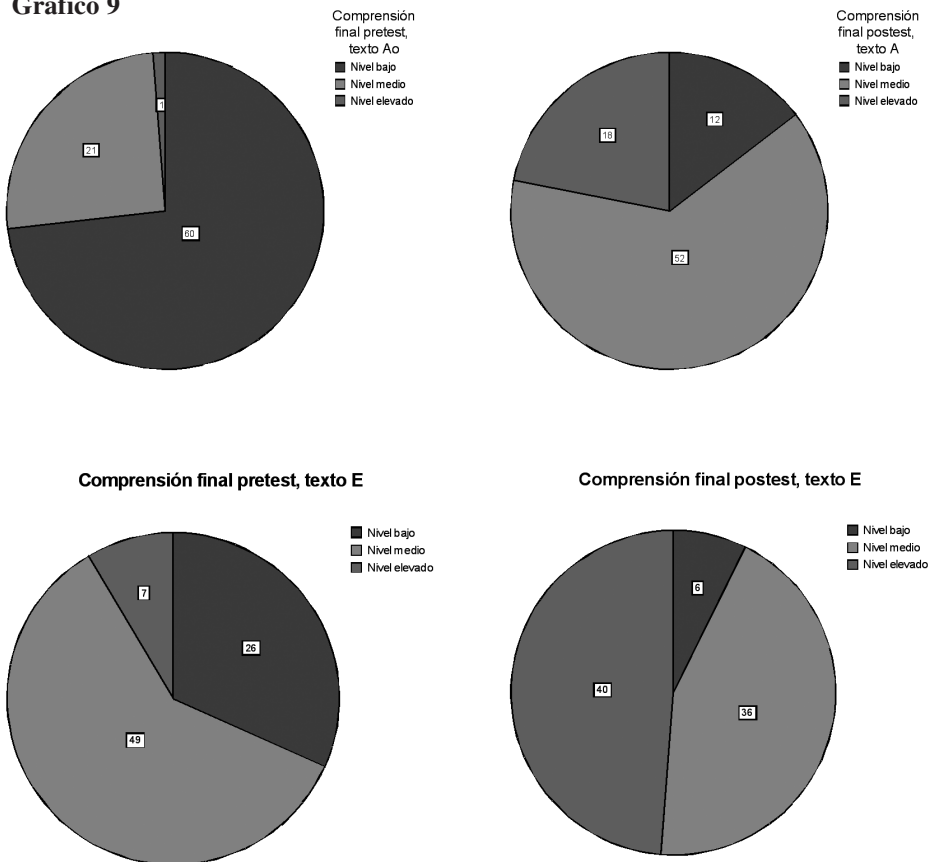
necesariamente debemos remitirnos, en primer lugar, a la disposición de los sujetos para interactuar con la información del texto y poner en juego sus propios conocimientos y, puesto que en este caso estos conocimientos se suponen disponibles, de nuevo se sugiere la interferencia de otros factores relativos a la actitud, la autoexigencia y la motivación para acceder a niveles más profundos de comprensión.

### 2.5. Resultados de la intervención en la comprensión final

En el Texto A un 70.3% de los sujetos estaban incluidos en el nivel bajo de comprensión antes de la intervención, que se reduce a un 14.6% tras la intervención. Se puede apreciar, además, que tras la intervención se produce una distribución de los sujetos en los distintos niveles de comprensión acorde con una curva de mayor normalidad con 12 sujetos en el nivel “bajo”, 18 en el nivel “elevado” y 52 sujetos en un nivel “medio”.

En el texto E los resultados finales más positivos, puesto que se parte de una mejor situación inicial. En este caso casi la mitad de los sujetos manifiestan un nivel elevado de comprensión tras la intervención y sólo un 7.3% presentan un nivel bajo de comprensión.

**Gráfico 9**



## 2.6 Efectos de la intervención en relación al tipo de texto

El tercer objetivo de nuestra investigación ha sido analizar posibles interacciones entre las distintas estrategias y entre éstas y la variable texto.

En el cuadro que hemos elaborado podemos apreciar que han disminuido las diferencias iniciales de medias en las distintas medidas de comprensión entre uno y otro texto. Esta disminución se debe a una clara tendencia de mayores incrementos relativos en el Texto A respecto al Texto E, especialmente en la medida estructural de escenarios, vinculada al mejor uso de la estrategia estructural.

Podemos apreciar también que en el caso del Texto E el incremento pre-post en la medida estructural de escenarios es claramente inferior al que se produce en esta misma medida de escenarios en el Texto A. La explicación más razonable es que en este texto, al estar peor estructurado, la estrategia estructural resulta menos rentable y los sujetos se apoyan más en sus esquemas de conocimientos que en el esquema textual para identificar las ideas principales del mismo. Justamente lo contrario de lo que hacen para procesar el Texto A. Es decir, tras la intervención, los sujetos parecen capaces de seleccionar la estrategia más eficaz en cada caso según el tipo de texto.

**Cuadro 4. Comparación de las diferencias de medias de las distintas medidas de comprensión antes y después de la intervención, por textos**

Pretest	Media	Dif. Medias	Postest	Media	Dif Medias
Comprensión Final Texto A	21.04	<b>13.64</b>	Comprensión Final Texto A	51.07	<b>2.66</b>
Comprensión Final Texto E	34.68		Comprensión Final Texto E	53.73	
Ideas Texto A	13.41	<b>10.65</b>	Ideas Texto A	31.22	<b>3.94</b>
Ideas Texto E	24.06		Ideas Texto E	35.16	
Escenarios Texto A	7.63	<b>2.99</b>	Escenarios Texto A	19.85	<b>- 1.28</b>
Escenarios Texto E	10.62		Escenarios Texto E	18.57	

Estos resultados muestran un patrón general coincidente con nuestra hipótesis, que esperaba una disminución de las diferencias iniciales de comprensión entre ambos textos, vinculada al efecto compensatorio entre estrategias y a la mayor capacidad estratégica de los sujetos para utilizarlas de modo contingente a las demandas específicas de cada texto.

Este uso selectivo y ajustado de las estrategias instruidas, según las dificultades y características de cada texto, parece indicar un control consciente de las mismas, que ponemos en relación con nuestra instrucción, concretamente con la orientación metacognitiva de la misma.

## **Conclusiones**

La investigación realizada nos ha permitido confirmar y conocer mejor las dificultades y los niveles de comprensión de estos sujetos de reciente acceso a la universidad, al tiempo que ha puesto de manifiesto la eficacia de intervenir para mejorar su comprensión.

Queremos resaltar en este apartado, como síntesis de los resultados ya avanzados, que la comprensión implica un conglomerado de procesos y que, dependiendo de que todos o sólo algunos se pongan en funcionamiento, podemos hablar de una comprensión más o menos profunda o superficial e, incluso, de una lectura no comprensiva. Para obtener una comprensión completa o profunda es necesario que el sujeto culmine con éxito los siguientes procesos:

1. Extraer las ideas de las palabras y oraciones del texto (generar la microestructura).
2. Realizar las inferencias que garanticen las relaciones de coherencia entre las ideas de modo que se pueda componer un hilo conductor entre ellas.
3. Suprimir, generalizar e integrar la información que proporciona el texto y construir las ideas globales que contienen la información más importante y que le confieren unidad (generar la Macroestructura)
4. Reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales (la Superestructura)
5. Elaborar una representación propia de lo que el texto comunica

Los problemas que evidencian los sujetos de la investigación antes de la intervención nos inducen a pensar que no culminan con éxito los tres últimos procesos y, por tanto, no alcanzan los niveles de profundidad esperables en este tipo de estudiantes.

Tras la intervención, los sujetos son capaces de establecer niveles de jerarquía entre las distintas informaciones y de llevar a cabo procesos de esencialización de la información aplicando para ello, no sólo estrategias simples de omisión de la información superflua, sino también otras más complejas que implican construir nuevas informaciones a partir de lo que en los textos se dice. Así mismo se muestran más capaces de identificar las principales relaciones lógicas que permiten conectar las distintas ideas dentro de una secuencia coherente y, a su vez, esta percepción de la estructura del texto les permite construir una representación o modelo mental de la información leída más coherente y organizada.

En definitiva, la intervención parece haber permitido avanzar a nuestros sujetos hacia el perfil de los lectores más expertos, cuyo comportamiento se diferencia de los menos expertos, precisamente, en la calidad de sus representaciones: más selectivas respecto a la macroestructura y mejor organizadas desde el punto de vista de la estructura original del texto.

A partir del trabajo realizado nos han surgido muchos nuevos interrogantes pero dos cuestiones nos parecen especialmente interesantes para el futuro. La primera tiene que ver con la necesidad de actuar y, sobre todo, con el modo de

hacerlo eficazmente, en relación a la motivación de los sujetos para acceder a mejores niveles de comprensión y a su grado de autoexigencia para valorar la suficiencia de su comprensión. La segunda se refiere a la conveniencia de dar continuidad a las intervenciones centradas en la mejora de las estrategias generales de comprensión e implicar a las distintas disciplinas en la enseñanza de las prácticas discursivas propias de las distintas asignaturas.

## Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. y Cols. (1992). *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: MEC/ CIDE
- Baumman J.F. (comp.) (1990). *La comprensión lectora (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bronckart, J. P. (1985) *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, París: UNESCO.
- Carlino, P (2003 b). *Leer textos complejos al comienzo de la educación superior: tres*: Universidad Autónoma.
- Carpenter, P. A. y Just, M. A. (1989) The role of Working memory in language comprehension. En D. Klarhr y K. Kotovsky (comps). *Complex information processing: the impact of Herber A. Simon*, 31-68, Hillsdale , NJ.,: Erlbaum.
- Carriedo Lopez, N. (1994). Revisión de los Programas Instruccionales desarrollados para enseñar a comprender las ideas principales, *Tarbiya*, 8, 27-53.
- Cook, L. K. y Mayer, R. E. (1988). Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 4, 448-456.
- Elosúa, M.R. (2000) *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid: Sanz y Torres.
- Escudero, I. y León, J. A. (1999). La influencia del tipo de textos en la generación de inferencias elaborativas. Póster presentado en el *IV Congreso de Psicolingüística* (UAM). Miraflores de la Sierra.
- García Madruga, J. A.; Martín Cordero, J. I.; Luque, J. L. y Santamaría, C. (1995). *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid: Siglo XXI.
- García Madruga, J. A.; Gómez, I y Carriedo, N. (2002). Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora. En F. Gutierrez; J. A. García Madruga y N. Carriedo (eds.), *Psicología Evolutiva II*, Madrid: UNED.
- García Madruga, J. A.; Elosúa, M. R.; Gutierrez ,F.; Luque, J. L y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa*. Barcelona: Paidós
- Graesser, A. C., Gernsbacher, M. A. y Goldman, S. (2000). Cognición. En T. A. Van Dijk (comp.) *El discurso como estructura y proceso*. (pp. 417-452). Barcelona: Gedisa.



- Kintsch, E. (1990). Macroprocesses and microprocesses in the development of summarization skill. *Cognition and Instruction*, 7, 161-195
- León, J. A. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marucco, M. (2001). La enseñanza de la lectura y la escritura en el aula universitaria. Ponencia presentada en las *I Jornadas sobre la lectura y la Escritura como Prácticas Académicas Universitarias*. Departamento de Educación Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires
- Meyer, B. J. F. (1984) Text dimension and cognitive processing . En Mandl, H.; Stein, N. L. y Trabasso (eds.) *Learning and Compression of text*. Hillsdale, NJ.: Laurence Erlbaun Associates.
- Rumelhart, D. E. (1989). The architecture of mind: A connectionist approach. En M. I. Posner (ed.), *Foundations of cognitive science* (pp. 133-159), Cambridge: M. A., MIT Press.
- Van Dijk, T. A. (1985). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. A. (comp.) (2000) *El discurso como estructura y proceso. estudios sobre el discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

M<sup>a</sup> Ángeles Echevarría Martínez. Licenciada en Filología Románica y Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección de Pedagogía). Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Ha sido Presidenta del Consejo Escolar de Euskadi. Autora de diversas publicaciones. Coautora de las Pruebas de Evaluación de la Comprensión en Lengua Castellana para alumnos de 6º curso de Educación Primaria y 2º curso de Bachillerato del Gobierno Vasco.

Fecha de recepción: 20/06/2006

Fecha de aceptación: 25/10/2006

## ¿ES TAN PERJUDICIAL LA TELEVISIÓN QUE VEN LOS JÓVENES Y ADOLESCENTES?

Is watching television really so bad for young children and teenagers?

*Maria Concepción Medrano Samaniego*  
*Santiago Palacios Navarro*  
*Universidad del País Vasco*

### Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio piloto realizado en la Comunidad Autónoma del País Vasco con una muestra de sujetos con edades comprendidas entre 12 y 40 años. Dentro de una investigación más amplia donde se pretende relacionar la dieta televisiva y los valores implícitos y explícitos que se perciben en los contenidos televisivos, se exponen algunas diferencias y semejanzas respecto a los hábitos y dieta televisiva de los diferentes grupos de edad. Los datos encontrados nos permiten concluir que los programas más visionados no son los más perniciosos para adolescentes y jóvenes, ni tampoco que el visionado de la televisión impida el desarrollo de otro tipo de actividades.

Palabras Clave: *hábitos y dieta televisiva, diferencias evolutivas, cuestionario de hábitos televisivos*

### Abstract

This research project aims to analyze the similarities and differences between the television habits and diet of a sample of adolescents and young people aged between 12 and 40 in the Autonomous Region of the Basque Country. We are specifically interested in analyzing the implicit and explicit values underlying television contents. The results showed more differences than similarities in accordance with the age criterion. The obtained data show us that the time spent watching TV is not so long as we might have expected and this activity does not replace other ones either. As regards the television diet, the favourite contents are fiction series and news, but not the most harmful programmes.

Key words: *television habits and diet, developmental differences, Questionnaire on television Habits.*

---

Correspondencia: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Avenida Tolosa, 70. 20018 San Sebastián. E-mail: mariaconcepcion.medrano@ehu.es. Santiago Palacios Navarro. E. U. De Formación del Profesorado de Guipúzcoa. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Av. de Tolosa, 20018 San Sebastián.

## **Introducción**

Si hacemos una síntesis de los resultados encontrados en las últimas décadas respecto a la influencia que la televisión tiene en los jóvenes y adolescentes el balance es contradictorio. Algunos autores y corrientes manifiestan posturas defensivas y otros conciben el medio televisivo como un instrumento formativo. Es decir, la televisión se puede constituir en una fuente de formación afectiva, social y de pensamiento. En nuestra opinión, para abordar la influencia de este medio es preciso considerar múltiples factores tanto personales como contextuales, así como estudiar los productos televisivos en relación con los procesos culturales donde adquieren su verdadero sentido.(Casetti y Di Chio, 1999; Medrano, 2005).

En la actualidad, de acuerdo a la revisión de la literatura, los investigadores centran su atención en la línea constructivista y culturalista, en la que nos posicionamos. Se estudian los efectos de la televisión desde los conceptos de “agenda setting” (Severin y Tankard, 1997), “framing” (Hallahan, 1999; Scheufele, 2004), “uses and gratifications” (Rubin, 2002) o entretenimiento por regulación tensional (Zillmann 2002). Es decir, las teorías actuales consideran que la televisión no tiene una influencia directa (buena o mala) sobre la infancia sino que es una relación compleja en la que intervienen muchas variables.

Concretamente, si nos referimos a los hábitos televisivos son muchos los trabajos que señalan que el consumo de nuestros jóvenes y adolescentes es extenso en el tiempo, continuo e intenso. Se consumen programas para adultos y, especialmente, de cadenas generalistas. Ciertamente esta situación es a primera vista preocupante, sobre todo, si tenemos en cuenta que la televisión desde su integración en el mercado, más que fabricar contenidos lo que principalmente fabrica son audiencias (Pindado, 2005). Está claro, como se ha señalado al principio, que las investigaciones realizadas en torno a la influencia de los hábitos televisivos en el desarrollo de jóvenes y adolescentes arrojan datos contradictorios. Por un lado, se demuestra que los sujetos que ven mucha televisión son más creativos, y por otro lado encontramos autores que defienden que el propio medio televisivo ritualiza procesos imaginativos, encauzándolos hacia situaciones sin misterio, héroes mecanizados y finales sin ninguna emoción.

Ahora bien, a pesar de que en ocasiones los datos son contradictorios ¿debemos continuar pensando que ver mucho la televisión fomenta hábitos de pasividad, desplaza a otras actividades y es perjudicial? En nuestro estudio piloto tal y como se analiza posteriormente nuestros adolescentes y jóvenes ven la televisión fundamentalmente para divertirse y/o entretenerse, no pudiendo afirmar que ven un número exagerado de horas la televisión, ni que los programas que ven sean los más perjudiciales para ellos. En este sentido y según los datos del análisis de audiencia del mes de Mayo de 2005 proporcionados por TNS Audiencias de medios (antes Sofres) dos géneros destacan entre el resto de los emitidos: las series de ficción y el deporte.

## **Marco teórico**

Se pueden resumir en tres las perspectivas teóricas para explicar la influencia de los hábitos televisivos en los jóvenes y adolescentes. La primera denominada de

*usos y gratificaciones*. Esta corriente se sustenta en la hipótesis de que la televisión se ve para satisfacer necesidades personales. De manera que, por ejemplo, aquellos adolescentes que se relacionan menos con sus iguales o con sus padres tienden a ver más televisión. La segunda perspectiva se centra en la influencia de los padres y defiende que el estilo educativo de los padres, así como sus valores se relaciona con los hábitos televisivos de sus hijos. En este sentido los hijos de los padres que practican y valoran la orientación y guía de sus hijos ven menos televisión que los hijos cuyos padres no restringen el visionado de la televisión o presentan valores más conformistas. Y en tercer lugar, la perspectiva de la *disponibilidad de recursos*. Desde esta perspectiva se defiende la idea de que aquellos sujetos que tienen menos posibilidades de participar en actividades extraescolares organizadas y sistemáticas ven más la televisión.

Krosnick, Narayan Anand y Hartl (2003) han estudiado en una muestra de preadolescentes y adolescentes los hábitos televisivos en relación a las tres teorías anteriormente indicadas (satisfacción de necesidades, influencia de los padres, disponibilidad de recursos). Los autores encuentran, por un lado, que ven más televisión aquellos sujetos que manifiestan una menor interacción con sus iguales o sus padres. No obstante, no encuentran relaciones significativas entre conflictos parentales y visionado de televisión. Por otro lado, los adolescentes que tienen más acceso a la lectura o a actividades extracurriculares, también ven menos televisión. Igualmente no encuentran relaciones significativas entre los ingresos económicos y los hábitos televisivos. Curiosamente los preadolescentes que pasan más tiempo con sus padres, también ven más televisión con ellos. Es decir, el tiempo pasado con los padres, en muchos casos, equivale a tiempo viendo la televisión. En esta línea Pindado (2005) defiende que el consumo televisivo se incrementa a medida que se desciende la pirámide social.

Desde el punto de vista teórico, no concebimos al espectador como un sujeto pasivo sino que incorpora la información televisiva desde distintos contextos y en un contexto político y social concreto (Medrano, 2006). Partimos de la hipótesis básica de que los textos audiovisuales no son unívocos ni transmiten significados cerrados y que a través de los contenidos televisivos se puede generar diálogos guiados por distintos mediadores. La influencia potencial de la televisión en las generaciones más jóvenes hay que interpretarla como mediada por los contextos culturales. La investigación actual se realiza desde una visión global y sistémica que incide en la importancia de variables respecto al sujeto (edad, capacidad cognitiva, etc.) el propio programa y lenguaje mediático (encuadre, composición, tipografía, etc.) y el contexto de visionado (agendas y hábitos televisivos, estilo de mediación parental, etc.).

Si nos centramos en la variable edad, el patrón de visionado aumenta desde la enseñanza infantil hasta la primaria, tiempo que decrece hasta que se vuelve a producir un pico en la pubertad y comienzo de la adolescencia para volver a descender al final de la misma. Una explicación dada por los autores, no es la referida a la edad cronológica, sino a las capacidades cognitivas que son cambiantes y a los diferentes acontecimientos relacionados con la edad. Así los sujetos más jóvenes

prefieren programas como dibujos animados, para elegir después programas dramáticos con base en programas reales y en la adolescencia preferir programas de entretenimiento para adultos. Se destaca el espacio privilegiado que ocupa la ficción y, en concreto, las series juveniles para los adolescentes donde la narración transcurre en la contemporaneidad. Los adolescentes buscan la unión entre la realidad y la ficción (Franca Rocha, 2003).

Al revisar la investigación respecto a que sea la televisión el tema principal de conversación con los amigos o la familia, Stanger (1997) demuestra que los adolescentes americanos manifiestan que la televisión, en general, suele ser el tema principal de conversación tanto con los amigos como con la familia. Sin embargo, en el caso concreto de los informativos, se comentan más en familia que con los amigos. Igualmente existe evidencia empírica de que a medida que aumenta la edad disminuye como tema de conversación. Estos mismos datos son confirmados por los trabajos de Pasquier (1999) en el contenido francófono, por Buckingham (2003) en el contexto anglófono y por Morduchowicz (2001) en el contexto chileno. Aunque es preciso señalar que uno de los aspectos que más ha potenciado la investigación norteamericana en este ámbito ha sido comprobar que los adolescentes se involucran como ningún otro público con los personajes y las tramas de determinadas series televisivas.

También se puede afirmar que las diferencias individuales y por edades respecto a la cantidad, el tipo de consumo y el desplazamiento de otras actividades se mantienen a lo largo de tiempo y en los diferentes contextos (Zillmann 2002; Morley 2006).

Livingstone y Bovill (2001) en los resultados de su proyecto titulado "*Children, Young People and The Changing Media Environment*" en el que participan varios países europeos y cuyo objetivo es conocer patrones de uso, el impacto en el tiempo libre y las formas de relación que tienen los niños y los jóvenes en distintas edades con los medios de comunicación, concluyen que la juventud, sin diferencias de edad, establece una relación normal y cotidiana con los medios y no aparecen deterioros en las relaciones familiares o con sus iguales. Ni tampoco tenemos evidencia empírica de que el visionado de la televisión impida el logro académico o el desarrollo de otras actividades.

Teniendo en cuenta la investigación previa y en el contexto de una investigación más amplia donde también se analizan los valores percibidos por los jóvenes y adolescentes en los programas que más les gustan (Medrano, Cortés y Palacios, 2006) se presentan en este trabajo los hábitos televisivos y la dieta de una muestra piloto de la Comunidad Autónoma Vasca con el fin de aportar algunos datos en este ámbito de investigación.

## **Estudio empírico**

### **Objetivos**

El objetivo de este trabajo es conocer la dieta y hábitos televisivos de una muestra de adolescentes y jóvenes. Específicamente nos planteamos conocer algunos aspectos de los hábitos y dieta en tres grupos de edad. Primer grupo: las edades comprendidas entre 12-16 años; segundo grupo de 17- 24 años y tercer grupo de 25 -40 años. En concreto, los objetivos específicos que nos hemos planteado han sido:

1. El número de aparatos de televisión en cada hogar (disponibilidad).
2. Las preferencias televisivas y últimos programas vistos.
3. Las actividades diferentes que realizan en su tiempo libre, además de ver la televisión.
4. La frecuencia de ser la televisión el tema principal de conversación con padres y amigos.

### **Procedimiento y muestra**

La muestra total estuvo constituida por 144 adolescentes y jóvenes. Dicha muestra, a su vez, se ha subdividido de acuerdo a los grupos de edad en tres submuestras a saber: 72 sujetos con edades comprendidas entre 12 y 16 años; 55 con edades entre 17-24 años y 17 sujetos con edades entre 25-40 años. La submuestra de adolescentes eran estudiantes de Bachillerato de un colegio concertado de Guipúzcoa y los jóvenes, alumnos de la Escuela de Magisterio de San Sebastián.

Ambos grupos han contestado al Cuestionario de Hábitos Televisivos (CH-TV), creado por nosotros para este trabajo (Anexo I). Los adolescentes respondieron de forma presencial y colectiva y los jóvenes a través de Internet dentro de un programa de actividades no presenciales. Dicho instrumento presenta 29 ítems que miden los siguientes aspectos: preferencias y dieta televisiva; tiempo de exposición, tiempo de dedicación a actividades diferentes (horas semanales), disponibilidad (número de aparatos en casa y en su habitación); selección previa de la dieta televisiva; contenido televisivo como objeto de comunicación (con amigos y padres) relaciones paterno-filiales (control o guía de los padres sobre la dieta); mediación parental; finalidad (entretenimiento, información, diversión, formación, etc) y otros aspectos relacionados con la identificación de los personales, así como el deseo de asistir como público y/o protagonista a determinados programas. La administración presencial del cuestionario duró aproximadamente 40 minutos.

## **Análisis y discusión de resultados**

- 1.- El número de aparatos de televisión en cada hogar (disponibilidad)

La disponibilidad que posee cada familia, es un aspecto importante para establecer la dieta televisiva. En la población investigada hallamos una media de 2,31 aparatos por hogar. No obstante, existe una diferencia significativa en el número de televisores según el criterio edad. En la Tabla 1 se puede observar que el grupo de edad comprendido entre 12-16 alcanza la media más alta (2,57).

**Tabla 1: Número de televisores en casa según la edad**

Número de televisores					
		N	Media	F	Sig.
Edad (años)	25-40	17	1,41	9,877	,000
	17-24	53	2,23		
	12-16	74	2,57		

Si realizamos un análisis más detallado encontramos dos sujetos que disponen de cinco y seis aparatos en su casa. Aunque casi la totalidad de la muestra se distribuye en un amplio margen que abarca de uno a cuatro aparatos. Así el 36,8 % dispone de dos aparatos, el 25% de tres y el 12,5% de cuatro.

Otro dato a destacar es el porcentaje de sujetos que manifiesta tener un aparato en su propia habitación. Los datos nos indican que el 27,1% de los sujetos dispone de televisión en su habitación, correspondiendo el porcentaje más alto a los sujetos de 12-16 años (36,5 %) y el más bajo a los sujetos entre 25-40 años (5,9%).

Estos últimos datos son bastante relevantes ya que, en contra de una cierta opinión generalizada, no es tan alarmante el número de jóvenes que dispone de televisión en su propia habitación. Señalar también que nuestros datos son bastantes coincidentes con los resultados que apuntan otros trabajos. Los datos disponibles nos indican que en gran parte de los hogares existe por término medio dos aparatos de televisión.

## 2. Preferencias televisivas y último programa visto

Respecto a los contenidos básicos de la dieta, cuando se les pregunta acerca de último programa visto, en la Tabla 2 se pueden observar las siguientes respuestas: los Serrano, Vaya Semanita y los telediarios son los programas que presentan los porcentajes más altos (21,2% 17,8 %, 11,9). Si bien no faltan dosis de otro tipo de programas (Reality show, Late night o Talk show, Deportes...) así como películas. Entre los porcentajes más bajos destacan los concursos y la música.

Cuando se indaga acerca de sus preferencias televisivas las respuestas son similares. Son las series de ficción las que presentan el mayor porcentaje (65%). Sin olvidar otros tipos de programas como los informativos, los dibujos animados o los Talk show. Nos parece importante destacar que los documentales presentan una de las frecuencias más bajas. Así mismo únicamente cinco sujetos señalan el Reality, el Talk show y el Night show como sus preferencias televisivas.

A pesar de que el número de sujetos no es suficientemente amplio como para abordar la dieta televisiva, si nos parece importante recordar que nuestros datos son similares a los hallados en contextos francófonos, anglófonos y de lengua hispana.

## 3. – Actividades que realizan en su tiempo libre

Con el objetivo de poder ponderar si el consumo de televisión es alto o bajo, hemos querido conocer el tiempo que dedican a otras actividades distintas a ver la televisión. En nuestros datos comprobamos que los sujetos entrevistados emplean

**Tabla 2: Preferencias televisivas y el último programa visto**

	Último programa visto		Preferencias televisivas	
	N	%	N	%
Deporte	4	3,4	6	4,4
Los Serrano	25	21,2	31	22,6
Vaya Semanita	21	17,8	4	2,9
Series	1	,8	14	10,2
Telediarios	14	11,9	19	13,9
Cine Películas	5	4,2	3	2,2
7 vidas	11	9,3	6	4,4
Goenkale	8	6,8	7	5,1
Aquí no hay quien viva	4	3,4	7	5,1
Hospital central	3	2,5	9	6,6
CSI	3	2,5	5	3,6
Los Simpson	3	2,5	13	9,5
Documentales	2	1,7	3	2,2
Reality	3	2,5	1	,7
Talk show	3	2,5	2	1,5
Night show	3	2,5	2	1,5
Música	1	,8	3	2,2
Concursos	1	,8	2	1,5
CQC	3	2,5		
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>100,0</b>	<b>137</b>	<b>100,0</b>

aproximadamente 21 horas y media en realizar 4 actividades diferentes (pasear, estar con los amigos, deporte, Internet.) al visionado de la televisión. Si se observa la Tabla 3 los datos indican que el grupo de 12-16 años destaca el deporte (40,5%) como la principal actividad y después el uso de internet, chatear, etc, (21,6%). Mientras que en el grupo de 15-24 años las actividades que más realizan son estar con los amigos (23,1%) y hacer deporte (21,2%). A continuación un 11,5 % señala escuchar música como tercera actividad llevada a cabo distinta a ver la televisión. Curiosamente y muy relacionado con la edad el grupo de 25-40, la actividad que más practica es leer, no encontrando ningún sujeto que señale el uso de internet, chatear, etc como actividad realizada en su tiempo libre. Por otro lado, llama la atención que únicamente un sujeto del último grupo señale “estar con la familia” como una manera de ocupar su tiempo libre. Mientras que, un 11,8 % emplea su tiempo libre en hacer



deporte. Es decir, a medida que aumenta la edad decrece la actividad de hacer deporte y aumenta la lectura.

**Tabla 3: Diferencias según la edad en las actividades distintas a ver la televisión**

	Edad (años)					
	12-16		17-24		25-40	
	N	%	N	%	N	%
Amigos	12	16,2	12	23,1	1	5,9
Bailar	1	1,4	2	3,8	0	,0
Deporte	30	40,5	11	21,2	2	11,8
Internet, chatear...	16	21,6	4	7,7	0	,0
Escuchar música	5	6,8	6	11,5	1	5,9
Tocar música	2	2,7	1	1,9	1	5,9
Cine	1	1,4	2	3,8	1	5,9
Leer	4	5,4	9	17,3	8	47,1
Pasear	0	,0	2	3,8	2	11,8
Deberes	3	4,1	3	5,8	0	,0
Estar con familia	0	,0	0	,0	1	5,9

También hay que insistir en que si se realiza una comparación respecto al tiempo que dedican a la ver la televisión y el que dedican a la lectura, la distancia es bastante sorprendente. Son 3 horas y 11 minutos semanales lo que dedican a esta última. De acuerdo a nuestros resultados las condenas reiteradas a la televisión, en algunas ocasiones, pueden ser infundadas.

4. La frecuencia de ser la televisión el tema principal de conversación con padres y amigos

Respecto a ser la televisión el tema de conversación principal con los amigos, se puede observar Tabla 4 que cuánto más jóvenes son los sujetos la frecuencia es menor. Únicamente el 82,6% de los sujetos entre 12 y 16 años indica que es su tema de conversación en algunas ocasiones, frente al 36,4% y el 35,3% en las franjas de 17-24 años y 25-40 años respectivamente. Estos datos, como se analizan a continuación, contrastan con la poca frecuencia con que los más jóvenes comentan con sus padres los programas de televisión.

Al analizar la frecuencia respecto a ser la televisión el tema principal de conversación con los padres en los tres grupos de edad, si nos detenemos en los datos que aparecen en Tabla 5, se observa que en la franja de edad comprendida entre 17-24 años, el 56,4% de los sujetos comentan con sus padres los programas muchas veces. Sin embargo, en el grupo más joven (12-16 años) el 76,3% únicamente lo hace en alguna ocasión. Es decir, de acuerdo a lo esperado en el grupo de más edad (25-40 años), el 70,6% de la muestra señala que prácticamente nunca es la televisión el contenido de comunicación con sus padres.

**Tabla 4: La televisión como tema de conversación con los amigos**

		EDAD (años)				Total
			12-16	17-24	25-40	
¿Con qué frecuencia es el tema principal de conversación con tus amigos/as?	siempre	N		1	1	2
		%		1,8%	5,9%	1,4%
	muchas veces	N	5	3	1	9
		%	7,2%	5,5%	5,9%	6,4%
	algunas veces	N	57	20	6	83
		%	82,6%	36,4%	35,3%	58,9%
	casi nunca	N	7	26	9	42
		%	10,1%	47,3%	52,9%	29,8%
	nunca	N		5		5
		%		9,1%		3,5%
Total	N	69	55	17	141	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Nuestros datos no coinciden con los arrojados por otras investigaciones realizadas en contextos diferentes dónde sí es la televisión un tema de conversación con los amigos y la familia tanto entre adolescentes como entre los jóvenes. Esta falta de concordancia con las investigaciones que se han presentado en el marco teórico, nos parece un aspecto relevante para profundizar y establecer nuevas hipótesis de trabajo.

No obstante resulta interesante observar que los padres comentan menos los programas con los hijos de menor edad y esta tendencia aumenta en el grupo de 17-24 años. La posible explicación a estos datos se puede encontrar en que los sujetos de 12-16, como se ha expuesto anteriormente, disponen en un mayor porcentaje de

**Tabla 5: La televisión como tema de conversación con los padres**

		EDAD				Total
			12-16	17-24	25-40	
¿Soléis comentar entre tus padres y tú los programas?	siempre	N	6	3	1	10
		%	8,3%	5,5%	5,9%	6,9%
	muchas veces	N	11	31	4	46
		%	15,3%	56,4%	23,5%	31,9%
	algunas veces	N	41			41
		%	56,9%			28,5%
	casi nunca	N	14	19	7	40
		%	19,4%	34,5%	41,2%	27,8%
	nunca	N		2	5	7
		%		3,6%	29,4%	4,9%
Total	N	72	55	17	144	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

un aparato de televisión en su habitación. Además el hecho de que dispongan de un aparato de televisión en su propia habitación no significa que vean la televisión, ya que el propio aparato pueden ser empleado para otros usos como por ejemplo: juegos, videos específicos, etc. Por otra parte, creemos que se “ve” la televisión juntos frente al aparato pero sin discusión ni comunicación sobre el contenido que se visualiza.

## **Conclusiones**

De acuerdo a los datos obtenidos en nuestro estudio piloto, tal y como se ha expuesto, el consumo televisivo (números de horas) de los adolescentes y jóvenes no se puede decir que sea alarmante. Igualmente se puede afirmar que el tiempo que dedican a ver la televisión no impide la realización de otras actividades. Respecto a la dieta televisiva, no son los programas más perjudiciales los que seleccionan los adolescentes y jóvenes. Es decir, no son los programas de menor calidad los que más les agradan. Más bien, la tendencia es la contraria si tenemos en cuenta que los informativos pueden contribuir a su instrucción. Estos datos se alejan bastante de la tendencia general, si consideramos que los magazines y los Talk Show son programas que suponen una importante fuente de público (30% y 20%) para las televisiones generalistas, con variaciones según las distintas cadenas (Tele 5 y Antena 3) respectivamente.

Estos resultados, a pesar de que nuestro trabajo recoge una muestra muy pequeña y no pretendemos realizar ninguna generalización, coinciden con los encontrados por Livingstone y Bovill (2001) en un estudio europeo con muestras de Dinamarca, Francia, Alemania, Finlandia, España, Suiza, Suecia, Inglaterra e Israel. En esta investigación encuentran que los temas elegidos por los jóvenes son muy similares, con muy pocas diferencias respecto al contexto de referencia. Los temas favoritos son, deporte, series de ficción, informativos, comedias, acción. El origen geográfico, no es capaz de explicar las diferencias entre los jóvenes, aunque sí se hallan diferencias respecto al género y la edad. Igualmente Basterretxea (2005) en una investigación realizada con adolescentes en el País Vasco encuentra que son las series de ficción uno de los contenidos preferidos por los mismos.

En un análisis más detallado y si nos fijamos en la variable edad se puede observar que son los sujetos más jóvenes los que disponen de más aparatos de televisión. Sin embargo, como era previsible, a medida que aumenta la edad también se dedica más tiempo a otras actividades como la lectura. Cuando se les pregunta por la frecuencia de ser la televisión el tema de conversación, las respuestas nos indican que los más jóvenes hablan de la televisión con sus amigos pero no con sus padres.

Compartimos con otros autores (Ferrés, 2000; Rivière, 2003; Del Río, Alvarez y del Río, 2004, Marcellán y Aguirre, 2005; Montero 2006) la idea de que la televisión se ha convertido en un medio muy potente de penetración cultural, de socialización y de transmisión de valores. Aunque en virtud de los hallazgos que se están realizando en investigación, es obligado preguntarse por qué se teme tanto a la televisión si no posee tanta capacidad para imponer sus significados. La capacidad de influencia de la televisión no es ni tan directa, ni tan generalizada como en muchas

ocasiones se prejuzga. No obstante resulta necesario aprovechar el propio medio como instrumento de comunicación y educación de las nuevas generaciones. Las series, los deportes, la propia publicidad, los Reality Shows, etc., se pueden convertir en espacios muy aprovechables desde el punto de vista educativo, precisamente por su preferencia por lo narrativo frente a lo discursivo. Así mismo también urge realizar estudios rigurosos que analicen con profundidad la compleja relación entre los jóvenes y la televisión.

## Referencias bibliográficas

- Basterretxea (2005). Gaztetxoak eta telebista. Ikerketa soziologikoa. *Hik Hasi Jardunaldiak*. Telebista eta Hezkuntza.
- Buckingham, D. (2003). Media education. *Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Casetti, F. y Di Chio, F. (1999). *Análisis de la Televisión*. Barcelona: Paidós.
- Del Río P.; Alvarez, A. y Del Río, M. (2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Franca Rocha, M. E. (2003). La contribución de las series juveniles de televisión a la formación de la identidad en la adolescencia. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Krosnick, J. A.; Narayan, A. S. y Hartl, S. P. (2003). Psychology Predictors of Heavy Television Viewing Among Preadolescent and Adolescents. *Basic and Applied Social Psychology*, 25 (2), 87-110.
- Hallahan, K. (1999). Seven Models of Framing: Implications for Public Relations. *Journal of Public Relations Research*, 3, 205-242.
- Livingstone, S. y Bovill, M. (Ed.) (2001). *Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Marcellán, I. y Aguirre, I. (2005). Cuando la educación estética no se ocupa de los medios, los medios se ocupan de la educación estética. *Psicodidáctica*, 10 (1), 85-92.
- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*, 338, 245-270.
- Medrano, C. (2006). La televisión y su poder educativo: un discurso paralelo a la escuela. *Psicodidáctica*, 11 (1), 93-109.
- Medrano, C.; Cortés, A. y Palacios, S. (2006). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación* (en prensa).
- Montero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescentes*. Barcelona, Gedisa.
- Morduchowicz, L. (2001). *A mí la televisión me enseña muchas cosas. La educación*

*de los medios para alumnos de sectores populares.* Buenos Aires: Paidós.

- Morley, D. (2006). Unanswered questions in audience research. *The Communication Review*, 9, 101-121.
- Pasquier, D. (1999). *La culture des sentiments: L'expérience télévisuelle des adolescents.* Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Pindado, J. (2005). Lo ideal y lo real en TV: calidad, formatos y representación, en *Comunicar* 25, 101-108.
- Riviére, M. (2003). *El malentendido. Cómo nos educan los medios.* Barcelona: Paidós.
- Rubin, A. M. (2002). The Uses and Gratifications Perspective of the Media effects. *Media Uses and Effects: A Uses and Gratifications Perspective.* En J. Bryant y Z. Zillman (Eds.). *Media effects: Advances in theory and research*, pp. 525-549. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, A. M. y Perse, E. M. (1988). Audience Activity and Soap Opera Involvement. *Human Communication Research*, 14 (2), 246-268.
- Scheufele, B. (2004). Framing-effects approach: A theoretical and methodological critique. *Communications*, 29, 401-428.
- Severin, W.J y Tankard, J. W. (1997). *Communications Theories: Origins, Methods, and Uses in the Mass Media.* New York, Longman Publishers.
- Stanger, J. D. (1997). *Television in the Home. The 1997 Survey of Parents and Children.* USA: Anneberg Public Center, University of Pennsylvania.
- Zillmann, D. (2002). Exemplification theory of Media influence. En J. Bryant y Z. Zillman (Eds.). *Media effects: Advances in theory and research*, pp. 19-43. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

## Anexo I. CUESTIONARIO DE HÁBITOS TELEVISIVOS CH-tv 0.1

Estudios del/a:

<b>padre</b>					
	Sin estudios	Est. Primarios EGB	Formación Profesional BUP / COU	Universitarios medios	Universitarios Superiores
<b>madre</b>					

b) Profesión del/a

<b>padre</b>							
	Sus labores	Empleo sin cualificar	Empleo cualificado	Técnico/a de grado medio	Propietario/a pequeños negocios	Profesión liberal con graduado superior	Empresario/a y director/a
<b>madre</b>							

c) Situación actual del/a

<b>padre</b>				
	Trabajo a tiempo completo	Trabajo a tiempo parcial	Parado	Jubilado o pensionista
<b>madre</b>				

**Responde por favor al cuestionario sobre hábitos televisivos que, a continuación, te presentamos.**

1. ¿Cuántas horas ves la televisión al día?  
0..1..1..1..2..1..3..1..4..1..5..1..6..1..Más:.....(indica cuántas)
2. ¿Cuántas horas ves la televisión el fin de semana?  
0..1..1..1..2..1..3..1..4..1..5..1..6..1..7..1..8..1..9..1..10..1..11..1..12..1..13..1..14..1..Más:.....
3. ¿En qué franja horaria ves la televisión?  
Entre la ..... (horas) y la ..... (horas)  
Entre la ..... (horas) y la ..... (horas)
4. Aparte de ver la TV, ¿qué otras actividades realizas en tu tiempo libre?  
1. ....  
2. ....  
3. ....  
4. ....
5. ¿Cuántas horas a la semana dedicas a cada una de ellas?  
0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....  
0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....  
0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....  
0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11..12..13..14..15..16..17..Más:.....



19. ¿Cuáles son los programas que más te gustan? Ordénalos de más a menos

1. .... 2. .... 3. ....

20. ¿Por qué razones te gustan esos programas?

1.....  
2.....

21. ¿Hay algún programa que te gustaría ver y no te lo permiten en casa?,

Si 21.a. ¿Cuál/es? 1. .... 2. ....  
No

22. ¿Cuáles son los programas que más ves? Ordénalos de más a menos.

1. .... 2. .... 3. ....

23. ¿Por qué razones ves esos programas?

1.....  
2.....

24. ¿Cual es el personaje que más te gusta en los programas que más ves?

1..... ¿por qué? .....  
.....  
2..... ¿por qué? .....  
.....

25. ¿Cual es el personaje que menos te gusta en los programas que más ves?

1..... ¿por qué? .....  
.....  
2..... ¿por qué? .....  
.....

26. ¿Cuál es el último programa que has visto?

.....

27. ¿Cuándo? .....

28. ¿Para qué sueles ver la televisión?

Elige 2 razones y ordénalas

- |                                       |            |              |               |
|---------------------------------------|------------|--------------|---------------|
| • Entretenerme o pasar el rato        | Siempre    | Muchas veces | Algunas veces |
|                                       | Casi nunca | Nunca        |               |
| • Informarme                          | Siempre    | Muchas veces | Algunas veces |
|                                       | Casi nunca | Nunca        |               |
| • Divertirme y pasármelo bien         | Siempre    | Muchas veces | Algunas veces |
|                                       | Casi nunca | Nunca        |               |
| • Para estar al día                   | Siempre    | Muchas veces | Algunas veces |
|                                       | Casi nunca | Nunca        |               |
| • Para hablar con compañeros o amigos | Siempre    | Muchas veces | Algunas veces |
|                                       | Casi nunca | Nunca        |               |
| • Formarme                            | Siempre    | Muchas veces | Algunas veces |
|                                       | Casi nunca | Nunca        |               |



29. Valora los siguientes géneros televisivos según tus preferencias y hábitos televisivos.

	29.1. ¿En qué medida te gusta estos programas?	29.2. ¿Cuántas horas dedicas a la semana a ver estos programas?
1. Teleseries (Los Serrano, Aquí no hay quien viva...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
2. Informativos (Telediarios, reportajes...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
3. Talk show (El diario de Patricia, Esta es mi gente...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
4. Night Show (Crónicas Marcianas, Sorginaren Laratza, Buenafuente)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
5. Humor (El club de la comedia, Vaya semana, 7 vidas)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
6. Dibujos animados (Los Simpson...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
7. Películas	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
8. Deportes	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
9. Reality Show (Gran Hermano, Basetxe...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
10. Documentales	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
11. Concursos (Date el bote...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
12. Crónica Rosa (Salsa Rosa, Aquí hay tomate...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más
13. Debates (60 segundo, Políticamente incorrecto, Firin faran .)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	0..1..2..3..4..5..6..7..8..9..10..11. .12..13..14..15..Más

30. ¿En qué medida te gustaría asistir como público o como protagonista en los siguientes programas de TV?

	30.1. Asistir como PÚBLICO	30.2. Asistir como PROTAGONISTA (participante, concursante, entrevistado...)
1. Debate social y/o político (60 segundo, Políticamente incorrecto, Firin-faran.)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	Mucho - Bastante - Poco - Nada
2. Informativos (Telediarios, reportajes...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	Mucho - Bastante - Poco - Nada
3. Talk show (El diario de Patricia, Esta es mi gente...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	Mucho - Bastante - Poco - Nada
4. Night Show (Crónicas Marcianas, Sorginaren Laratza, Buenafuente)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	Mucho - Bastante - Poco - Nada
5. Humor (El club de la comedia, Vaya semanita, 7 vidas)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	Mucho - Bastante - Poco - Nada
6. Deportes	Mucho - Bastante - Poco - Nada	Mucho - Bastante - Poco - Nada
7. Reality Show (Gran Hermano, Basetxe...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	Mucho - Bastante - Poco - Nada
8. Concursos (Date el bote...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	Mucho - Bastante - Poco - Nada
9 Crónica Rosa (Salsa Rosa, Aquí hay tomate...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	Mucho - Bastante - Poco - Nada
10. Programas de broma (Inocente-inocente, ...)	Mucho - Bastante - Poco - Nada	Mucho - Bastante - Poco - Nada

Concepción Medrano Samaniego es Profesora Titular de Universidad y Santiago Palacios es Doctor en Psicología y Profesor Asociado, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Trabajan en la línea de educación y valores. En la actualidad desarrollan una investigación sobre valores y televisión.

Fecha de recepción:03/09/2006

Fecha de aceptación: 08/11/2006

## **ESTUDIO DEL PROCESO FORMATIVO QUE SIGUEN UN GRUPO DE DOCENTES PARA REALIZAR UN DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EN DEPORTE ESCOLAR**

Study of the formative process that a group of teachers follow to carry out a diagnosis of necessities in school sport

*Macazaga López, Ana M<sup>a</sup>  
Vizcarra Morales, M<sup>a</sup> Teresa  
Rekalde Rodríguez, Itziar  
Universidad del País Vasco*

### **Resumen**

En este artículo se relata el proceso formativo que han seguido tres profesores de educación física coordinadores de deporte escolar en el curso 2004/2005. En éste curso se realizó un diagnóstico en tres ikastolas de Bizkaia para lo que se crearon diferentes grupos de trabajo en los que se dieron procesos formativos a distintos niveles. Las personas que posibilitaron el desarrollo de la investigación fueron profesores de educación física coordinadores de deporte escolar. Éstos, a través de la investigación-acción, han iniciado su formación como investigadores en el propio proceso de realización del diagnóstico. La formación que han recibido ha partido de considerarles objeto y sujeto de la investigación y de formales en la elaboración y utilización de técnicas adecuadas a la realización de procesos de investigación de naturaleza cualitativa.

Palabras Clave: *Formación / Investigación-acción / Profesorado*

### **Abstract**

In this article is related the formative process that three teachers of physical education coordinators of school sport have followed in the course 2004/2005. In this was carried out a diagnosis in three "ikastolas" of Bizkaia for what different work groups were created in those that formative processes were given at different levels. People that facilitated the development of the investigation were teachers of physical education coordinators of school sport. These, through the investigation-action, have begun their formation like investigators have begun in the own process of realization of the diagnosis. The formation that they have received has began of considering them as object and subject of the investigation and teach them in the elaboration and use of appropriate techniques to the realization of processes of investigation of qualitative nature.

Key words: *Formation / Research-action / Teachers*

---

Ana M<sup>a</sup> Macazaga López. Escuela de Magisterio de Bilbao. Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao. Email: ana.makazaga@ehu.es. M<sup>a</sup> Teresa Vizcarra Morales. Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. Campus Universitario. 01002 Vitoria-Gasteiz. Itziar Rekalde Rodríguez. Escuela de Magisterio de Bilbao. Ramón y Cajal, 72. 48014 Bilbao.

---

## Introducción

La investigación que se presenta en este artículo surge en el contexto de otra investigación más amplia motivada por el deseo de La Federación de Ikastolas de Bizkaia (BIE) de elaborar un proyecto deportivo educativo que responda a las demandas de los agentes sociales implicados sin perder los ideales pedagógicos ni la actitud progresista que caracterizó a las ikastolas en sus inicios (Arandía, Ruiz de Gauna y Fernández, 2001). Un proyecto deportivo educativo en el que se coordinen la asignatura de Educación Física y el deporte escolar; necesidad que ha sido puesta de manifiesto en diferentes estudios (Macazaga, 2005, Ortúzar 2005, 2006, Vizcarra y González, 2005).

Cuando se revisa desde donde se enfoca este trabajo, tenemos que exponer que metodológicamente se entronca en una manera de investigar particular como es la investigación-acción que se desarrolla de acuerdo a ciclos reflexivos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y Mc Taggart, 1992, Lewin, 1978, Taylor y Bodgan, 1986). Estos ciclos, que tienen lugar regularmente en la acción normal de un docente, se hacen mucho más sistemáticos en la investigación-acción. Comienzan a partir de la observación de un problema, se produce una planificación de una estrategia para alcanzar una solución, una ejecución de ese plan de actuación, y una reflexión y valoración de los resultados y logros obtenidos. Este proceso cíclico es similar a cualquier modelo de investigación, sin embargo, la característica que lo hace distinto de los demás es que requiere que el sujeto de investigación se implique en el proceso, ya que es el mismo sujeto el que debe llevar a cabo la investigación y no investigadores profesionales ajenos al contexto donde se produce el problema a estudiar (Ander Egg, 1990, Elliot, 1990, Macazaga 2004, Stake, 1998).

El sujeto investiga actuando y reflexionando sobre el problema que le preocupa, por tanto, se produce una unión entre el conocimiento y la acción, ya que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso de investigación (Carr y Kemmins, 1988). Los principios metodológicos que han regido la investigación son los siguientes:

1.- La *demanda de cambio* proviene de los propios implicados. La situación problemática a estudio se ha vivido como tal por las personas implicadas en el proceso, y son éstas quienes han demandado su cambio (Pérez Serrano, 1994).

2. - La capacidad de *escucha activa al otro*, para ayudarle a ahondar en sus interrogantes en lugar de interferir en su pensamiento y romper el hilo del discurso. En nuestras reuniones, hemos tratado de no cortar con nuestras intervenciones el proceso de reflexión del otro, sino ayudarle a profundizar en él (Flecha, 1997). Esto requiere mantener una actitud interrogativa ante el resto de los participantes, que les apoye en la exploración e indagación de ideas, utilizando interrogantes, reflexiones sobre casos específicos, ejemplificaciones, etc.

3.- La *reflexión compartida*, para mantener el carácter abierto y dinámico del proceso, donde teoría y práctica estén en continua dialéctica. Siguiendo a Van Manen (cit. en Bolívar, 1995) hemos intentado llevar a cabo tanto una reflexión recapituladora (con la que se ha intentado dar sentido pedagógico y comprender las

experiencias pasadas para aprender de ellas) como anticipatoria (con la que se han planteado posibles alternativas a las situaciones o experiencias que podían mejorar la investigación).

4.- La necesidad de *reconstrucción* como práctica transformadora. La reconstrucción (ligada al principio anterior) dentro de un proceso de investigación-acción implica, resituar-revisar los modos que tenemos de *hacer*, para generar nuevas apreciaciones, que puedan transformar las prácticas futuras. Ésta tiene lugar cuando un docente asigna a una situación nuevos significados que previamente ignoraba. Se revisan o resitúan los modos habituales de pensar y hacer, en función de comprender de un modo nuevo sus presupuestos, y se recompone la visión entre los anteriores modos y las nuevas configuraciones de la práctica futura (Bolívar, 1995). La reconstrucción de la práctica ha provocado en el investigador, una comprensión nueva de sí mismo, de las situaciones educativas y de las propias asunciones implícitas en estos contextos. Esta recomposición de la acción docente y la reflexión subsiguiente están inscritas en un modo dialéctico de conocer.

5.- *Relaciones de horizontalidad* entre todos los miembros (Flecha, 1997). La acción verdaderamente comunicativa, ha hecho que el poder del investigador se diluyera al establecer relaciones de horizontalidad entre todos los miembros, consiguiendo así, que la investigación nos pertenezca a todos y sea una responsabilidad conjunta, aunque cada uno cubriera diferentes funciones.

Estos principios de actuación están impregnados por la esencia del enfoque crítico: el diálogo orientado a la transformación. Éste se ha entendido como la acción que se produce siempre entre sujetos que construyen conjuntamente conocimiento, es decir, entre personas con capacidad para reflexionar, interpretar y crear cultura. El proceso formativo se ha abordado, pues, desde este diálogo. Los profesores de educación física también coordinadores de deporte escolar, a través del cuestionamiento de sus creencias han llegado a darse cuenta de cuál es el sentido que para ellos tiene el deporte escolar, qué necesidades están priorizando y, también, cuál es el sentido que desde la reflexión desearían darle y las necesidades que desearían priorizar (Freire, 1992, 1999, Imbernon, 1994).

## **Origen, fases y objetivos del estudio ¿Cómo surge esta experiencia?**

Esta experiencia surge y se articula dentro de la Federación de Ikastolas de Bizkaia. Tiene como origen el malestar docente y, en concreto, el deterioro educativo detectado en el deporte escolar, que a pesar de tener como marco la escuela, parece asemejarse más al deporte de alto rendimiento que a una acción educativa. Los responsables del deporte escolar ven que su quehacer docente no concuerda con las demandas e inquietudes de los escolares y sus familias; que el ritmo social y el escolar no van al compás; que las ilusiones necesitan reencontrarse. Nuestro propósito ha sido impulsar la escucha y el diálogo entre los diferentes colectivos, para poder trabajar en equipo y mejorar el compromiso socio-educativo, en aras a un mayor entendimiento entre todas las culturas que participan en el entorno escolar. Para alcanzar este objetivo vemos en los docentes de educación física, coordinadores de deporte escolar (CD), el perfil idóneo de profesional porque están en inmejorables

condiciones para poder poner en contacto a las diferentes culturas del centro y mediar entre ellas. Esto nos llevó a centrar en ellos el proceso de formación con el propósito de capacitarles para ser investigadores de sus propias prácticas y en sus respectivas ikastolas. Este proceso es lo que se analiza en este estudio.

### 1. Hipótesis

- Si el coordinador recibe formación podrá acceder a los diferentes colectivos que toman parte en el deporte escolar, y podrá impulsar el proyecto desde el propio escenario, ahondando aún más en el diagnóstico.
- Si el coordinador recibe formación podrá habilitar las estructuras necesarias para desarrollar un estudio de cada uno de los colectivos, mejorando su competencia para gestionar el deporte educativo al posibilitar el contraste de opiniones entre los participantes.

### 2. Los objetivos que se persiguen en la investigación en general

- Conseguir una mayor implicación de las familias en el deporte escolar.
- Elaborar un proyecto deportivo educativo nuevo.
- Detectar cuál es el motivo del desencuentro entre los agentes de la escuela en el deporte escolar.
- Organizar en los centros, a través de los coordinadores, las estructuras que permitan ahondar en el diagnóstico con los diferentes colectivos.
- Formar a los coordinadores para que en sus centros puedan dinamizar las estructuras que les permitan realizar el diagnóstico.

### 3. Las diferentes fases del estudio

Se realiza una mirada retrospectiva con la intención de presentar los antecedentes que contextualizan y dan sentido a la investigación.

- 2003/04: La creación del seminario
  - Participantes: BIE contacta con una persona experta en educación física y deporte, profesora de la UPV, a quién se le encargó la elaboración de un nuevo proyecto deportivo. Dicha profesora propuso llevar a cabo el proyecto a través de un seminario de trabajo que entrara en procesos de interpelación, interrogación, contrastación, redefinición. Este posicionamiento dejó claro desde el comienzo que el enfoque propuesto no era de actualización o academicista (Imbernon, 1994) -centrado en la impartición de clases magistrales por parte de la persona considerada experta en el tema-; sino uno centrado en la construcción conjunta de conocimiento (Freire, 1992, 1999). El seminario inició su andadura con nueve miembros (ocho hombres y una mujer); tres en calidad de representantes de BIE, cinco como representantes de ikastolas y la profesora de la UPV. En el mes de abril se incorporó una profesora universitaria más del área de Didáctica y Organización Escolar, al objeto de colaborar en el proceso formativo y metodológico.

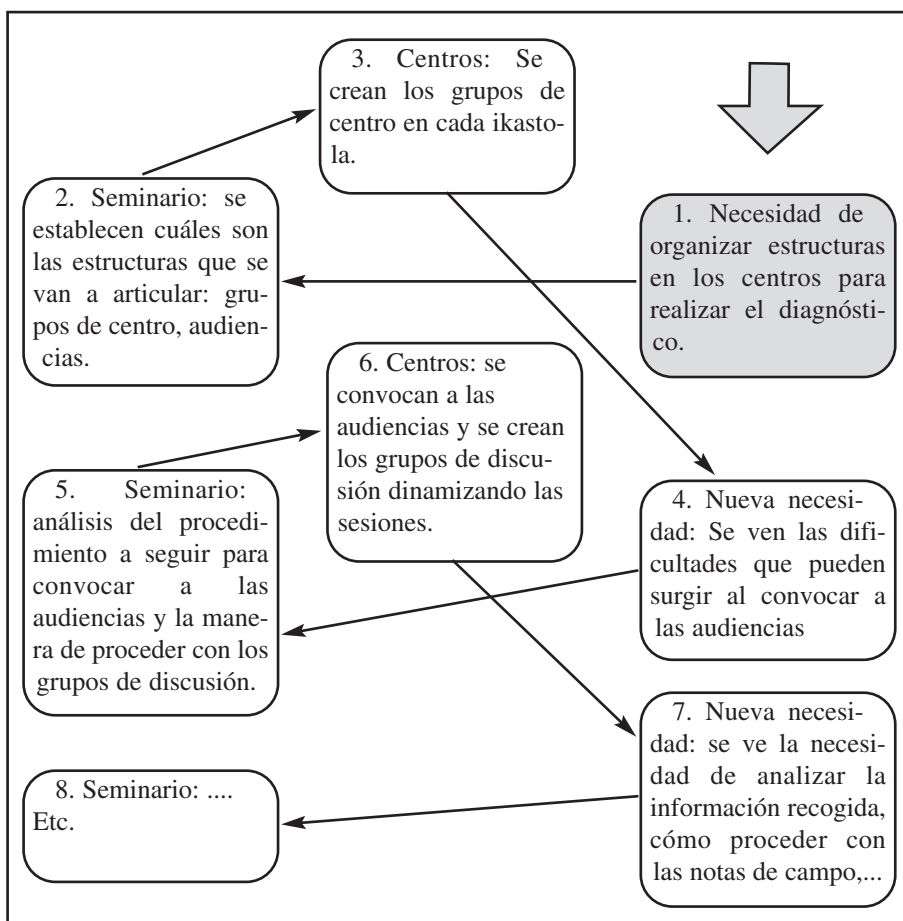
- Objetivos: Detectar cuál era el motivo del desencuentro entre los agentes de la escuela en el deporte escolar, y analizar las necesidades expresadas por los profesores de educación física para poder enfocar el diagnóstico hacia las cuestiones que les preocupaban.
- Tema central de estudio. Se reflexiona sobre el ámbito de actuación de BIE en la formación deportiva de los escolares, y en la mejora de la sociedad. Todos compartimos la idea de que, para que el proyecto sea viable, es necesario recabar la opinión de los diferentes agentes implicados, dando origen al diagnóstico que se desarrolla en el curso 2004/05. Los interrogantes a despejar son: ¿Sabemos qué características mínimas debe presentar el deporte practicado en la ikastola para que sea educativo? ¿Sabemos cuál es el deporte con el que sueñan los diferentes agentes implicados? ¿Conocemos en qué se asemejan y en qué se diferencian nuestros sueños respecto a lo que es y debe ser el deporte practicado en las ikastolas de BIE? ¿Sabemos cuáles son las debilidades y fortalezas que cada colectivo encuentra en el camino hacia alcanzar el deporte con el que sueña?
- 2004/05 fase de detección de necesidades: Desarrollo del diagnóstico
  - Participantes: el seminario se forma con profesionales procedentes de distintos ámbitos educativos. A las dos profesoras universitarias participantes en el curso académico 2003-2004 se une una tercera, licenciada y doctora en educación física. Los otros cuatro participantes son: tres profesores de educación física y un responsables de la administración y gestión de BIE. Los tres profesores de educación física, que llevan entre 5 y 10 años en la enseñanza y son miembros del seminario desde los primeros momentos en que se inició esta experiencia (enero 2004), son los encargados de coordinar el deporte escolar y los grupos de centro de sus respectivas ikastolas (*Azkue*, *Betiko* y *Seber Altube* Ikastola).
  - Objetivo: El propósito de este curso es realizar un diagnóstico de las necesidades en torno al deporte educativo en tres ikastolas de Bizkaia pertenecientes a BIE para, a partir de la información obtenida, implementar un proyecto deportivo en el que la práctica realizada dentro y fuera del horario lectivo responda a una misma filosofía educativa acorde a los grandes principios que rigen el proyecto que BIE lidera. Este diagnóstico nos va a servir para abordar objeto de estudio de este artículo: el proceso formativo de los profesores de educación física coordinadores de DE para realizar un diagnóstico ligado a su propio quehacer educativo: el deporte escolar.
  - Tema central de estudio: Se presenta un proyecto para realizar un diagnóstico, y una posterior intervención. Este diagnóstico pretende dar respuesta a los interrogantes planteados en el año anterior. Al comenzar este curso las investigadoras exponemos a los coordinadores de DE que realizar este tipo de estudios supone una implicación personal importante porque van a convertirse en objetos y sujetos de la investigación y, además van a

tener que dedicar mucho trabajo y esfuerzo para conseguir la participación de la comunidad educativa.

### Metodología ¿Desde qué planteamiento enfocamos la investigación-formación?

Nuestro estudio se realiza desde una metodología de investigación-acción. El proceso de investigación-acción que emprendemos es un proceso en el que las personas, van investigando, y buscando respuestas a sus preguntas a través de constantes secuencias de reflexión-acción tal y como se ve reflejado en el cuadro 1.

**Cuadro 1: Ejemplo de bucles de la espiral de reflexión-acción que ocurre entre las sesiones de seminario.**



Esta acción ha tenido lugar, tanto en el seno del seminario, como en los propios centros escolares a través de los profesores de educación física coordinadores de DE de cada centro, que se han formado no de manera espontánea



y asistemática, sino de forma intencional y metódica (Flick, 2004). En ellos centramos este trabajo. La *estrategia metodológica* utilizada para aproximarnos a la comprensión de la realidad del deporte educativo en las ikastolas, ha sido el *Estudio de Caso* (Cohen y Manion, 1990, Stake, 1998), siendo cada ikastola un *caso particular*, en el que se han estudiado y analizado las opiniones que los distintos agentes implicados tienen en torno al deporte escolar de su centro. El *caso global* supone el diagnóstico del deporte escolar en las tres ikastolas implicadas en la investigación según sus participantes. El principio de horizontalidad se ha reflejado al sumergirnos en el contexto para poder dialogar con él desde sí mismo. De tal manera, que los coordinadores de DE, de cada centro han sido los investigadores que mayor vínculo han tenido con la ikastola, los auténticos investigadores sobre el terreno, pues han sido ellos quienes han mediado entre el *caso particular*, que constituye cada ikastola, y el *caso global*. Ellos han sido los responsables de formar los Grupos de Centro en sus respectivas ikastolas, poniendo así en práctica, nuevamente este principio.

Nuestra *pretensión* ha sido que los coordinadores de DE llevaran el espíritu de la acción comunicativa, vivido en el seminario, a sus respectivos centros, con el objetivo de desvelar las creencias, las teorías implícitas, los prejuicios, la complejidad que rigen en la realidad del deporte educativo de cada ikastola. De modo que, a los Grupos de Centro y a los grupos de discusión se ha trasladado el espíritu dialógico de una manera multiplicadora. La perspectiva dialógica (Freire, 1990, 1993, 1999) nos ha aportado tanto un marco teórico de interpretación, como una posición metodológica.

La reflexión se ha convertido en una herramienta fundamental para relanzar el proceso. Para la recogida de la información se ha utilizado la *observación participante*, quedando registrada la información a partir de instrumentos como las notas de campo, (recogidas en el seminario, en los grupos de centro y en los grupos de discusión), cuestionarios surgidos de los temas pendientes de aclarar, documentos personales como las autobiografías relacionadas por los coordinadores y, finalmente registro de documentos institucionales. Se han realizado análisis hermenéuticos de carácter inductivo, y se han construido sistemas categoriales, que nos ayudaban a realizar reconstrucciones articuladas en torno a ellos.

### **¿Cómo han favorecido los contextos, en los que se realiza el diagnóstico, el proceso formativo de los coordinadores de DE?**

Esta investigación-formación se ha diseñado para ser desarrollada en contextos diferentes, conocerlos nos ha permitido llegar a entender mejor el marco en el que se ha movido nuestro estudio (Rodríguez, Gil y García, 1996).

#### **1. Contextos o estructuras que se desarrollan en la investigación**

En este apartado tratamos, en primer lugar, los distintos contextos en los que se desarrolla la investigación y, en segundo lugar, la manera en que dichos contextos favorecen la generación de estrategias que impulsan procesos formativos en los coordinadores de DE. El Seminario, los Grupos de centro y las Audiencias han sido, las estructuras sociales que nos han servido para desarrollar la experiencia formativa. A continuación abordamos los *contextos en los que se ha desarrollado esta investigación-formativa*.<sup>1</sup>

1. El seminario en el que el grupo se ha reunido físicamente una vez al mes.
2. El contexto de cada ikastola implicada en la investigación *Azkue*, *Betiko* y *Seber Altube*.

### 2.1. Grupo de centro

#### 1.2. Audiencias

Seminario. El grupo se reunía una vez al mes. Este contexto se ha abordado en el punto 2 al explicar *¿Cómo surge esta experiencia?*

Grupo de centro. Esta experiencia se ha desarrollado en los centros escolares, que es donde los coordinadores de DE han creado grupos de trabajo constituidos con los distintos colectivos implicados en el deporte escolar: familias, profesorado, alumnado y monitores. El Grupo de centro junto al seminario, han posibilitado que los coordinadores de DE, de cada centro fueran los verdaderos investigadores en sus respectivas ikastolas, asumiendo el papel de facilitadores.

En las primeras reuniones de seminario, una vez identificado el objeto de estudio, valoramos la necesidad de constituir un grupo con los representantes de los diferentes colectivos. Tras contrastar las opiniones sobre quienes debían ser las personas que compusieran el grupo de centro, acordamos que los miembros iniciales debían ser los siguientes: el profesor de educación física también coordinador de DE e investigador representante de la ikastola en el seminario, un profesor/a de educación física del centro, un representante del colectivo monitores/as, un representante de padres-madres y un alumno/a de ciclo superior. Se recomendó que fuera un grupo formado, como mínimo, por cinco personas. Esta composición, así como los criterios manejados se han adaptado a la realidad de cada centro escolar; el encargado de llevar a cabo esta labor ha sido el representante de cada ikastola en el seminario.

Las audiencias. Cualquier persona que estuviera implicada en la ikastola por pertenecer a alguno de los colectivos mencionados podía participar. Se presentaron pautas comunes en el seminario para la constitución de los grupos de discusión, como fueron: que los grupos estuvieran constituidos por cuatro participantes como mínimo y diez máximo, y que las sesiones no fueran más largas de una hora y media (Russi, 1998). Además, como señala Krueger (1991) los grupos debían implicar a un grupo homogéneo de personas en una interacción social; tener presente que el objetivo era recoger datos cualitativos a partir de la discusión controlada, y que ésta representaba una estrategia cualitativa de recogida de datos simultáneamente inductiva y naturalista. Como ocurrió con los grupos de centro, la composición y los criterios utilizados a la hora de seleccionar a los participantes de las audiencias ha sido diferente y ajustada a la realidad de cada ikastola. El grupo de discusión se ha utilizado como técnica de recogida de información para elaborar el diagnóstico y como instrumento formativo. Los grupos de centro y las audiencias han sido estructuras muy importantes para poder respectivamente articular la formación, y analizar y filtrar la información de cara a la realización del diagnóstico.

### 2. Funciones y tareas adjudicadas a cada una de las estructuras

Las tareas adjudicadas a los miembros del seminario han sido las siguientes:

- Realizar sesiones mensuales de seguimiento y contraste del trabajo (tarea realizada por todos los miembros del seminario).
- Elaborar el primer nivel de diseño de la investigación (tarea asignada a las investigadoras de la Universidad). El contraste, discusión y elaboración definitiva del diseño de investigación (tarea asignada a todos los miembros del seminario).
- Elaborar las notas de campo de cada reunión de seminario ha sido tarea de las investigadoras de la Universidad, pero han sido contrastadas con los coordinadores a través de los informes interpretativos, que han servido de modelo para la presentación de los informes elaborados en los grupos de discusión.
- Poner en común, contrastar y consensuar el contenido de los informes parciales (tarea asignada a todos los miembros del seminario).
- Elaborar el informe final (tarea asignada a las investigadoras de la Universidad).
- Contrastar y comunicar el informe final. Esta ha sido una tarea que ha recaído sobre todos los miembros del seminario.

Las tareas adjudicadas a los Grupos de Centro:

- Convocar a los grupos de discusión de los diferentes colectivos
- Asistir a los debates y dinamizarlos
- Tomar notas de campo, y elaborar un informe detallado y contrastado por todos los miembros del Grupo de Centro, asistentes a cada grupo de discusión.

Las tareas adjudicadas a cada grupo de Audiencia:

- Asistir a los grupos de discusión y expresar sus opiniones con respecto a los temas planteados
- Exponer y argumentar sus opiniones, así como, escuchar y reflexionar en torno a las opiniones expresadas por el resto de los asistentes.

El coordinador de DE, de cada centro participa en las tres estructuras mencionadas, por ello, vamos a describir las acciones que debe llevar a cabo en cada uno de los contextos. Entre las funciones de los coordinadores destacamos:

- Recoger información y opinar sobre las posibilidades de trasladar cada una de las acciones formativas a su centro, durante las sesiones de seminario.
- Formar los Grupos de Centro en sus respectivas ikastolas, así como, alentar y supervisar a los componentes de cada grupo para que asuman las funciones previstas.
- Presentar el estudio a las audiencias; tarea asignada al investigador

- participante en el seminario que es, a su vez, coordinador del Grupo de Centro.
- Constituir los grupos de audiencias; responsabilidad de todos los miembros del Grupo de Centro.
  - Dinamizar las sesiones con las audiencias, tarea asignada al coordinador del grupo de centro.
  - Aplicar las estrategias de generación de datos (entrevistas, cuestionarios, grupos de discusión,...).
  - Elaborar las notas de campo de cada una de las sesiones de los grupos de discusión; labor asignada al coordinador de centro, que de forma rotatoria ha consensuado las mismas con un miembro del Grupo de Centro.
  - Analizar las notas de campo y elaborar la reconstrucción/informe parcial; labor asignada al coordinador y de forma rotatoria a un miembro del Grupo de Centro.
  - Contrastar el informe parcial con las audiencias; labor que ha recaído en el coordinador de centro.
  - Llevar la información generada en su centro al seminario, para que pueda ser contrastada con la información recibida de otras ikastolas, de manera que se llegue a elaborar el caso global.

Todas estas responsabilidades implican la puesta en práctica de los principios metodológicos que ha guiado esta investigación.

### **Datos recogidos ¿para qué han servido las diferentes estructuras en el proceso formativo?**

Los diferentes contextos han tenido una validez diferente de cara a la formación de los coordinadores, tal y como se ve reflejado en el cuadro 2.

A continuación, se relata la finalidad de cada una de ellas, y la valoración que los coordinadores hacen.

Seminario: Según De Vicente (1995) el seminario es una estrategia formativa sobre reflexividad calificada como actividad de colaboración. Además señala, que el diálogo que se establece en el seno de los seminarios es una estrategia que facilita el desarrollo de significados entre los docentes y que, por tanto, es un instrumento altamente válido para la preparación de profesores reflexivos.

El trabajo formativo en el seminario se ha basado, fundamentalmente, en el diálogo y la reflexión de las experiencias que los coordinadores de centro han volcado en el grupo. Para evitar la dispersión en el tratamiento de las temáticas, cada sesión de seminario se ha estructurado, organizado y dinamizado en función de los aspectos más relevantes que se deseaban tratar. Para tal objeto, las facilitadoras preparaban el material necesario para que la puesta en común y la toma de decisiones sobre distintos asuntos fuera más dinámica y ágil.

El seminario ha servido como observatorio para aprender algunas técnicas de

**Cuadro 2. Cuadro-esquema de las opiniones recogidas de los coordinadores de DE sobre la validez del proceso formativo seguido.**

<b>Estructura / Contextos</b>	<b>Validez de la estructura</b>	<b>Valoración que los coordinadores de DE hacen de esta estructura</b>
Seminario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita la reflexión</li> <li>- Ayuda a marcar significados comunes para el grupo a través del diálogo</li> <li>- Sirve para realizar puestas en común y tomar decisiones</li> <li>- Impulsa el aprendizaje de las técnicas de recogida de información.</li> <li>- Favorece el aprender a elaborar, analizar e interpretar las notas de campo.</li> <li>- Enseña a dinamizar los grupos de discusión</li> <li>- Les da pautas para crear las diferentes estructuras en los centros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La propia metodología da la posibilidad de que cada uno se cuestione y se replantee su práctica profesional.</li> <li>- Detectar nuestras propias contradicciones.</li> <li>- Conocer la metodología de la investigación.</li> <li>- Formarse para poder escuchar las opiniones de otros.</li> </ul>
Grupos de Centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar los grupos de discusión.</li> <li>- Ayudar a entender la importancia de estar presentes en los grupos de discusión para poder dinamizarlos, y tomar las notas de campo.</li> <li>- Dar a conocer e impulsar el proyecto en el centro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La experiencia vivida anteriormente en el seminario les ha ayudado a dinamizar los grupos de discusión, y a entender cómo se realizan las notas de campo.</li> </ul>
Grupos de Audiencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dan la posibilidad de coordinar e interactuar entre los diferentes colectivos.</li> <li>- Posibilidad de argumentar las diferentes opiniones.</li> <li>- Conocer qué piensan y desean los colectivos implicados en el Deporte Escolar.</li> <li>- Entrar en contacto con todos los agentes del Deporte Escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La metodología enriquece al centro.</li> <li>- No todos los grupos responden de la misma manera.</li> <li>- Nos sirve para saber hacia dónde se puede ir.</li> <li>- Nos da pistas para encauzar las líneas de actuación de cara al futuro.</li> </ul>

recogida de información, así como, para el manejo de éstas. Entre ellas, una de las más utilizadas ha sido la elaboración de las notas de campo. Todas las sesiones de seminario se han grabado con el magnetófono y, después, se ha procedido a elaborar las notas de campo con las que analizar e interpretar lo que ocurría en cada una de

las sesiones. Un procedimiento similar es el que han llevado a cabo los coordinadores en los grupos de discusión, formados al objeto de recabar información sobre la educación física y el deporte escolar. Podemos decir que el seminario ha servido de estructura para poder contrastar, aclarar y decidir sobre el trabajo que cada coordinador de centro ha llevado a cabo al objeto de materializar el diagnóstico. Recogemos, a continuación, las valoraciones que los coordinadores de los centros hacen en relación a la experiencia vivida en el seminario durante estos últimos seis meses de trabajo:

*“Si, yo creo que me ha ofrecido mucho para mi formación profesional, creo que es muy interesante. Hemos reflexionado mucho y nos ha ofrecido la posibilidad de reflexionar y en muchas ocasiones me he preguntado cómo era posible que no me hubiera planteado antes determinados cuestionamientos y realizado muchas de las reflexiones que aquí hemos hecho. En ese proceso me he dado cuenta de contradicciones en las que incurro, y eso para mí, ha sido muy valioso, he aprendido mucho” (Notas de campo 6<sup>a</sup> reunión de seminario, p. 2, 16 de junio de 2005).*

Otro de los coordinadores de centro expresó su valoración de la siguiente manera:

*“Para mí los seminarios han sido muy enriquecedores y conocer una nueva metodología ha sido muy adecuado. La metodología la veo muy apropiada para abordar un proceso de formación. A lo largo del proceso, con esta metodología nos hemos ido formando, escuchando diferentes opiniones, debatiendo, conociendo diferentes personas que andan en el tema del deporte educativo y eso ayuda, porque sabes que hay personas a las que puedes recurrir en cuestiones puntuales, yo he estado muy a gusto” (Notas de campo 6<sup>a</sup> reunión de seminario, p. 2-3, 16 de junio de 2005).*

Los Grupos de Centro: han tenido una labor fundamental en el desarrollo de la recogida de opiniones en cada ikastola. Han sido los miembros de estos grupos, los encargados de organizar los grupos de discusión, de estar presentes en ellos y de tomar notas, de contrastar éstas con el coordinador de DE del centro, en una palabra, de dar a conocer y de impulsar el proyecto dentro del centro. A nivel formativo, han tomado conciencia de la importancia de su esfuerzo, su trabajo y sus aportaciones en las acciones que se emprenden con los colectivos de la ikastola. Los aprendizajes de tipo instrumental que han podido experimentar, tal como, poner en práctica una técnica de recogida de información, dinamizar los grupos de discusión, o el tratamiento de la información,... han tenido un valor formativo, aunque las técnicas ya las conocían gracias a su participación en las reuniones de seminario.

Otro de los intereses formativos ha sido la comunicación y el intercambio generado en el seno de los grupos de centro, ya que de manera intergeneracional, han primado las relaciones de horizontalidad y no las de poder. Recogemos, a continuación, las valoraciones que los coordinadores de los centros hacen en relación a la experiencia vivida con el grupo de centro durante estos meses de trabajo:

*“Creo que, a nivel de centro, en general ha sido una experiencia positiva. (...) Si analizo el trabajo de grupo, con todos muy bien, desde el*

*principio sabían lo que tenían que hacer y han cumplido, con diferentes implicaciones“ (Notas de campo 6ª reunión de seminario, p. 1, 16 de junio de 2005).*

Las Audiencias: se preguntó, a los distintos agentes implicados, su opinión sobre el estado del deporte escolar en su centro, para lo que se optó por escoger una técnica de recogida de información acorde con la metodología y la perspectiva del trabajo, y que nos permitiera, a su vez, escuchar a toda la comunidad educativa: los grupos de discusión. La oportunidad de dinamizar grupos de discusión con las audiencias ha incidido en la formación de los coordinadores que se han visto favorecidos en que las reuniones han dado la posibilidad de que conozcan e interactúen con personas pertenecientes a diferentes colectivos, así como, de establecer con ellas, una dinámica de exposición-argumentación y de escucha-reflexión en torno a las distintas posturas que se han manifestado en las sesiones. También nos ha brindado la oportunidad de conocer qué desean y piden al deporte escolar todos los colectivos participantes. En definitiva, reflexionar sobre el papel activo que el coordinador, como miembro implicado en la ikastola, debe desempeñar en cualquier actividad que ésta oferte. Entrar en contacto con los agentes implicados en la práctica deportiva puede ayudar a que se den procesos de transformación en el entorno educativo del centro, al centrarse en las necesidades que cada cual desea para sí mismo y para los demás. Recogemos, a continuación, algunas de las valoraciones que los coordinadores de DE de los centros hacen en relación a la experiencia vivida en los grupos de discusión:

*“A ver, por un lado, creo que la metodología que habéis planteado de hacer debates, ha sido muy rica, para el centro, y para mí también. Claro no todos los debates han sido igual de ricos, unas veces, porque nosotros, los dinamizadores, no hemos sabido centrar el asunto, o por alguna otra razón, y por otro lado, porque no todas las audiencias han dado el mismo juego. Pero ha sido muy valioso e interesante, además, teniendo en cuenta que en el Plan Estratégico que se aprobó el pasado año, entre otros puntos, estaba el de buscar una nueva organización para las actividades extraescolares, el diagnóstico que hemos realizado viene al hilo porque nos ayuda a saber donde está la gente y hacia dónde quiere ir” (Notas de campo 6ª reunión de seminario, p. 2, 16 de junio de 2005).*

Otro de los coordinadores expresa su percepción sobre el proceso diciendo:

*“Para la ikastola también ha sido muy enriquecedor, sobre todo, pedir opinión a las diferentes audiencias, para ellos ha sido la leche porque ellos pedían ir hacia ellos, a consultarles y demás. Claro lo hemos hecho con grupos pequeños, no con todos, pero bueno, pero a través del buzón y demás hemos puesto medios para que nos pudiera llegar la opinión de todos. Con los alumnos ha sido muy curioso, yo,... profesor de Educación Física, y además moderador,... todas las tortas me venían a mí. Para hacer autocrítica me ha venido muy bien, me han planteado cuestiones sobre la evaluación, las clases de Educación Física, me ha parecido difícil hablar sobre lo que hago. Se me hacía difícil mientras les escuchaba en el grupo de discusión, pero después cuando, más tranquilo, volvía a escuchar la cinta en casa pues me*

*daba cuenta de que sí, de que en muchas cuestiones tienen razón” (Notas de campo 6<sup>a</sup> reunión de seminario, p. 3, 16 de junio de 2005).*

Así se destaca también la importancia y la utilidad del trabajo realizado este año de cara a perfilar y justificar la intervención del próximo curso:

*“(…) sobre todo mirando al próximo año porque de la metodología que hemos llevado se sacan unas conclusiones: a partir de lo que opinan todos los agentes de la ikastola, y se pueden marcar las líneas de actuación para el próximo año, que no son un invento mío, sino que están avaladas por este trabajo. Seguro, que de los informes se extrae que nuestro campo de actuación, o donde queremos intervenir, es en extraescolares y que eso se ha reflejado en las conclusiones como consecuencia de nuestro modo de orientar los debates” (Notas de campo 6<sup>a</sup> reunión de seminario, p. 2, 16 de junio de 2005).*

### **¿Con qué limitaciones nos hemos encontrado a lo largo de este itinerario formativo?**

No podemos concluir este apartado sin recoger los obstáculos que los coordinadores de centro se han encontrado a la hora de llevar a cabo el trabajo. Entre ellos destacamos, el poco reconocimiento que su labor tiene a nivel de centro, porque se desconoce el esfuerzo que hay detrás de esta labor, hecho que se traduce en una escasa liberación para poder dedicar más tiempo al mismo:

*“Bueno, yo me he quedado muchas noches hasta las dos de la madrugada para hacer los informes y eso no lo ve nadie, ven el proyecto pero no el trabajo que hay detrás, y ahí es donde veo el punto negro, cada ikastola no ve la exigencia de este trabajo, la cantidad de trabajo que hay que realizar y que eso requiere de más horas de liberación para el desempeño de esa labor, eso deberíamos hacérselo ver de alguna manera: Esa es mi queja. Mirando al futuro igual, a ver si el compromiso de las ikastolas se puede conseguir de otra manera, pero claro, seguramente, mientras no haya dinero la ikastola seguirá igual, el compromiso en función de las personas y según el trabajo” (Notas de campo 6<sup>a</sup> reunión de seminario, p. 3, 16 de junio de 2005).*

Bolívar (1995) pone de manifiesto que este tipo de procesos exigen un conjunto de condiciones organizativas (espacios y tiempos laborales, independientes de los lectivos, entre otros) para que puedan tener lugar. Esta condición estructural del tiempo suele ser uno de los factores restrictivos más importantes.

*“(…) la liberación se reduce a las tres horas de la tarde de los jueves y con eso no es suficiente, de tal manera que, como siempre, el cumplir los compromisos que adquirimos en el seminario depende del compromiso individual de la persona” (Notas de campo 6<sup>a</sup> reunión de seminario, p. 3, 16 de junio de 2005).*



En cuanto a las limitaciones de la investigación queremos subrayar que cualquier proceso investigador se va encontrando paulatinamente con obstáculos, que es importante reconocer, sacarlos a la luz y reflexionar en torno a ellos para relanzar y mejorar el trabajo. A nivel de la experiencia desarrollada en el seminario, debemos volver a subrayar los obstáculos de tipo estructural con los que nos hemos ido encontrando durante este año, que fueron puestos de manifiesto en otros foros (Rekalde y Macazaga, 2004). Entre otros obstáculos destacamos los siguientes: las escasas ayudas de que disponen los coordinadores para dar cauce a todo el trabajo que se deriva del seminario, la ímproba labor que genera el contacto con las audiencias y el esfuerzo que requiere el coordinar el grupo de centro.

El trabajo de los coordinadores no está reconocido en el seno de las ikastolas, lo que es fuente de insatisfacción para los representantes de los centros en el seminario. Esta situación les lleva a considerar que su esfuerzo no merece la pena, acabando por desmotivarles debido a la insatisfacción profesional que genera, influyendo en su autoestima y autovaloración profesional. Si estas situaciones se prolongan en el tiempo pueden llegar a generar actitudes de pasotismo, y de coma profesional (Macazaga, 2004). El docente se desentiende de los quehaceres y de la implicación que su labor requiere, en especial, si se refiere a trabajar por el beneficio de la comunidad educativa, llevándole al aislamiento profesional:

*“Yo he arrastrado una duda, claro, este proyecto lo presenté en el claustro antes de comenzar y pensé que lo habían entendido, pero luego en las audiencias realizadas me dí cuenta de que algunos profesores, todavía no saben en qué estamos, parece que es una paranoia mía, comentan que vaya trabajo tan costoso que, no estoy bien de la cabeza, que como me puedo meter en semejante trabajo. Claro, y yo digo, para empezar, no es ni mi paranoia, ni mi trabajo, porque está dentro de un proyecto aceptado por la ikastola, así que no es mío, es de la ikastola, yo soy el que curra como representante de la ikastola, nada más. Claro, no les contesto eso ¿no? pero me quedo alucinado. Si los profesores piensan esto una vez presentado el proyecto en el claustro, qué es el proyecto para los demás. Claro, no se ve lo que hacemos“ (Notas de campo 6º reunión, 16 de junio de 2005).*

Somos conscientes de que este tipo de procesos pueden desarrollarse con mayor facilidad siempre que el profesorado cuente en su contexto de trabajo, con un conjunto de condiciones organizativas que apoyen su tarea. La creación, por tanto, de espacios y tiempos laborales independientes de los lectivos para que los coordinadores puedan implicarse de lleno en la experiencia, es fundamental para garantizar el adecuado desarrollo de la investigación-formación. En este sentido, las acciones que ayudarían a los coordinadores de centro podemos concretarlas en que: el trabajo del seminario sea reconocido formalmente por la entidad; los participantes dispongan de un tiempo para llevar a cabo las tareas del seminario; se les dote de ayudas económicas para el traslado,... Las limitaciones en cuanto a los Grupos de centro, digamos que han consistido en constituir un grupo con miras a trabajar en el futuro, con vistas a su permanencia. No es fácil conseguir representantes de familias y de profesorado dispuestos a colaborar en un trabajo de estas características, si tenemos en cuenta la apretada agenda que todos acostumbramos a tener. En cuanto a

las sesiones mantenidas con las audiencias cada colectivo, por sus propias peculiaridades, ha presentado dificultades específicas para ser convocados: las familias falta de tiempo, los alumnos solapamientos con otras actividades, profesorado saturación de reuniones,...

### **Conclusiones ligadas al proceso formativo y a la investigación. Desde la recapitulación mirando al futuro**

Al finalizar la investigación podemos afirmar que las relaciones construidas bajo el principio de horizontalidad, han dado lugar a un funcionamiento colegiado de los distintos grupos, que ha posibilitado que el clima sea distendido y que se haya generado el diálogo en el seno de los distintos grupos de participantes (seminario, grupos de centro, grupos de audiencias). En las discusiones, ha primado la escucha activa y la ayuda al otro, con la posibilidad de establecer procesos reflexivos ricos y profundos en torno a la problemática para la que se les ha convocado. De tal manera que:

- La experiencia vivida por los coordinadores en el seminario, ha impulsado su proceso formativo, ayudándoles a crear las relaciones de horizontalidad en los grupos de discusión, que ha favorecido la comunicación y el diagnóstico.
- El proceso formativo vivido por los coordinadores ha dado la posibilidad de que se haga una indagación más profunda en torno a las opiniones recogidas, mejorando así, los informes interpretativos que se centraban en el análisis de las reflexiones vertidas.
- Para el centro todo el proceso de intercambio de opiniones ha sido beneficioso, ya que se han puesto en contacto y han entrado en comunicación las personas de los diferentes colectivos del centro.
- En la recogida de opiniones se ha trabajado desde la búsqueda de las implicaciones que la investigación iba presentando para el futuro, de tal manera que, las reconstrucciones de las sesiones de grupo, han abierto el camino para ir esbozando paulatinamente nuevas propuestas, a modo de interrogantes, de cara a construir la futura propuesta de acción y cambio.
- No obstante, el proceso formativo y de indagación, no siempre ha sido un camino fácil, la poca valoración de la labor de los coordinadores en los centros, las escasas ayudas recibidas por éstos, y la dificultad para encontrar espacios y tiempos de encuentro han sido las dificultades que han tenido que ir superando a lo largo del camino.

Son muchos los interrogantes que esta investigación nos ha abierto; tanto a nivel de los procesos formativos desarrollados a la hora de desplegar la investigación, como a nivel de los contenidos trabajados en torno al deporte escolar. Pero nada de esto hubiera sido posible sin la motivación para el trabajo y la implicación de los participantes en el seminario y en los grupos de centro, ya que han mostrado un espíritu inquieto por cambiar y mejorar su contexto educativo. Esta disposición intrínseca ha favorecido el desarrollo de una experiencia de estas características.

## Notas

Coincidimos con F. Imbernon (1994) al entender que los participantes en un seminario de investigación-acción se convierten en sujetos activos de la propia investigación, de manera que al tiempo que investigan se forman, de ahí, el hablar de investigación-formación.

## Referencias bibliográficas

- Ander Egg, E. (1990) *Repensando la Investigación-Acción-Participativa: comentarios críticos y sugerencias*. Vitoria- Gasteiz: Eusko Jaurlaritz.
- Arandia, M., Ruiz de Gauna, M. P. y Fernández, I. (2001). ¿Cómo plantear un proceso de investigación-formación en el que participan las distintas culturas? En F. Imbernon (ed.), *Investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (pp. 161-185) Barcelona: Graó.
- Bolívar Botía, A. (1995). Reconstrucción. En L. M. Villar Angulo (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular* (pp. 237-265). Bilbao: Mensajero.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- De Vicente, P. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En L. M. Villar Angulo (Coord.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular* (pp. 53-88). Bilbao: Mensajero.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Piados / Madrid: MEC.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Imbernon, F. (1994). *Formación del profesorado*. Barcelona: Aula.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Macazaga, A. (2004). *Proceso formativo de un grupo de profesores de educación física a través de la investigación-acción: un estudio de casos*. Bilbao: UPV/EHU. Serie tesis doctorales.
- Macazaga, A. (2005). El modelo de deporte escolar en el Plan Vasco de Deporte. En A. Fraile (Coord), *El deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea* (pp.171-182). Barcelona: Graó.
- Ortúzar, I. (2005). *El deporte escolar y el profesorado de Educación Física*. Tesis Doctoral (inédita). Bilbao: UPV/EHU.
- Ortúzar, I. (2006). Actividad Física y deporte escolar. En González Suárez, A. M. (ed.) *Avances en Ciencias del deporte*. Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Rekalde, I. y Macazaga, A. (2004). Procesos formativos en el seno de la Federación de Ikastolas de Bizkaia: una experiencia de investigación-acción en torno al deporte escolar. En *III Congreso Vasco del deporte*. Libro de actas (inédito).
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Russi, B. (1998). Grupos de discusión: De la investigación social a la investigación reflexiva. En J. Galindo (Coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 75-115). México: Addison Wesley Longman.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vizcarra, M. T. y González, I. (2005). Ejemplificación de una propuesta metodológica para trabajar las habilidades sociales en el deporte escolar. En J. Diaz (ed.), *Actas del III Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar* (pp 141-159) Sevilla: Servicio editorial del ayuntamiento de Dos Hermanas.

Ana M. MACAZAGA LÓPEZ Licenciada en Educación Física. Doctora en filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora de Didáctica de la Educación Física. Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. Línea Investigación: Formación en Actividad Física y deportiva.

Maria Teresa VIZCARRA MORALES Licenciada en Educación Física. Doctora en filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora de Didáctica de la Educación Física. Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal. Línea Investigación: Formación en Actividad Física y deportiva.

Itziar REKALDE RODRIGUEZ. Licenciada en Pedagogía. Doctora en filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora de Didáctica y Organización Escolar. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Fecha de recepción: 06/02/2006

Fecha de aceptación: 05/11/2006

# DISEÑO DE UN PORTAFOLIO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA POR COMPETENCIAS

Design of a Portfolio in the High Education by Competences

*Ángel Hernández Fernández*

*Natalia González Fernández*

*Sonsoles Guerra Liaño*

*Universidad de Cantabria*

## Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Sistema de Transferencia de Créditos Europeo (SCTS) nos conducen a una reconceptualización de la metodología docente universitaria. Los objetivos formativos deberán responder a la definición de competencias profesionales que cada titulado debe adquirir. La formación por competencias es difícilmente compatible con la práctica docente convencional y exige un mayor grado de protagonismo, autonomía y responsabilización del estudiante. Se presenta en este artículo una investigación puesta en marcha durante el curso académico 2005-2006 que tiene por objetivo valorar las aportaciones de metodología del portafolio para lograr una formación por competencias profesionales en un grupo de alumnos de 1º de Psicopedagogía. Se han utilizado para su valoración diversas escalas de registro y observación, junto a cuestionarios elaborados para este propósito, recogiendo en este artículo los resultados más significativos. Pretendemos colaborar en el acercamiento práctico de esta herramienta, así como a su difusión general, aportando información básica para su puesta en práctica.

Palabras Clave: *ECTS, formación por competencias, portafolio formativo*

## Abstract

The European Higher Education Area (EHEA) and the European Credit Transfer System (ECTS) lead us to a new conceptualization of teaching university methodology. Formative objectives will have to respond to the definition of professional competencies than each entitled he must acquire. The formation by competencies is hardly compatible with the conventional teaching practice and demands us more prominence of pupil's autonomy and responsibility. In this article is presented an investigation, running the 2005-2006 academic course intending to approach this challenge by using methodology of portfolio. It look for achieve formation by professional competencies in pupils's group of first grade of Psycho-pedagogy. Several record, observation and questionnaires elaborated for this purpose have been used for the assessment. The most significant results have been recollected in this article. We intend to collaborate in the practical approach of this tool, as well as to its general diffusion, contributing basic information for its implementation.

Key words: *ECTS, Portfolio, professional competences*

---

Correspondencia: Ángel Hernández Fernández (hernandez@unican.es), Natalia González Fernández (gonzalezn@unican.es), y Sonsoles Guerra Liaño (guerras@unican.es). Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Avda de Los Castros s/n. 39005. Santander.

## Introducción: Cultura del Portafolio

A partir de la Declaración de Bolonia (1999) quedaron establecidos los cimientos para un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El ECTS va mucho más allá de un mero protocolo de compatibilización de procesos formativos y supone un cambio metodológico (González y Wagenaar, 2003) vinculado al desarrollo de competencias profesionales. El crédito europeo representa la cantidad de trabajo que un estudiante debe llevar a cabo para alcanzar los objetivos de su programa de formación establecidos a partir de la definición de las competencias profesionales pertinentes. Incluye las enseñanzas teóricas y prácticas recibidas, así como otras experiencias formativas tales como la participación en seminarios o la realización de trabajos, proyectos, e incluso la preparación de las pruebas de evaluación establecidas.

Un profesional ha de poder enfrentar con eficacia y autonomía los requerimientos complejos y cambiantes de su contexto de tarea. Circunstancia para la que con demasiada frecuencia no le prepara adecuadamente su formación académica. De hecho, la trayectoria académica ha demostrado que no permite pronosticar la calidad de la futura ejecución profesional (Sternberg, 1997).

Frente a esa realidad, la formación por competencias se plantea como un enfoque que ayudaría a aproximar la formación a las necesidades de actuación profesional.

Podemos definir las competencias profesionales como la integración, movilización y adecuación de capacidades a los requerimientos del contexto de tarea (Navio, 2005; Metens, 1996; Gonczi, 1994; Boterf, 1995). Para desarrollar conceptualmente esta definición podríamos decir que:

a) Las competencias se constituyen a partir de una serie de características personales pertinentes y adaptadas a un determinado contexto de actuación. Con frecuencia se hace alusión a dos tipos de competencias:

- a. Generales o transversales, caracterizadas por su amplia polivalencia.
- b. Específicas, propias de un perfil profesional determinado.

b) Las características personales de una competencia determinada se articulan a partir de un complejo entramado de capacidades necesarias para atender eficazmente a una función o tarea.

c) A su vez, las capacidades se constituyen integrando:

- a. Conocimientos explícitos e implícitos, de base y especializados (Saber teórico).
- b. Habilidades, concretadas en patrones procedimentales o esquemas de acción (Saber práctico)
- c. Actitudes, valores, etc. (Saber ser)

Dada la rápida transformación de los procesos productivos y de prestación de servicios, parece evidente que un elemento esencial de la competencia profesional es precisamente la posibilidad de contextualizar las capacidades necesarias para llevar

a cabo una actividad profesional en un entorno dinámico. Por ello, las competencias deben ser flexibles y estar en permanente redefinición y reconstrucción: el profesional debe aprender a realizar un autodiagnóstico de sus propias competencias y debe aprender a aprender para actualizar autónomamente las capacidades que precisa para el desempeño profesional a lo largo de su vida laboral.

Gómez y Fantani (1989) postulan sobre una “Educación para la incertidumbre” que debiera eludir los procesos de aprendizaje basados en problemas estándar con soluciones rígidas, favoreciendo profesionales flexibles, capaces de integrarse en equipos multidisciplinares y de asumir responsabilidades cambiantes.

El portafolio es un instrumento con amplia bibliografía en distintos contextos educativos y en particular en la formación inicial y desarrollo de la carrera docente (Frederick et al, 2000, Krause, 1996, Mokhatari y Yellin, 1996, Kenney et al 2000), Otis-Wilborn y Winn, 2000).

Para esta investigación no hemos preguntado si el portafolio representa una opción metodológica coherente con las premisas planteadas en el EEES, cuya meta final es una formación integral del estudiante universitario.

El modelo formativo que presentamos gira por tanto, en torno al uso del portafolio y se podría encuadrar dentro de los procesos de investigación-acción-reflexión que tienen sus anclajes conceptuales en las aportaciones de Lewin (1946, 1996) sobre la resolución de problemas, Corey (1953) con la consideración de la investigación cooperativa, Carr y Kemmis (1988) y su teoría crítica de la enseñanza, Schön (1987) y su concepto del educador reflexivo o Stenhouse (1988) y Elliot (1996) que proponen la investigación como soporte de educación.

En nuestro caso, nos planteamos como hipótesis de trabajo, si el planteamiento metodológico del portafolio permite:

- a. Mejorar el conocimiento de los procesos de formación y evaluación.
- b. Ofrecer vías de solución a algunos problemas prácticos que surgen en el contexto universitario.
- c. Implicar a los estudiantes como corresponsables con participación activa en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El portafolio que hemos diseñado para la asignatura de Modelos de Orientación en Intervención en Psicopedagogía (MOIP) pretende alcanzar los siguientes objetivos generales:

- Dinamizar, orientar y mejorar la formación y evaluación de los alumnos.
- Recopilar los productos derivados de las actividades formativas del alumno integrándolos y vinculándolos coherentemente entre sí a fin de ofrecerle una perspectiva global con sentido y significativa de su formación y las competencias profesionales logradas.
- Promover su reflexión de los alumnos sobre los elementos de análisis e intervención que le ha aportado la asignatura para su futuro ejercicio profesional, impulsando la transferencia de conocimientos al entorno de tarea y la consolidación de competencias profesionales.



- Analizar el proceso de aprendizaje llevado a cabo, evaluando si ha servido eficazmente a los principios declarados de: individualización del proceso, dinámica didáctica de acción-reflexión y autorregulación del alumno en relación al propio proceso de aprendizaje.
- Desarrollar en el estudiante una serie de competencias generales y específicas de gran importancia para su futura vida laboral, entre las que podríamos resaltar:
  - Construir una visión integrada de su profesión estableciendo relaciones entre el conjunto de actividades y conceptos trabajados y sus futuros requerimientos profesionales.
  - Desarrollar habilidades de autodirección y autorregulación.
  - Desarrollar su capacidad de autodiagnóstico formativo, percibiendo sus necesidades de formación y actualización de competencias profesionales, definiendo consecuentemente sus propios objetivos a este respecto.
  - Responsabilizarse, planificar y autorregular los procesos de formación a corto y largo plazo derivados de dicho análisis, sirviendo ello de puente hacia el compromiso de formación permanente.
  - Aprender a responsabilizarse de sus decisiones y a reconducirlas cuando no le ofrecen los resultados deseados.

## Metodología

El portafolio ha permitido simultanear dos propósitos aparentemente antagónicos: flexibilizar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y aportar estructura a dicho proceso.

En lo relativo a la evaluación, debe remarcarse que si bien nuestro portafolio intenta reflejar el proceso de aprendizaje a través de las producciones de los profesionales en formación, nunca ha de entenderse como un registro sumativo cerrado. No es un producto lineal, ni debe leerse de una forma lineal, sino como un conjunto de indicadores en crecimiento permanente que explicita:

- Los objetivos formativos asumidos por el sujeto
- Las estrategias diseñadas para satisfacerlos
- Las competencias adquiridas a partir de ellas.

Todo ello es coherente con una concepción de la evaluación, desde la que se defiende que ésta, además de su función sancionadora respecto a la adquisición de un conjunto de aprendizajes, debiera ofrecer una visión integradora de un proceso de formación que posibilitara este diagnóstico de necesidades formativas y las posteriores iniciativas tendentes a satisfacerlas (Santos Guerra, 1993; Proppe, 1990). El portafolio, sirve inmejorablemente a este propósito y se nos presenta como una importante estrategia de mejora de la calidad de la formación universitaria, al

permitir ajustar el desarrollo del programa a necesidades concretas y específicas de los alumnos, y al tiempo ser un excelente instrumento de orientación para la toma de decisiones.

Establecido el portafolio como eje del planteamiento metodológico de la asignatura, hemos querido llevar a cabo una innovación que nos ofreciera un conjunto de criterios sobre algunas de las ventajas y limitaciones derivadas de su utilización, utilizando como muestra el grupo de 75 estudiantes de 1º de Psicopedagogía, que durante el curso 2005-2006 asistieron asiduamente a las clases, seguimiento que supervisamos mediante un control de asistencia diario.

Las resistencias y la necesidad de hacer un seguimiento muy exhaustivo del proceso nos hizo considerar la pertinencia de trabajar con un grupo único y postergar la aplicación a otros grupos a cursos académicos posteriores.

En el diseño del portafolio propuesto para la formación de profesionales de la psicopedagogía, seguimos las premisas de Kieffer y Faust (1993) que describen tres aspectos fundamentales en el diseño del portafolio: la recolección, la selección y la reflexión. Estructurando el diseño y desarrollo del portafolio del estudiante en las siguientes fases:

**FASE I:** Se caracteriza por recabar diferentes documentos que evidencien un progreso en el aprendizaje del estudiante. Este periodo de recopilación está presidido por: una introducción que presenta la asignatura, sus objetivos, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales vinculados a las competencias profesionales a adquirir, su relación sobre el conjunto del programa de formación en psicopedagogía y el planteamiento didáctico de la asignatura, dentro del cual se presenta la justificación del papel a jugar por parte del portafolio y la bibliografía de apoyo correspondiente.

Un marco de actividades que señala los cauces alternativos en los que el alumno puede concretar la adquisición de las mencionadas competencias profesionales a su paso por la asignatura.

Unas instrucciones y consideraciones para orientar el desarrollo del portafolio y explicar el proceso de evaluación de la asignatura que se llevará a cabo a partir de él.

El conjunto de actividades propuestas queda clasificado en función del requerimiento que hacen a los estudiantes en varios tipos:

- 1) Actividades de reflexión sobre logros y progreso del alumno y el proceso de aprendizaje.
- 2) Actividades de investigación teórica y aplicada relacionadas con el perfil profesional del psicopedagogo.
- 3) Actividades de intercambio.
- 4) Actividades de construcción y mantenimiento del grupo.

En relación a las actividades enunciadas, la principal característica de este portafolio es su apertura. Son los estudiantes los que componen el grupo, quienes

concretan buena parte del tratamiento que se da a los temas con su participación, investigaciones y propuestas. Además, decidiendo cada estudiante en qué actividades se involucra, cada portafolio se constituye como un producto único que se ajusta y refleja la realidad individual del paso de cada estudiante por la asignatura.

A esto se añade que al tener el estudiante la posibilidad de tomar decisiones, se ve obligado a asumir una cuota de responsabilidad mayor en el proceso y en sus logros. A partir de las reflexiones demandadas en el portafolio, el instrumento gana en profundidad y utilidad como dinamizador de iniciativas que mejoren el proceso de definición de objetivos, formación e implicación eficaz en alcanzarlos de la forma más madura y autónoma posible.

FASE II: Se caracteriza por la selección de los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se trata de demostrar aquello que se sabe hacer y de la mejor manera que se sabe hacer.

FASE III: Se completa el proceso de recolección, selección y elaboración, con argumentos reflexivos, valorando y reconociendo los puntos fuertes y débiles del trabajo, planteándose preguntas, dudas y posibles vías de continuidad y mejora. Personalizando la visión sobre el contenido de la asignatura y generándose una visión particular sobre la misma.

FASE IV: En relación a la función del portafolio como instrumento de evaluación, es conveniente que el estudiante reciba orientaciones del profesor sobre el contenido de su portafolio, los logros y el proceso de aprendizaje que refleja, las decisiones, retos y compromisos allí recogidos, etc. Con una simple calificación, el instrumento prescindiría de una parte significativa de su valor formativo. No obstante, esta evaluación individualizada en esta experiencia se ha considerado que debía tener un carácter voluntario para el alumno.

El peso del portafolio en la calificación de los alumnos ha sido de 4 sobre 10. Con ello ha bastado para que el portafolio se haya constituido como el eje de proceso de formación de los alumnos en el marco de la asignatura, aumentando significativamente el compromiso de los alumnos con la asignatura y con su proceso de formación, al tiempo que posibilitó un mayor grado de asimilación de las competencias profesionales del perfil del psicopedagogo.

Es más, cabe esperar que este registro, donde se recogen sus reflexiones y proyectos académicos y profesionales, vaya adquiriendo un valor añadido según el estudiante gane perspectiva sobre las valoraciones y expectativas recogidas en él, evaluando pasado un tiempo su pertinencia y ajuste al contexto.

## **Procedimiento de la Investigación**

Los planteamientos constructivistas se explican año tras año en las aulas de las Facultades de Educación utilizando para ello metodologías fundamentadas en las clases magistrales. Las metodologías docentes que promueven una implicación activa del estudiante y le transfieren parte de la responsabilidad del desarrollo

curricular son incorporadas con más moderación que la que avalarían los principios teóricos y los resultados de las investigaciones. Es posible que los formadores de formadores no creamos aún que esta transferencia pueda ser articulada con rigor y que mejore los resultados de los procesos formativos. Seguimos mirando al alumno con cierto escepticismo respecto a su capacidad de implicarse en su propio proceso formativo.

Hemos considerado como variable independiente la metodología empleada y como variable dependiente algunos criterios de la conducta de los estudiantes (tiempo de dedicación a la asignatura, asistencia a clase, asistencia a tutorías, porcentaje de aprobados) y por otra parte la valoración cualitativa de los alumnos sobre la metodología del portafolio en cuanto a su incidencia en su proceso de aprendizaje de competencias profesionales y en la exactitud de la valoración obtenida si trasladamos el objetivo de ésta sobre dichas competencias.

La evaluación de la innovación sigue una secuencia polietápica, iniciándose con la recogida de datos sobre asistencia a tutorías y porcentaje de aprobados, por parte del profesor en un registro a tal efecto. La asistencia a clase y la participación en la misma, al igual que el cuestionario sobre el tiempo de dedicación en casa a la asignatura, fue recogida por un grupo de estudiantes mediante un cuestionario al efecto, y las opiniones sobre la incidencia de la metodología en el proceso de aprendizaje y en la evaluación de dicho proceso, fue igualmente recogido mediante cuestionario, ambos administrados a final de curso en una de las horas lectivas destinadas a la asignatura. Todo ello dio como resultado una valoración cualitativa y cuantitativa, que pasamos a comentar a continuación.

## **Resultados**

Investigaciones anteriores perfilan en sus resultados el interés que tiene esta estrategia metodológica para implementar mejoras en los procesos formativos.

Así, Mokharti y Yellin (1996) obtuvieron los siguientes resultados en relación al efecto del uso del portafolio en la formación de docentes:

- 86% de los estudiantes afirmaba que el portafolio promovía un aprendizaje más colaborativo.
- 71% afirmaba que el portafolio incrementaba la actitud reflexiva del estudiante.
- 63% consideraba que ayudaba a establecer en clase un clima de seguridad.

Por su parte, Klenowski (2000) concluyó en su estudio que el uso del portafolio en la formación de profesores:

- Mejoraba el desarrollo de habilidades para la exposición pública y la actividad docente.
- Mejoraba las habilidades de autoevaluación.
- Incrementaba las capacidades para el aprendizaje autónomo.

Dollase (1996) resalta igualmente que el uso de portafolios capacita al futuro profesor para mejorar habilidades tales como la propia organización de la tarea y la monitorización de la misma.

El análisis exploratorio, descriptivo y confirmatorio sobre la implementación de nuestro portafolio a partir de registros e informes realizados por los estudiantes al final de curso arroja un elevado número de aspectos pedagógicos en los que el portafolios se manifiesta como una herramienta pedagógica útil, motivadora y formativa:

- Promovió una asistencia a clase elevada que varió entre el 70% y el 85% dependiendo de la actividad concreta y del horario de la clase. Es más, de estos asistentes, el 80,5% estimó que venir a clase le ayudaba a entender mejor la materia, de lo cual se deduce que el haber establecido un sistema que promovía su asistencia a clase les estaba prestando un servicio valioso.
- El porcentaje de suspensos descendió (de un 18% a un 10%), aumentando significativamente la media de calificaciones (de 5,8 a 7,2 de media).
- Se multiplicaron casi por 10 el número de consultas atendidas en tutoría (de 5 a 46). El contenido de estas consultas estaba relacionado con los proyectos que voluntariamente estaban llevando a cabo los alumnos para desarrollar su portafolio.
- La participación en clase fue claramente superior a otros años (de 0 a 2 por clase, pasa a ser de 3 a 10).

Existe un gran número de aspectos pedagógicos en los que basar la evaluación cualitativa del portafolio, que nos va a permitir elaborar posteriormente dimensiones más generales con las que sistematizar grupos de variables próximas conceptualmente. Una muestra de ellos, fue extraída de las reflexiones aportadas por los estudiantes en cada una de las actividades desarrolladas a lo largo del curso, en ellas afirman que:

- Dedicar una media de 2,30 h. semanales a su desarrollo cuando años anteriores solo un 15% afirmaban dedicarle tiempo fuera del periodo de exámenes.
- Realizan un aprendizaje autónomo novedoso, con más libertad para generar creativa y críticamente diferentes vías de acceso al producto final.
- Reflexionan sobre el propio aprendizaje, lo cual les permite valorar otras alternativas evaluativas complementarias al examen.
- Afirman que es un método práctico y completo de llevar la asignatura y que ayuda a aprobarla. Un 74,29% del alumnado consideraba que la combinación de examen y portafolio les llevaría a una evaluación final adecuada.

En cuanto a los aspectos que generan tensiones entre los estudiantes o son considerados como puntos débiles, cabe mencionar:

- La posible subjetividad a la hora de puntuar; es una metodología muy exigente en tiempo de dedicación.

- Genera cierta inseguridad en cuanto a las demandas y productos finales que se van a requerir.
- Requiere un consenso en la confección y aplicación homogénea de unos criterios conjuntos entre profesorado de diferentes materias.

Con todo ello parece confirmarse los hallazgos de investigadores anteriores (Barberá, 2005; Colás, 2005; Barragán, 2005; Peña, 2005). Pero, además no debemos de olvidar el perfil profesional de los estudiantes con los que usamos esta metodología. A ellos se les forma para promover en distintos entornos educativos el aprendizaje significativo y colaborativo, la evaluación continua y procesual, la individualización de la enseñanza, la contribución equilibrada al currículo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, etc. y sus valoraciones parecen apuntar a que han encontrado en esta experiencia una singular coherencia con todo lo anterior, permitiéndoles ensayar y potenciar sus competencias profesionales al respecto.

## **Discusión y conclusiones**

Esta experiencia parece indicar la potencialidad que la técnica del portafolio posee para concienciar al alumnado de su propio proceso de formación, implicándole en su diseño y evaluación, y ofrecer al docente una visión completa y profunda tanto de lo que ha ofrecido a sus alumnos en su programa como del aprovechamiento que estos han hecho del proceso de enseñanza/aprendizaje previsto en el mismo.

Los procesos de planificación, monitorización, análisis y evaluación de las actuaciones son favorecidos tanto por docentes como discentes. Si lo desean, ambos encuentran en este instrumento una valiosa información sobre cómo se han cubierto los objetivos planteados y en que dirección puede orientar sus iniciativas a fin de optimizar los procesos de enseñanza/aprendizaje en los que se encuentran involucrados.

Nuestra experiencia con el portafolio pretende ser una propuesta de mejora de la calidad metodológica de la docencia universitaria, apoyándose en tres pilares derivados de la función orientadora de todo proceso formativo: la enseñanza individualizada, los procesos de acción-reflexión y el aprendizaje autorregulado.

La formación académica debiera articular espacios para la reflexión sobre las actividades formativas que el alumno ha llevado a cabo. Estos espacios son determinantes para la conceptualización e integración de los aprendizajes que se derivan de las experiencias educativas.

Aprender a analizar y reflexionar sobre las situaciones y las demandas que nos hacen, sobre nuestras estrategias para diagnosticarlas y enfrentarlas, el efecto de filtros perceptivos relacionados con nuestros principios teóricos y valores y por último la evaluación de los resultados de nuestra intervención, los elementos óptimos y los mejorables de nuestra forma de responder y las iniciativas que permitirían mejorarlos efectivamente son algunos de los objetivos educativos a los que puede contribuir un portafolio correctamente diseñado y utilizado.

El cambio hacia la convergencia al EEES no es un cambio sólo normativo, ni metodológico, es fundamentalmente un cambio cultural dentro del aula. Un cambio en la concepción del aprendizaje, sintonizando con la demanda social de una formación superior que ofrezca profesionales competentes para abordar las demandas en permanente y acelerada evolución de los distintos entornos de actividad laboral.

Para ello, el docente deberá recibir soporte no sólo para que sus asignaturas estén programadas acorde con el ECTS, sino para rediseñar la interacción formativa con sus alumnos, revitalizar tutorías y seminarios, introducir decididamente las infinitas posibilidades de formación que ofrecen las TIC mediante espacios de trabajo compartido, foros, videoconferencias, entornos virtuales de formación, etc. con la repercusión paralela que esto conlleva en los procesos evaluativos.

Sin embargo, éstos no son los retos más desafiantes. El presente artículo pretende aportar nuevas evidencias sobre el presente rol del docente cada vez más próximo al de dinamizador y orientador individualizado del proceso formativo. Las competencias generales a desarrollar en el aula universitaria van a incluir dentro de sus responsabilidades el favorecer el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad para el trabajo en equipo, la adaptación a contextos laborales multidisciplinares, el favorecer alumnos capaces analizar y concretar acertadamente su proyecto de carrera y automotivarse para acometer las iniciativas pertinentes para su desarrollo, etc.

El portafolio de esta propuesta didáctica ofrece una ocasión para mejorar estas competencias al implantar un sistema estructurado de participación activa y reflexiva del estudiante en el desarrollo individualizado del currículo de la asignatura.

Por otra parte, la corresponsabilización en su proyecto individualizado de formación no rebaja su esfuerzo, antes bien, su diseño, al tiempo que optimiza su motivación, multiplica su trabajo, como ellos mismos reconocen.

Esta propuesta es sin duda un proyecto en fase de experimentación sobre la propia práctica docente que, estando aún en sus versiones iniciales, debe modificarse y perfeccionarse considerando las informaciones recogidas a partir de su uso para su posterior generalización en la titulación de Psicopedagogía.

Los propios estudiantes tienen mucho que decir sobre la aplicación real de las teorías constructivistas y dialógicas del aprendizaje y sus formadores tenemos también mucho que reflexionar sobre qué y cómo podemos aportar su relevancia al desarrollo del perfil profesional del psicopedagogo. El planteamiento aquí presentado representa una línea de trabajo coherente con las necesidades y desafíos actuales de la formación universitaria. No es una propuesta cerrada y en este sentido nos planteamos futuras líneas de trabajo como:

- Evitar los riesgos de focalización en el nivel de capacitación laboral logrado, a través de la formación por competencias. La educación debe de conectar con necesidades sociales, pero sin olvidar que educar, en cualquier nivel, debe estar vinculado al desarrollo integral del individuo.
- Pilotar estrategias para optimizar la conexión teoría-práctica, el trabajo y evaluación continua, la participación, motivación e interacción de los alumnos, etc.

## Referencias bibliográficas

- Adams, T.L. (1995). A paradigm for portfolio assessment in teacher education. *Education*, 115, 568-570.
- Barberá, E. (2005). La evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. *Revista Educere*, 31, 497-503.
- Barragán, R. (2005). El Portafolio, metodología de la evaluación y aprendizaje de cra al nuevo EEES. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 4 n° 1, 121-139.
- Boterf, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. París: Editions d'Organisation.
- Brewer, J. M. (1932). *Education as Guidance*. New York: MacMillan Co.
- Bullock, A.A. y Hawk, P.P. (2001). *Developing a Teaching Portfolio: A Guide for Preservice and Practicing Teachers*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colás Bravo, P. et al (2005). Portafolios y desarrollo de competencias profesionales en el marco del EEES. *Revista de Ciencias de la Educación*, 204, 520-538.
- Corey, S. (1953). *Action research to improve schools practices*. Nueva York: Columbia Univ. Press.
- Dollase, R.H. (1996). The Vermont experiment in state-mandated portfolio program approval. *Journal of Teacher Education*, 47, 85-100.
- Elliot, J. (1996) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fetterman, D. M. (1988). Qualitative approaches to evaluating education. *Educational Researcher*, 17, 17-23.
- Fredrick, L., McMahon, R., y Shaw, E.L. (2000). Preservice teacher portfolios as autobiographies. *Chula Vista*, 120, 634-638.
- Gomez Ocampo V. y Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions. in Australia. *Assessment in Education*, 1, 27-44.
- González, J. Y Wagenaar, R. (Eds), (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Harvey, L. Y Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and evaluation in higher education*, 18, 123-145.
- Kenney, S.L., Hammitte, D.J., Rakestraw, J. y Lamontagne, M.J. (2000). Special education and the P-16 initiative: Addressing CEC Competencies through



- portfolio development and assessment. *Teacher Education and Special Education*, 23, 93-108.
- Kieffer, R. D. y Faust, M. A. (1993). *Portfolio process and teacher change: Elementary secondary, and university teachers reflect upon their initial experiences with portfolio assessment*. Paper presented at the meeting of the National Reading Conference, Charleston, SC.
- Klenowski, V. (2000). Portfolios: Promoting teaching. *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practice*, 7, 215-236.
- Krause, S. (1996). Portfolios in teacher education: Effects of instruction on preservice teachers' early comprehension of the portfolio process. *Journal of Teacher Education*, 47, 130-139.
- Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.
- Lewin, K. (1996). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M.C. *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp.73-97). Bogotá: Magisterio
- Mertens, L. (1996). *Competencia Laboral: Sistema, Surgimiento y Modelos*. Montevideo: Cinterfor.
- Mokhtari, D. y Yellin, D. (1996). Portfolio assessment in teacher education: Impact on preservice teachers' knowledge and attitudes. *Journal of Teacher Education*, 47, 245-248.
- Navío Gámez, A. (2005) Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Nunzaiti, G.(1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatric. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- Otis-Wilborn, A. y Winn, J. (2000). The process and impact of standards-based teacher education reform. *Teacher Education and Special Education*, 23, 78-92.
- Peña González, J. et al (2005). Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Revista Educere*, 31, 599-607.
- Proppe, O. (1990). La investigación de la evaluación como una forma de potenciar el desarrollo en las escuelas y el profesionalismo de los profesores. *Revista de Educación*. 293, 325-343.
- Rul Gargallo, J. (1995). La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular. *Aula de Innovación Educativa*, 39, 70-77.
- Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake R. E. y Denny, T. (1989). Needed concepts and Techniques for utilizing more fully the potencial of evaluation. En R. W Tyler (ed.) *Educational Evaluation*:

*New Roles, new means (The sixty-eight yearbook of the National Society for the study of Education)*. Chicago: University of Chicago Press.

Stake, R. E. (1976). A theoretical statement of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.

Stenhouse, L. (1988). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.

Zuber-Skerritt, O. (1996). Introduction: New directions in action research, En O. Zuber-Skerritt (ed.): *New directions in action research* (pp. 3-9). Washington, D.C.: Falmer Press.

Ángel Hernández Fernández, Natalia González Fernández y Sonsoles Guerra Liaño son profesores asociados de la Facultad de Educación (Universidad de Cantabria), con el grado de doctor. Sus líneas de investigación abarcan: Las nuevas metodologías docentes en la universidad del nuevo EEES, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación, Investigación Cualitativa en Ámbito Educativo, Competencias socio-profesionales de los estudiantes universitarios. Han publicado a nivel nacional e internacional, en actas de congresos, libros y revistas especializadas.

Fecha de recepción: 12/03/2006

Fecha de aceptación: 25/10/2006

# DESARROLLO, EDUCACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL

Development, education and social exclusion

*José Luis Linaza Iglesias*  
*Universidad Autónoma de Madrid<sup>1</sup>*

## Resumen

En esta reflexión sobre las relaciones entre desarrollo, educación y exclusión social se entiende este último término como la negación del objetivo al que aspira todo ser humano en el curso de su desarrollo: la participación plena, activa, transformadora en su grupo social. Y entiendo la educación como el proceso indispensable que permite tratar de alcanzar ese objetivo de autonomía personal y participación plena en la sociedad. Por ello educar no puede reducirse a instruir. En las ciencias sociales se utilizan diferentes términos para denominar este complejo proceso: socialización, integración, adaptación social, etc.. En muchas ocasiones hay una visión implícita del proceso como un sometimiento pasivo de los individuos más jóvenes a las reglas, normas, valores, etc.. de la sociedad. Y, sin duda, desde Durkheim sabemos de la importancia de esa presión social sobre los individuos. Pero no es posible entender la complejidad de este proceso sin referirse al simultáneo esfuerzo de los individuos por modificar y transformar ese entorno social en función de sus intereses y deseos.

Palabras Clave: *Educación, Socialización, exclusión social, maltrato entre iguales (bullying)*

## Abstract

As part of reflecting on the relationship between development, education and social exclusion, the latter of these terms is understood as the denial of the objective aspired to by every human being during the course of their development: full, active and transforming participation in their social group. Furthermore, I understand education to be the essential process which allows trying to meet this objective of personal autonomy and full participation in society. As such, education cannot merely be restricted to instruction. Different terms are used in social sciences to designate this complex process: socialisation, integration, social adaptation, etc.. On many occasions there is an implicit view of the process as a passive submission by young people to society's rules, standards, values, etc.. Moreover, since Durkheim, there is no doubt that we are aware of the importance of this social pressure on individuals. It is not, however, possible to understand the complexity of this process without referring to the simultaneous effort of individuals to modify and transform this social environment depending on their interests and desires.

Key words: *Education, socialisation, social exclusion, bullying amongst equals*

---

Correspondencia: José Luis Linaza Iglesias. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma. Ctra. de Colmenar Viejo, Km.15. 28049. Canto Blanco. Madrid. E-mail: joseluis.linaza@uam.es.

---

## Introducción

Quiero señalar desde un principio que mi análisis se basa en el equilibrio inestable entre dos sistemas diferentes de interacción humana: asimétrico entre adultos y niños, y simétrico entre iguales. Sin la conjunción de los dos creo que no es posible la incorporación plena de los seres humanos a los grupos sociales en los que crecemos y nos desarrollamos. Necesitamos de la participación en ambos tipos de interacciones, y de las contradicciones que su funcionamiento simultáneo generan, para convertirnos en miembros plenamente adultos, integrados, de nuestros grupos sociales. A su vez, estas relaciones entre individuos están, en parte, mediadas por las capacidades (motrices, afectivas, cognitivas, sociales, etc..) como lo está nuestra capacidad para percibir e interactuar con el mundo físico.

Para los psicólogos evolutivos, en la adaptación de los seres humanos a un medio crecientemente complejo y difícil de predecir, la inteligencia desempeña un papel fundamental. Pero nuestra viabilidad biológica sólo es posible porque vivimos en grupos, en sociedades. Los sentimientos, los afectos, los valores, las normas, etc... son también instrumentos fundamentales de nuestro funcionamiento como seres humanos.

La acción individual, directa o mental, es un aspecto importante del desarrollo humano. Pero no es el único. Sobrevivimos porque nos cuidan y protegen, somos viables como organismos biológicos porque vivimos en un grupo. Y, por tanto, las interacciones sociales (asimétricas y simétricas) forman parte constituyente del desarrollo de cada ser humano.

Las metáforas en las que se basan algunos de los enfoques teóricos que han dominado la psicología en los últimos años son “metáforas” y es importante recordar el carácter limitado del conocimiento que generan. No somos ni ratas ni palomas y, por ello, el éxito del enfoque cognitivo que barrió prácticamente al conductismo a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Pero tampoco somos máquinas, como muy bien ha argumentado Bruner al referirse a cuanto dejó fuera la llamada “Revolución Cognitiva”. Hay aprendizajes muy relevantes en nuestras vidas que no resultan fáciles de reducir al conocimiento explícito, ni a las relaciones causa-efecto que caracterizan el pensamiento científico. Los psicólogos evolutivos sabemos de la complejidad del proceso de construcción del conocimiento, de las diferentes estructuras y herramientas culturales que lo hacen posible.

## Conocer y aprender

Juan Delval (2001) en un interesante texto que se titula “Aprender en la vida y en la escuela” contrasta los muchos y complejos aprendizajes que tienen lugar en la vida cotidiana (comenzando por los de aprender a caminar o a hablar), con elevadas tasas de éxito y aparentemente sin apenas esfuerzo, y el costoso aprendizaje escolar. Un aspecto central de la diferencia entre ambos modos de aprender radica en el contexto de aplicación de uno y otro. En la vida aprendemos para actuar inmediatamente, para andar, para comunicarnos. Los aprendizajes escolares han ido descontextualizándose cada vez más, y a los escolares les resulta difícil o imposible entender el sentido de aquello que pretendemos que aprendan.

Parece fundamental no reducir a los alumnos a meros receptores pasivos del conocimiento que pretendemos “transmitirles”, sino respetarles como agentes activos de su propio aprendizaje. Aunque los objetivos finales de la docencia estén ya definidos, explícita o implícitamente, en la mente del profesor, es importante que cada uno de los alumnos trabaje en la consecución de metas concretas, de tareas específicas que tengan sentido por sí mismas. Y en la definición de estas metas compartidas por profesor y alumno se crea y expresa el carácter de genuina e irremplazable interacción humana que todo proceso de enseñanza supone.

Existen modos diferentes de conocer, como viene defendiendo entre otros Bruner en las últimas décadas, con su propuesta de pensamiento narrativo en ámbitos disciplinares muy diversos. Y ello es muy importante recordarlo al reflexionar sobre el papel del desarrollo y de la educación en el proceso de socialización o, en su fracaso, la exclusión social. Los procedimientos experimentales que se elaboran con el pensamiento científico son un logro relativamente reciente en la historia de la humanidad y algo a lo que los seres humanos solo podemos acceder también relativamente tarde en el curso de nuestras vidas individuales. El razonamiento formal, o hipotético-deductivo, sólo es posible a partir de la adolescencia y se construye sobre otras formas de actividad mental menos potentes pero indispensables para llegar a él.

En el proceso de socialización, con todas las dudas que ese término genera, (quizá sea más adecuado referirse sin más a la educación, de la que el aspecto social es una parte irrenunciable), como en otros muchos ámbitos de decisiones humanas, el conocimiento científico y las teorías nos deben permitir mejorar nuestros procesos de análisis de la realidad y guiar nuestras decisiones. Pero, en la mayor parte de los casos, la complejidad de factores que inciden en una situación concreta imposibilita que pueda asimilarse ésta con cualquier otra de laboratorio, en la que se ha tratado de establecer relaciones causales entre una variable y un efecto concreto. Son muy diversas las disciplinas, los enfoques teóricos y los procedimientos científicos que se ocupan de aspectos diferentes de una misma realidad educativa y también muy diversos los esfuerzos por aislar y simplificar fenómenos y variables concretas para estudiar su posible relevancia. La actuación del profesor, como la de otros muchos profesionales, se produce en un contexto de gran incertidumbre, por muy experto que sea y bien formado que esté. Pero, además de la formación “científica” que le hayan podido proporcionar sus conocimientos pedagógicos, psicológicos o sociológicos para abordar el complejo proceso de transmitir el conocimiento de que se trate (ciencias naturales, sociales, lenguas o artes), cuenta con su “experiencia”, con ese “saber cómo” (o saber procedimental) que no puede ser aún “científico” puesto que no puede hacerse explícito. Piaget, por ejemplo, aludía también a una diferencia entre modos de conocer que parece útil recordar ahora. Se refería a la diferencia entre “saber andar a gatas” y “describir cómo se anda a gatas”. Todos nosotros sabemos andar a gatas pero muchos tenemos dificultad para describirlo correctamente. Este segundo aspecto supone “representar” esas acciones y son necesarios años de desarrollo psicológico para poder llegar a ello.

El aprendizaje tiene que ver con la exploración activa del mundo, de nosotros mismos y de los demás, a partir de lo que Piaget llamó esquemas sensorio-motores,

una especie de resumen de su actividad con las distintas partes del organismo (visión, audición, prensión, succión, etc...). La acción directa precede en muchos años a la operación mental del razonamiento lógico. Pero, al mismo tiempo, las acciones directas y las operaciones mentales se realizan sobre el mundo externo y sobre nuestras representaciones, nuestras formas de simbolizar la realidad. Nuestro medio natural es siempre un medio cultural. Y por eso las creencias son tan enormemente resistentes al cambio.

Comentaré sólo un par de ejemplos para resaltar la relevancia de las interacciones sociales en algunas de nuestras más precoces capacidades.

### **La atención conjunta y el andamiaje.**

La mano es, desde muy temprano en nuestras vidas, una herramienta indispensable para explorar y dominar el mundo que nos rodea. Desde los primeros meses los bebés humanos pasan largos períodos de tiempo agarrando, manipulando cuantos objetos encuentran al alcance de sus manos, incluida la exploración de una con la otra. Pero, relativamente pronto también, la mano se convierte en un indicador para atraer la mirada de otro ser humano y poder atender conjuntamente al objeto o fenómeno que se está señalando con el dedo. Scaife y Bruner (1975) demostraron que hacia los 9 meses, los niños ya son capaces de identificar con la mirada aquel objeto o lugar que el adulto señala con el dedo. La relevancia de esta capacidad comunicativa en la construcción de significados compartidos es enorme. Atender a algo conjuntamente es una condición necesaria para poder negociar y compartir su significado. Y la mano, coordinada con la mirada, constituye la herramienta esencial para su logro. **La atención conjunta** es, desde nuestro punto de vista, un requisito necesario para que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda tener lugar.

Otro concepto importante de Bruner en el ámbito educativo es el de “**andamiaje**”. Originalmente lo desarrolló para describir cómo lograban un grupo de madres enseñar a sus hijos de entre 3 y 5 años a construir una pirámide con bloques de madera de tamaños distintos. En colaboración con D.Wood y G.Ross describe varias de las estrategias didácticas que utilizan las madres para lograr el éxito en el aprendizaje de sus hijos. Una de ellas es ésta de “dar apoyo” o “andamiar” la conducta de los niños. Las madres van reduciendo sistemáticamente los grados de libertad que el niño tiene que controlar cuando lleva a cabo una parte de la tarea. Así, por ejemplo, ayuda a poner bien en su sitio las piezas que el niño trata de colocar en la construcción de la pirámide. Actuamos como si quien aprende tuviera intenciones y metas que van más allá de sus capacidades actuales. Pero, complementándolas, sosteniéndolas, finalizándolas por él, logramos que el resultado conjunto de maestro y aprendiz sea superior a lo que lograría sin dicho apoyo. A medida que aumenta la competencia de quien aprende disminuye el apoyo o andamiaje de quien enseña. Pero éste es un proceso que tiene que sintonizar con lo que realiza en ese momento el aprendiz, no puede calibrarse más que en el curso mismo de la interacción. Por ello, como en la construcción de un edificio, los andamios van siempre por delante de la construcción y, una vez finalizada y retirados, se podría tener la falsa impresión de que los edificios “han crecido”.

Es crucial que quien enseña crea en la posibilidad de aprender de su pupilo. En otro aprendizaje tan importante para los seres humanos como es la marcha bípeda, los brazos del adulto actúan como “andamios” para sostener y animar esos primeros pasos. Aprender es siempre una incursión en lo parcialmente desconocido. Y el apoyo de quien enseña, para ser eficaz, debe insertarse en la acción que realiza quien aprende. Por inseguros y vacilantes que sean nuestros primeros pasos son recibidos y celebrados, por quien nos tiende sus manos como un auténtico logro en el andar erguido. Y ese éxito celebrado se convierte en poderoso motor para nuevos y más elaborados intentos. Señalar la ignorancia o la incompetencia difícilmente motivará a quien aprende.

Esta sutil valoración de los logros de quien aprende se puede apreciar también en otra compleja adquisición que realizamos todos los seres humanos: el dominio de la propia lengua. Aprendemos a hablar en contextos comunicativos, respondiendo a quien nos habla o tratando de expresar nuestros sentimientos, deseos, emociones. Aquí también los adultos humanos llevamos a cabo una fascinante tarea de andamiaje interpretando gestos, miradas, vocalizaciones, como si se tratara de verdaderas y complejas emisiones lingüísticas. Una vocalización como “Aha” podemos interpretarla, según el contexto, como “agua”, “galleta” o cualquier otro significado que intuyamos quiere expresar un niño pequeño. Lo interesante es que nos centramos en lo que “creemos que quiere decir”, más que en el modo en que lo dice. Y nuestro esfuerzo por entender lo que quiere decir se convierte en un factor necesario para que llegue a poder expresarlo con corrección lingüística. Pero si nos fijáramos sólo en cómo lo dice, y pretendiéramos corregirlo permanentemente, los niños abandonarían aburridos e irritados su esfuerzo por comunicar lo que quieren.

### **Pensamiento narrativo y educación.**

Retomando de nuevo las ideas de Bruner y sus preocupaciones por describir un tipo de pensamiento distinto al pensamiento científico (identificado en muchas ocasiones también como conocimiento computacional) insistiré en las posibilidades del pensamiento narrativo, con el que los seres humanos no buscamos establecer relaciones de causa-efecto, como sucede con el pensamiento científico, sino que nos sirve para dar sentido a determinados acontecimientos. Las narraciones no tratan de establecer verdades sino que son descripciones de actuaciones de personajes, con perspectivas distintas, desarrollos de tramas plausibles en las que siempre hay un inicio y una conclusión.

Es útil señalar, desde el principio, que nuestras experiencias individuales son válidas (formulables) en la medida en la que les atribuimos significados. Y los significados tienen lugar en contextos culturales concretos. En cierto sentido la cultura da forma a la mente de los individuos aunque la construcción de tales significados sea fruto de esas mentes individuales y de la negociación entre ellas. Y es en este ámbito, o contexto cultural, donde se enmarcan algunas de las preguntas más importantes sobre nosotros mismos, los otros o el mundo, y a las que la fragmentada ciencia, en sus múltiples disciplinas académicas, no puede responder en el tiempo y lugar que necesitamos para tomar algunas de las decisiones más

importantes de nuestras vidas. Un aspecto esencial de las interacciones humanas, que las convierte en únicas e irrepetibles, es que se sincronizan con lo que cada uno de los participantes hace en ese tiempo y lugar concretos.

En ese esfuerzo por dar sentido a las cosas, por construir el significado de lo que vivimos y experimentamos, Bruner apela a la utilidad de otras formas de conocimiento, como la narración. A lo largo de las tres últimas décadas él mismo ha explorado la utilidad de dicha forma de pensamiento en la construcción de las autobiografías (1985), en la crítica literaria (1986) y en el pensamiento jurídico (2001).

El contenido de nuestra actividad mental, por muy individual y privado que fuere, necesita ser comunicable para poder ser compartido. En esa búsqueda de conocimiento todos dependemos de un conjunto de instrumentos culturales, comenzando por el propio lenguaje, sin los que resulta imposible esa actividad individual.

La utilidad y relevancia de este “saber hacer”, en situaciones y problemáticas muy diferentes y complejas, no es todavía una descripción explícita de dicho conocimiento. Sin embargo es importante aludir a la necesidad de elaborar un conocimiento compartido que nos exige “objetivar” continuamente, negociar el significado de nuestra actividad. La diversidad de prácticas y conceptos que subyacen a estos conocimientos implícitos puede ser enorme. En muchas ocasiones es más la experiencia directa la que guía nuestras justificaciones que la elaboración teórica.

Hay autores que se muestran muy críticos a la hora de calificar como “conocimiento” estas concepciones ingenuas, muchas veces implícitas, e insisten en señalar su diferencia respecto al conocimiento más formal, explícito, del que hablamos en las diferentes disciplinas científicas. Para ellos se trata sólo de un conocimiento “relativo” y, sin duda, hace falta algo más que ser compartidos para calificarlo como tal. Para Bruner y Olson (1996,c), ese algo más sería la maquinaria de la justificación de las propias creencias, las normas de la investigación científica y las leyes del razonamiento lógico. En último término el conocimiento científico sería creencia justificada.

Pero este conocimiento formalizado, que tanto valora nuestra sociedad actual, no se construye desde cero ni es posible transmitirlo unidireccionalmente, ya elaborado y abstracto. No podemos “meter” en las cabezas de quienes aprenden nuestros conocimientos conceptuales o prácticos por muy sólidos y estructurados que sean. El conocimiento, en sus diversos modos, se construye lentamente por cada individuo que aprende: nadie puede aprender por otro.

La creación y la investigación son elementos esenciales en la construcción del conocimiento pero ya están presentes en otras formas de conocer que preceden al pensamiento científico en la historia de la humanidad y en cada una de nuestras vidas individuales. Y siguen siendo modos de conocimiento relevantes y útiles a lo largo de nuestras vidas. Construir significados compartidos, interpretar los hechos, explorar las múltiples perspectivas de los actores humanos, son modos de aprender y conocer de los que no podemos prescindir. Y son especialmente relevantes en la



construcción de la intersubjetividad, en toda tarea de verdadera cooperación humana. La socialización, la integración, la educación social, sólo son posibles mediante esta capacidad intersubjetiva que nos convierte en propiamente humanos.

Pero las diversas formas de conocimiento son limitadas y destinadas a ser criticadas y superadas por quienes se apoyen en ellas para abordar nuevas realidades. El objetivo de la educación no es reproducir lo conocido, sino apoyarse en ello para explorar lo desconocido. Marx no era marxista, ni Freud freudiano, ni Piaget piagetiano.

No se trata sólo de que los educadores no sabemos cómo será el futuro en el que se desenvolverán quienes hoy son aprendices. Es que las interacciones entre seres humanos tienen siempre una proyección hacia el futuro. Contamos nuestras vidas, nos relacionamos con otros con una meta. No hay colaboración posible sin esa proyección hacia el futuro.

Al menos desde el segundo año de nuestras vidas, nuestra actividad se apoya en el pasado y se proyecta hacia el futuro. Prescindir de metas, intenciones, deseos, etc... puede facilitar el reconocimiento de la psicología como una rama de las ciencias naturales, pero supone renunciar a la comprensión de algunas de las características que nos definen como humanos.

La ZDP vigotskiana funciona en los seres humanos desde el momento del nacimiento. Pero la competencia que el sujeto inmaduro muestra en ese límite superior requiere que el adulto-experto conciba e interactúe simultáneamente con dos aprendices: el incompetente del límite inferior y el virtual-competente del superior.

Desde el segundo año de nuestras vidas los seres humanos somos capaces, por ejemplo en el juego, de actuar en este doble mundo de significados: el literal y el virtual o fingido. Vigotsky entendió la relevancia de esas interacciones sociales virtuales y definió el juego como motor del desarrollo, precisamente por esa posibilidad que nos abre de actuar, en la ficción, con mayor competencia de la que lo hacemos en el mundo real.

## **Desarrollo, educación y exclusión social**

Si la integración en el grupo social en el que nos desarrollamos no es un logro garantizado de antemano, sino un objetivo complejo y ambicioso para el que todos los seres humanos necesitamos de la educación como herramienta imprescindible, la exclusión podemos entenderla como el descarrilamiento en ese proceso: el fracaso de la educación. Algo más grave y más complejo que el llamado “fracaso escolar”.

No existe una respuesta unánime desde la psicología para explicar o intervenir en dicho proceso. Al contrario, creo que resultaría confuso hablar de “la psicología” porque las diferencias entre enfoques y marcos teóricos son tan evidentes que la aproximación a los fenómenos y a los problemas concretos es también muy diversa y, en ocasiones, contradictoria. Los conocimientos proporcionados por los enfoques más reduccionistas, muy en sintonía con las expectativas y logros de las neurociencias, tienen un valor limitado a la hora de entender y abordar las

complejidades de los fenómenos sociales. La naturaleza humana es cultural, nuestra supervivencia como organismos biológicos está mediada por el cuidado y la protección que proporciona el grupo social. Un problema como el de la exclusión social no puede abordarse sin aludir a mecanismos muy complejos de interacción social, a la construcción de identidades que van mucho más allá de simples características biológicas, a reglas y leyes que constituyen el entramado de ese funcionamiento propiamente humano.

Pero a psicólogos, pedagogos y maestros nos preocupan especialmente las muestras de discriminación social y rechazo que se producen en las escuelas. Algunos hechos trágicos hacen que, repentinamente, los medios de comunicación social se preocupen y pregunten por las causas de tales hechos.

¿Es hoy mayor el riesgo de exclusión en nuestras escuelas que hace unos años?

Sin duda, el notable incremento de la población inmigrante ha modificado radicalmente la supuesta homogeneidad de los grupos escolares y plantea un serio reto a los profesores... y a los propios niños y niñas que deben aprender a vivir en un mundo más diverso.

El riesgo de discriminación social ha existido siempre en la escuela. Las diferencias económicas, étnicas, lingüísticas, de forma de vestir, expresarse y sentir, etc... han sido siempre motivo de potencial exclusión y hasta de maltrato entre iguales.

Hoy somos quizá más conscientes de un fenómeno que se manifiesta en todas las escuelas y de las devastadoras repercusiones que puede tener para quienes lo sufren. Las relaciones entre los iguales proporcionan un imprescindible complemento a las de protección y cuidado de los adultos que nos permiten sobrevivir en los primeros años de nuestras vidas. Pero, sin ese necesario límite que deben representar los adultos, las relaciones entre iguales pueden ser de una gran crueldad, precisamente por el egocentrismo y la inevitable incapacidad para percibir el daño psicológico y emocional que se produce al agredido.

Cualquier diferencia (y todos somos distintos en algo) puede convertirse en excusa para un proceso de discriminación. El complejo mecanismo de categorización, por el que la construcción de la propia identidad lleva a definir a otros como “diferentes”, corre el riesgo de derivar en una desvaloración y hasta desprecio de esa diferencia. A ciertas edades “todas las niñas son cursis” afirman la mayor parte de los niños, y “todos los niños son unos brutos” para las niñas. Aunque a unos y a otras sus experiencias personales les hagan poner en duda la universalidad de sus afirmaciones.

Solo la educación puede facilitar que ese reconocimiento y respeto de las diferencias no impida la consideración de la dignidad de cualquier otro ser humano. Educar es algo más que proporcionar conocimientos sobre disciplinas concretas o instruir en el dominio de habilidades. El desarrollo propiamente humano requiere de la educación para construir significados compartidos sobre nosotros mismos, los demás y el mundo. Los hechos básicos de la vida, nacer, reproducirse o morir, son para nosotros algo más que pura biología.

El número creciente de investigaciones y estudios sobre temas relacionados con la discriminación, la exclusión, el maltrato entre iguales (bullying), etc.. muestran que, quizá la conclusión más relevante, es el carácter múltiple de los factores que contribuyen a la exclusión en nuestras sociedades postindustriales.

La vinculación entre pobreza y exclusión, que caracterizó los procesos de la revolución industrial, sigue siendo muy relevante en nuestro mundo actual. Pero la relación entre ambos factores puede establecerse en los dos sentidos -tanto causa como consecuencia-, es decir, que en ocasiones la exclusión es consecuencia del nivel de pobreza en el que viven los individuos pero que, en otras ocasiones, la exclusión social provoca un nivel creciente de pobreza en quienes se ven afectados por ella. En los estudios actuales sobre los procesos de exclusión hay que incorporar nuevos factores que reflejan cambios profundos en nuestras sociedades. El conocimiento y las nuevas tecnologías modifican sin cesar los modos de producción y los servicios. La incorporación de las mujeres al trabajo transforma estructuras sociales tan básicas como la familia y prácticas sociales muy ancestrales en la crianza de niños y en el cuidado de ancianos. La mayor expectativa de vida, combinada con la reducción de la tasa de natalidad, transforma las pirámides de edad de nuestras sociedades que “envejecen”. A la histórica “exclusión” de la infancia, incapaz de hacerse oír por sí misma, corre el riesgo de unirse hoy la de los “ancianos”, ausentes del proceso productivo.

Para algunos autores el fenómeno de la exclusión social no es más que la otra cara, ¿inevitable?, del profundo proceso de transformación social que supone la globalización: emigraciones masivas, enfermedades crónicas muy extendidas (mentales, sida, etc..), masificación del abuso de drogas, violencia de género, incapacidad de rehabilitación social de las poblaciones de reclusos, etc.

La incorporación creciente de escolares procedentes de otros países y otras culturas a nuestras escuelas plantea innumerables cuestiones educativas. Cada vez es más frecuente referirnos a la necesidad de una educación multicultural (presencia simultánea de diversas culturas) o intercultural (interacción con objetivos pedagógicos de las diversas culturas presentes en el aula).

En esa reflexión, necesariamente interdisciplinar para que pueda resultar útil, también la psicología tiene algo que aportar. Pero, de las diferentes psicologías o marcos conceptuales a los que me refería anteriormente, creo que la herramienta conceptualmente más útil procede de la llamada psicología cultural.

Desde mi punto de vista hay dos perspectivas irrenunciables para entender la relevancia de la educación: el proceso de desarrollo que nos permite construir las complejas capacidades de los seres humanos adultos, y la naturaleza cultural del medio en el que se produce dicho desarrollo.

La psicología necesita incorporar los mecanismos de interacción social (asimétricos, en las relaciones adultos-niños, y simétricos, en las relaciones entre iguales) como constituyentes de nuestro psiquismo. Por la misma razón debemos repensar la educación como un proceso de interacción social cuyo objetivo es lograr una creciente autonomía de los educados y una menor asimetría con el educador. Para ello es imprescindible superar una errónea concepción del aprendiz como sujeto

pasivo. Los seres humanos no podemos renunciar a nuestra condición de protagonistas de nuestras propias vidas sin darnos cuenta de las dramáticas consecuencias que de ello se derivan.

La diversidad cultural y étnica son percibidas por algunos educadores como una dificultad insuperable para poder interactuar con un grupo de alumnos homogéneo. Para otros, esta misma diversidad, valorada y bien utilizada, se convierte en una poderosa y riquísima herramienta educativa. De hecho, en las antiguas escuelas unitarias, los maestros y maestras eran capaces de educar a grupos de niños y niñas de edades muy diversas. La riqueza de etnias, culturas y lenguas distintas puede y debe ser un factor que potencie ese proceso universal de diferenciación y construcción de identidades distintas y, al mismo tiempo, la capacidad para identificarse con, y respetar a, todo ser humano.

Un aspecto muy relevante de la actividad de cualquier maestro (y de los restantes profesionales que participamos en el contexto escolar) es entender la exclusión y la integración como “procesos”. No nacemos ni excluidos ni integrados. Y hay múltiples dinámicas de exclusión e integración en las vidas de todos los seres humanos.

Quizá la identificación de determinados factores de riesgo, tanto más importantes cuanto más inmaduros e indefensos los individuos sobre los que actúan, es una de las posibles aportaciones de la psicología. Por ejemplo, las condiciones en las que crecen y se desarrollan niños y niñas recluidos en orfanatos e instituciones similares, son claramente negativas. Es importante promover entornos alternativos, más humanos, en los que poder amortiguar esos factores de riesgo.

Como reflexión final me queda insistir en la importancia de respetar el protagonismo de cada ser humano en su propia vida. Nadie puede aprender por otro. No hay conocimientos, ni valores que puedan “meterse” en las supuestas mentes vacías de otros. Toda intervención que incremente la pasividad y la dependencia creo que responde a modelos equivocados y poco eficaces. Es cierto que descubrir y potenciar las capacidades de aquellos con quienes trabajamos puede resultar costoso pero, sin recurrir a ellas, la intervención será siempre poco eficaz, muy inestable y, sobre todo, poco humana.

## **Notas**

<sup>1</sup> Dedicado a la memoria de Carol Feldman, fallecida el 18/3/2006, profesora de psicología de la Universidad de Nueva York y esposa de Jerome S. Bruner.

## Referencias Bibliográficas

- A.G. Amsterdan y J.S.Bruner (2001). *Minding the Law*. Cambridge: Harvard University Press.
- J.S. Bruner (1985). *In Search of Mind: Essays in Autobiography*. Nueva York: Harper and Row Publishers.
- J.S. Bruner (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- J.S. Bruner y D. Olson (1996). Folk Psychology and Folk Pedagogy . En D.Olson y N. Torrance, *The Handbook of Education and Human Development*. Oxford: Blackwells.
- Scaife, M y Bruner, J.S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature* 253 (5489), 265-266.
- Wood, D. Bruner, J.S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

José Luis Linaza Iglesias es doctor en Psicología por la Universidad de Oxford, donde realizó su Tesis sobre la adquisición de las reglas de los juegos tradicionales por los niños, bajo la supervisión del Profesor J. Bruner. Autor de numerosas publicaciones, es en la actualidad Catedrático de Universidad de la Universidad Autónoma de Madrid.

Fecha de recepción: 18/06/2006

Fecha de aceptación: 31/10/2006

# ERASMUS PROGRAMAKO IKASLEEKIN IKASIZ

## Learning with the Erasmus students

*Josu Amezaga  
Idoia Fernández Fernández  
Euskal Herriko Unibertsitatea*

### Resumen

Una de las consecuencias del creciente paso de estudiantes por múltiples universidades europeas gracias al programa Erasmus (unos 700 anuales desde la UPV/EHU hacia más de trescientos centros) es el acercamiento de la propia universidad hacia otros modelos de enseñanza-aprendizaje. Así desde el convencimiento de que la vivencia personal en Erasmus puede y debe convertirse en conocimiento significativo compartido entre discentes y docentes, hemos desarrollado una experiencia de investigación con un grupo de veinte estudiantes de nuestra universidad durante su curso en un centro extranjero. Para ello hemos utilizado la plataforma virtual *moodle*, la cual ha permitido poner en comunicación a este grupo, disperso por toda Europa, y a los responsables del proyecto. Asimismo hemos realizado un análisis cualitativo de los debates surgidos en la plataforma, utilizando el software NVivo7, que nos ha permitido extraer las conclusiones. Algunas de ellas ilustran diferentes modelos pedagógicos entre las universidades del norte y del sur europeos, así como la valoración que las y los estudiantes hacen de ellos. Otras van más allá de los objetivos inicialmente planteados y nos hablan de las necesidades de comunicación de estas y estos estudiantes durante el periplo (administrativas, afectivas, vivenciales o de construcción de sentido de lo que están viviendo), así como de la idoneidad de instrumentos como *moodle* para hacerlas frente.

Palabras Clave: *Formación universitaria, plataformas virtuales, Programa Erasmus*

### Abstract

One of the consequences of the increase in the number of students studying abroad at numerous European universities thanks to the Erasmus program (some 700 a year from the University of the Basque Country study at over 300 European centres) is that the university itself becomes acquainted with other models of teaching and learning. Hence, out of our conviction that personal experience in Erasmus can and should become meaningful knowledge shared between students and teachers, we developed a research project with a group of twenty students from our university during their course of study at a foreign centre. For this purpose we used the *moodle* virtual platform, which made it possible to put this group, dispersed throughout Europe, and those directing the project into contact with each other. Similarly, using NVivo7 software, we made a qualitative analysis of the debates taking place on the platform, which has made it possible for us to draw several conclusions. Some of these illustrate the different pedagogical models in the universities of the north and south of Europe, as well how these models are evaluated by the students. Other conclusions go beyond our initial aims, and refer to the training and communication needs of these students (administrative, affective, experiential or the need to give meaning to what they are experiencing) during their time abroad, as well as the suitability of tools like *moodle* for meeting these needs.

Key words: *University training, Virtual platforms, Erasmus Program*

---

Correspondencia: Josu Amezaga Albizu. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Campus Universitario de Leioa. 48940 Leioa. E-mail: josu.amezaga@ehu.es. Idoia Fernández Fernández. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Avda. Tolosa, 70. 2009 Donostia. E-mail: idoia.fernandez@ehu.es.

## Sarrera

Urtero-urtero 600 eta 700 ikasle artean joaten da, UPV/EHUtik, Europako hiruehun baino gehiago unibertsitatetara ikastera, Erasmus programaren eskutik ([http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus_es.html)). Mugimendu horren inplikazioak ikasleen heziketaz haratago doaz, eta dimentsio anitzekoak dira: beren garapen pertsonalaren mailan gertatzen direnak, prestakuntzan zein lanean etorkizunean eskuragarri izan daitezkeen lotura eta harremanak, eta abar. Zentzu horretan UPV/EHU ere badoa, ikasle hauen eskutik, Europako beste unibertsitate batzuetara hurbiltzen. Aldi berean bestelako herrialdeetara zabalduz doa ere UPV/EHUtik ateratzen diren etorkizuneko profesionalen multzoa. Horrekin guztiarekin esan daiteke, beraz, programa honen ekarpenak onuradun zuzenen eremu pertsonala gainditu eta arlo sozialera zabaltzen direla. Gure iritziz hala baieztatu daiteke, kontuan hartuta jadanik milaka direla esperientzia aberasgarri horretatik igaro diren euskal ikasleak.

Programaren onura sozialen artean kokatuta, ez zaigu txikia iruditzen egun UPV/EHUn irakaskuntza-ikaskuntza prozesuetan erabiltzen ditugun ereduak egin diezaiekeen ekarpena<sup>1</sup>. Ehunka unibertsitatetan zehar sakabanatuta, oso esperientzia akademiko ezberdinekin egiten dute topo ikasle horiek, eta horrek balio bide die UPV/EHUn ezagutzen dituzten ereduengatik inguruko gogoeta egiteko zein eredu berriak barneratzeko. Ikastaroen antolakuntza, curriculumaren eraketa, metodologia didaktikoak, irakasle-ikasle zein taldekideen arteko harremana, ikasketa teknikak eta beste zenbait arlotan errealitate berriak deskubritzen dituzte ikasle horiek beren atzerrialdian, ikasle gisa ere beren burua aberastuz.

Ikasleen gogoeta, sintesi eta ezagutza horiek guztiak ordea berentzat gordeta geratzen dira baldin eta trukatzeko biderik asmatzen ez badugu. Horixe izan da gure proiektuaren helburua: funtsean, hain errealitate anitzetan murgilduta dauden ikasleen esperientziak partekatu, haien bezalaxe irakaskuntzan aritzen garenontzat ere aberasgarria izan daitezkeelakoan.

Gaude urtero-urtero ikasle horiek eraikitzen duten ezagutza bildu eta emankor bilaka daitekeela, horretarako bideak jarriz gero. Horrela, lehenago aipatu ditugun Erasmus programaren onura sozialen artean UPV/EHurentzat ikasle horiek suposatzen duten ezagutza metatua ere aurkituko dugu. Hemen irakaskuntza-ikaskuntza prozesuen inguruko ezagutzaz ari gara eta guk, irakasle gisa, asko dugu hortik ikasteko: geure ohiko eredu eta oinarri pedagogikoetatik hasi, eta zenbait teknika eta baliabideetaraino.

## Metodologia

Egitasmo hau gauzatzeko UPV/EHUko Komunikazio eta Gizarte Zientzien Fakultatetik 2005/2006 ikasturtean Erasmus programaren barruan atzerrira joan diren ikasleekin lan egin dugu. Fakultate honetan ez daude sistematizaturik Erasmus programako ikasturtearen osteko esperientzien trukaketa eta kontrastea. Ikasleek txosten bana aurkezten dute, baina hortik ez da ezagutza metaturik osatzen. Era berean, ikasturte horretan zehar esperientzia berria bizitzen ari diren ikasleen arteko

harremana arlo pertsonalera mugatzen da, beren kabuz burutzen baita inolako sistematizaziorik gabe. Guk komunikazio eremu bat osatu nahi izan dugu, denon artean (ikasleak eta irakasleak) esperientziak kontrastatu eta gogoetatzeko.

Fakultate honetatik 50 inguru ikasle joan ziren atzerriko unibertsitate batera 2005/2006 ikasturtean, eta horietatik 17rekin egin dugu lan. Azpitalde hau aukeratzearen arrazoiak honakoak dira. Ikasle horiek denek ezagutzen zuten, alde zurretik, proiektuaren koordinatzailea, irakasle izan baitute, eta horrek denon arteko komunikazioa erraztu du. Hurrengo taulan ikus daitezke talde honen ezaugarri nagusiak:

<b>Ikasleak</b>	<b>Lizentziatura</b>	<b>Harrerako unibertsitatea</b>	<b>Herrialdea</b>
A1, A2	Ikus-entzunezko Komunikazioa	Università degli studi di Roma "La Sapienza"	Italia
B1	Soziologia	Prifysgol Cymru Aberystwyth	Britainia Handia
D1, D2	Ikus-entzunezko Komunikazioa	University College Worcester	Britainia Handia
E1	Ikus-entzunezko Komunikazioa	Université Michel de Montaigne-Bordeaux III	Frantzia
F1	Publizitatea eta Harr.Publikoak	Instituto Politécnico de Setúbal	Portugal
G1, G2	Ikus-entzunezko Komunikazioa	Karlstads universitet	Suedia
H1, H2	Ikus-entzunezko Komunikazioa	Danmarks Journalisthøjskole– Aarhus	Danimarka
I1 I2 I3	Ikus-entzunezko Komunikazioa Publizitatea eta Harr.Publikoak Kazetaritza	Aarhus Universitet	Danimarka
J1	Kazetaritza	Université de Liège	Belgika
K1 K2	Ikus-entzunezko Komunikazioa Publizitatea eta Harr.Publikoak	Hogeschool van Utrecht	Holanda

Ikasle hauekin lan egiteko irakaskuntza birtualean hedatuta dagoen *moodle* plataforma erabili dugu (<http://moodle.org/>), zehazkiago UPV/EHU barruan dugun Gipuzkoako esperientzia pilotoko gunean (<http://scpx74.sc.ehu.es/moodle/>). Bertan eztabaidagune bat zabaldu dugu, gai ezberdinen arabera antolatuta: Lurreratzearen Foroa (harrerako unibertsitatera iritsitakoan jasotako lehen sentipen eta inpresioen ingurukoak); Hizkuntzaren Foroa (hizkuntzaren inguruan izandako esperientziak eta balorazioak); Curriculumaren Foroa (burutzen ari diren ikasketen orientazio eta antolakuntzari buruzkoak); Baliabideen Foroa (aurkitu dituzten baliabide zein metodologia didaktikoei buruzkoak); eta Jarrera eta Harremanen Foroa (unibertsitate barrukoak: irakasle-ikasle-instituzioa). Foro hauetan eginiko ekarpenak ikasleen esperientzian oinarrituriko dokumentu pertsonal gisa hartu ditugu (teknika



biografikoen produktuak/datuak hain zuzen) baita ikerketako paradigma kualitatibotik eratu eta tratatu ere (Bogdan eta Bliken, 1982; Taylor eta Bogdan, 1992; Gil Flores, 1994; Contreras,1999).

Gunea 2005eko Irailean zabaldu genuen, eta eztabaida Urrian hasi zen, ikasle gehienak behin harrerako lekuan egonik eta Interneteko sarbidea ziurtaturik. Ikasturte osoan zehar irau du eztabaidaguneak zabalik, Maiatzaren amaiera aldera azken ekarpenak egin zirelarik.

Ikasleen partehartzea ez da homogenea izan, batzuek eztabaida guztietan hainbat mezurekin parte hartzen zuten bitartean, beste batzuek eztabaida soil batzuetan edo mezu gutxiarekin arte hartzen baitzuten. Orotara, 160 ekarpen idatzi jaso ditugu.

## **Emaitzak**

Erasmus programaren eskutik joandako ikasleekin burutu dugun hausnarketa eta informazio trukaketa esperientzia honetatik irakaspen franko atera dugu. Bi atal nagusi bereiziko genuke. Batetik ikasleen prestakuntzari eta orientazioari erreparatuta plataforma birtualek eskura jartzen dizkiguten aukera pedagogikoak, eta, bestetik, aipatu plataformetan ikasleen ekarpenetatik ondoriozta edota eraiki daitezkeen ezagupenak. Beste modu batean esateko, esperientzia honen prestakuntza eta ikerkuntza balioak.

## **Moodle plataforma Eramuseko ikasleen topagune: prestakuntzarako balioak.**

Unibertsitatean dauden ikasleen heziketan dugun erronka nagusietako bat helduen munduan, eta luzapenez, lanbidearen munduan sartzeko baldintzak sortzea da. Nahiz eta gure fakultateetan adin guztietako geroz eta pertsona gehiago aurkitzen dugun, egia ere bada oraindik ikasle gehienak Batxilergotik zuzenean datozen ikasleak direla. Hau aitortzeak, soslai soziologiko jakin bat duen gazteaz mintzatzeraz eramaten gaitu: 19-23 urte bitartekoak, ekonomikoki guraso/helduen menpekoak, haien etxean bizi direnak, eta gehienetan lanbide munduan sartu gabeak. Horrelako inguruabar hurbil eta babestuetan bizitzetik bizimodu independentea izatera igarotzeak helduen munduan sartzeko ezinbesteko baldintza dugu, zeinean baldintza ekonomikoez gain baldintza pertsonalak eta sozialak ere tartekatzen baitira. Zer esanik ez, baldintza pertsonal eta sozial horiek azkartzean datza unibertsitateko heziketa, nahiz eta batzuetan prestakuntza tekniko soilera mugatzen den.

Erasmus programa, gure iritziz, ikasleen autonomia areagotzeko oso esperientzia eraginkorra da: herri ezezagun batera joan ikastera, ohiko erreferentziakozko helduak ondoan izan gabe. Hala ere ez dugu uste gure unibertsitatean auzi administratibotik landa ezer planteatzen denik, hau da, ez da profitatzen benetan duen izaera hezitzailea.

*Moodle* plataforma Erasmus programako ikasleen inguruak aztertzeke helburuz martxan jartzean, ikasleen eta irakaslearen artean gogoeta gune birtuala gauzatu da eta ikasleen garapenean funtsezkoak diren zenbait arlo landu ahal izan ditugu:

- a) Kanpoko unibertsitateetara heltzean sor daitezkeen zailtasun administratiboei irteera eman. Tresna hau Erasmuseko koordinatzaileen eskuetan jarrita, informazioaren joan etorriak askoz ere eraginkorragoak izango lirake, ez bailirake mugatuko koordinatzailearen eta ikaslearen arteko harremanera baizik esperientzia dauden guztien arteko harremanera. Kasu hauetan irtenbideak eta informazio esanguratsuenak edozein partaideengandik etor daitezke, ez halaberrez koordinatzailearengandik. Beraz, elkarrekintza eta elkarren arteko laguntza puri-purian daude planteamenduan.
- b) Sentipenen eta emozioen azterketa. Batzuetan ikasleak nahiko bakartuta egon daitezke, hizkuntza batetik eta ezagun falta bestetik. Horrek ikaskuntza aukerak oztopatu ditzake, ez badute sentitzen dutena adierazteko gune aproposik. Foroetan sentipen hauei atea ireki behar zaie, idazkuntzak barrenak baretzea eta sentimenduak hobeto ulertzea ahalbidetzen ditu-eta.
- c) Egoera berean daudenekin taldea sortu. *Erasmusak* Europako unibertsitateetako ikasle kategoria bat dira (*international students*). Unibertsitate hartzaileetan erregimen berezian bizi dira, eta lagun nomada modukoak dira bai ikaskideentzat baita irakasleentzat ere. Behin-behinekotasuna da euren ezaugarriarik nabariena. Ezin da pentsatu ere egin erasmusak unibertsitatean beste ikasle arruntak bezala tratatzea, ez horixe, bereziak dira. Eta horrexegatik hain zuen euren artean talde bat sortzeak, birtuala den arren, elkarren esperientziari kokapen jakin bat ematea da (nongotasun-identifikazioa). Talde horretan bideratzaile lana egiten duenak funtsezko heziketa rola joka dezake ikasleen garapen pertsonal eta sozialean.

Esperientzia txiki hau aurrera eraman ondoren konturatu gara UPV/EHUn Erasmus programaren koordinatzaileen eginkizunak hobeto gogoetatu behar ditugula, ez bakarrik euren lan administratiboa hobetzeari begira, baizik eta euren rol formatiboari zentzua emateari begira. *Moodle* bezalako plataforma malguak eta parte-hartzaileak horretarako erreminta aproposa direla frogatu ahal izan dugu esperientzia honetan.

## **Erasmus programako ikasleen lekukotasunak unibertsitate ereduak ikertzeko lanabes**

Erasmuseko ikasleekiko esperientzia hau abiarazi genuenean, argi genuen ikasleen lekukotasunetatik (Bolivar, Domingo, Fernández, 1998 eta 2001; Gil Cantero, 1997 eta 2000; Woods, 1998) asko ikas zitekeela beste unibertsitateen funtzionamenduari buruz. Gaur, urtebete geroago, Europako unibertsitateen diagnostikoa ez dugun arren (hori ikertzea berrikuntza proiektua baino ikerkuntza proiektua beharko baikenuke), hipotesi bat formulatzeko moduko datuak ditugula esango genuke. Izan ere, ikasleen lekukotasunak aztertu ondoren<sup>2</sup> mendebaldeko Europan bi estilo nagusi atzeman ditugu, unibertsitatea irudikatzen, antolatzen, kudeatzeko eta pedagogikoki gauzatzeko orduan. Alde batetik Ipar Europako

unibertsitate ereduak dei genezakeena daukagu, zeinean Danimarkan, Suedian, Holandan eta Ingalaterran egon diren ikasleen lekukotasunak sartzen baitira; eta bestetik Hego Europa zeinean Frantzia, Italia eta Belgikakoena sailka baitaitezke. Azpimarratu nahi dugu ondoren azalduko duguna hipotesi baino ez dela baina dauzkagun datuekin oso oinarri sendoa duela ematen du. Era berean, sarreran aipatu dugun bezala ikasleen ekarpenak ez dira homogeneousak izan kopuruari dagokionez. Hori dela-eta informazio gehiago jaso dugu unibertsitate batzuei buruz beste batzuei baino. Joera gisa, esan dezagun Ipar Europako unibertsitateetara joandako ikasleek ekarpen gehiago egin dituztela, batez beste, Hego Europakoetara joandakoek baino.

Mugak muga, bi unibertsitate ereduengatik inguruko hipotesiari eusteko nahikoa informazioa jaso dugulakoan gaude. Izan ere kodetu ditugun zazpi kategorietatik seitan mantentzen da polarizazio moduko bat ipar eta hegoaldeko ikasleen egoeretan. Hipotesi hau egitera eramaten gaituzten kategoriak honako hauek dira:

- a) Unibertsitatearen antolamendu orokorra, Erasmus programaren barnean iristen diren ikasleen beharretatik begiratuta
- b) Erasmuseko ikasleei unibertsitate bakoitzak egiten dien harrera prozesua
- c) Unibertsitateko baliabideen kopurua eta nolakotasuna
- d) Unibertsitateko ikastaldeen tamaina
- e) Irakas-ikas prozesuetan erabiltzen diren metodologiak eta modalitateak.
- f) Hizkuntzaren menderakuntza

Kategoria hauen inguruan eginiko triangulazioetan datuak saturatu egin dira, esangura handia sortuz. Azkenerako utziko dugun kategorian berriz (ikasketen orientazioa alegia) ez dago hori esaterik, lekukotasun nahikorik ez delako ekotzi gaiari buruz (hau normalean hegoaldeko unibertsitateekin gertatu ohi zaigu).

Analisiaren emaitzak kategorien arabera azalduko ditugu, lehenik hipotesiari zentzua ematen diotenak, eta gero aipatu dugun azkena. Irakurleak ikusiko duen bezala, kategorien artean dauden loturak oso estuak dira eta bere osotasunean aipatu dugun unibertsitate estila osatzen dute. Azter ditugun bada banan bana.

## **Unibertsitatearen antolamendu orokorra, Erasmus programaren barnean iristen diren ikasleen beharretatik begiratuta**

Metodologiako atalean azaldu dugun bezala, foro eta galdera desberdinak luzatu dizkiegu ikasleei ikasturtean zehar. Lehenengoa hain zuzen ikasleek hara heltzean aurkitu zuten egoeraren berri izatea izan zen. Gure aldeko jakinmin hau arras justifikatuta dagoela uste dugu: UPV/EHUtik zenbait urrats egin behar dira ikasleek hara joan aurretik, eta gero harrerako unibertsitateetan ikasleen antolakuntzazko harrera nola burutzen den funtsezkoa da hemengo lana ere hobetzeko (argi dezagun antolakuntzaz mintzatuko garela hemen, harreratik bereziturik, ulerturik azken hau gehiago lotzen dela harreman pertsonalekin eta heziketazkoekin).

Ikasleek gaiari buruz emandako testigantzan bi errealitate kontrajarri irudikatzen zituzten: alde batetik iparraldeko multzoko unibertsitateen erabateko ordenua eta antolamendua; bestetik hegoaldekoan aurkitu zuten antolamendu eza. Esan dezagun hegoan egon diren ikasleek gai honetaz egin dutela ekarpen gehien.

Iparaldeko unibertsitateetan ordenu eta antolamendu zehatza aurkitu zutela esatean ondokoaz ari gara hitz egiten:

- Erasmuseko koordinatzaile adeitsu eta konpetenteak (adibidez: ikasle guztiarekin e-mailez komunikatu eta arazoak banan bana konpondu; matrikula egin; informazio ugari eta zehatza eman herrialdeari buruz). Horiei esker matrikula eta egoitzari buruzko zailtasun asko bideratzen dira.

*Worcesterreko unibertsitateari buruzko lehen inpresioa oso ona izan zen. Egia da, Oihanek esan bezala lehen egunean kalean botata utzi zigutela mapa ziztrin batekin gure hall (erresidentzia) aurkitzeko, baina handik aurrera asko saiatu dira herria eta unibertsitatearen funtzionamendua erakusten, Oihanek azaldu bezala. Hala ere, aipatu beharra daukat asko zor diogula gure "amatxo" ingelesari, Lois Lewis. Bera da Nazioarteko Bulegoko arduraduna, eta edozein arazo izanez gero, EDOZEIN, berarengana jo besterik ez dugu, denetarako erantzuna eta soluzioa baitu. (D1)*

- Sortzen diren arazoei erantzuna emateko azkartasuna eta malgutasuna (adibidez hizkuntz zailtasunak dituztenekin ingelesezko eskolak edo berehalako bitartekariak, batzuetan ikasleak, ikaslearen jatorrizko hizkuntza dakiena eta zubi lan hori egin dezakeena).
- Ikasgaien tokiak eta ordutegiak guztiz zehaztuta (pentsa dezagun ikasgaiak ez direla beti toki berean ematen, hiriko toki batetik bestera ibili beharra izaten dela batzuetan), zentzu horretan informazio idatzi ugari bai Internetetik bai tokian bertan ere.

*Sartu eta segituan guztia xehetasun guztiarekin antolaturik zegoela ohartu nintzen. Ez dakit agian danesen izaera horrelakoxea izango da, baina iritsi orduko lau hileko guztian izango genuen ordutegia eman ziguten. Hau ez da arraroa Euskal Herrian, baina kontuan harturik hemen egunero klase desberdinak, leku desberdinetan eta irakasle desberdinekin izaten ditugula izugarrizko koadernoak eman ziguten: Abenduak 7 asteazken 9:00-11:15 ez dakit nik zer, 11:15-13:00 badakit nik zer... gu guztiz beldurtuta noski, tako guzti hori ordutegia bakarrik, imajinatu nolakoak diren apunteak. (H1)*

Hegoaldeko unibertsitateetan honako hau atzeman dugu:

- Erasmuseko ikasle asko heltzen direla (behintzat Erroman eta Liejan; ikasleek 200 eta 300 ikaslez hitz egiten dute), eta horrek antolamendu handiagoa eskatzen du.
- Ikasleek zailtasunak euren kabuz konpondu behar izan dituzte, informaziorik gabe eta sarritan itsumustuka.

*Labur labur esateko, lehen inpresioa hemen esango luketen bezala, "casino" (desastretxu) handi batena izan da. Eta egunak pasa ahala errealitatea hori*

*bera dela konturatzen hasi naiz. Ordutegiak klaseak hasi baino egun batzuk lehenago agertu dira, Steffano Idolo erasmuseko koordinatzaileak astean ordu bat inguru egiten du lan eta gogorik ez badu, beste egun baten etortzeko esaten dizu, nahiz eta bere lan ordua izan. Klaseak behin eta berriz atzeratzen dizkigute, oraindik ez dut oso argi noiz hasiko garen. Italiarako ikastaroa ere hor dago zintzilik ordutegi baten zain. (A2)*

*Beno, arazoa zera da, iritsi nintzen egunetik inork ez didala ezer ere esplikatu, ez irakasgaiei dagokionez, ez materialari dagokionez, ez non, ez noiz, ez ezer... eta norbaiten azalpena "behar" dudala diodanean, zera diot: norbaitek esan beharko dit, ikasgaiak aukeratu aurretik, klaseak toki desberdinetan ditudala (toki desberdinetan esateak, Erroman, ez du inoiz 10 min esan nahi. Beraz, klase bat 5etan bukatzen badut, eta aukeratu dudana hurrengo 5etan hasten bada... ba gauzak hartu, korrika autobusera, edo beste autobus hura ta gero metroa ta horrela lehenago helduko naiz... ta halere ordu-erdi tartatuko dudala nahitaez) hau guztia alde aurretik jakin beharko nukeela alegia. (A1)*

*Belgikan ere antolakuntza ere nahiko eskasa dela. Hemen inor ez dizu inolako argibiderik ematen ta papeleoa nahiko poliki doa. Adibidez hemengo unibertsitateko matrikula garaia izugarritzko kaosa izan zen. Imaginatu 350 erasmus baino gehiago eta pertsona bakarra denon matrikula egiteko. Gero, beste koordinatzaile batengana bidali gintuzten. Bere e-maila ta bulegoko orduak eman ondoren desagertu egin zen ta orain arte ez dakigu ezer. Gainera ez dago inoiz bere bulegoan ta ez ditu e-mailak erantzuten. (J1)*

Esaten genuen bezala, zaila da dauzkagun datuekin baieztapen borobilegiak ateratzea, eta gure ikasleek izan dituzten esperientziak inguruabar jakinetan jarri behar dira. Baina dimentsio honetatik bai azpimarratu nahi genuke datu garrantzitsu bat: Erasmuseko koordinatzailearen izaera eta jarrera zein garrantzitsuak diren prozesuaren antolakuntza eta administrazio izaerako hastapen hauek arrastatsua izan daitezen. Eta honetaz kontzientzia hartu beharra daukagula uste dugu, batez ere unibertsitatea bezalako erakunde batean profesionalek harremanetan sartzeko orduan ditugun erak, ikuspegiak eta jokamoldeak gure lan profesionalaren parte ere badirela aitortzeko eta geureganatzeko. Sarritan harremanetarako gaitasun hauek arinen alboratzen ditugunak dira, nahiz eta praktikan trebezia teknikoak bezain garrantzitsuak izan zerbitzuak taxuz gauzatzeko.

## **Erasmuseko ikasleei unibertsitate bakoitzak egiten dien harrera prozesua**

*Egie esan, erasmus ikasleen harrera koordinatzaile taldearen inplikazioa eta lan egiteko gogoaren ondorioa dala uste dot. (A2)*

Nahiz eta aurrekoarekin oso lotuta dagoen, merezi du, gure ustez, Erasmus programaren alde administratiboa (joan aurreko tramitazioak, matrikulak...) eta ikasleei zuzenean egiten zaien harrera desberdintzea. Harreren kontu honetan ere, aurreko dimentsioan aipatzen genuen bereizketa hori mantentzen dela esan genezake.

Datuei begiraturaz, hegoaldeko unibertsitateetako ikasleek antolakuntzari buruz esandakoari apenas ezer gehitzen ez dioten bitartean, iparraldera joandakoak xehetasunetan sartzen dira, topikoz hain hotzak diren iparraldeko jendeen jarrera hartzailea eta beroa azpimarraturaz. Egoera hau, beste dimentsioetan ere errepikatu dena (iparraldeko ikasleek hegoaldekoek baino askoz ekarpen gehiago egitea), hiru egoeren eraginpean suertatu dela esango genuke: a) Interneten eskuragarritasun maila; b) ikasle kopurua; d) aurkitzen zutenak eurengan sortarazten zuen harridura maila.

Azken egoera hau da orain axola zaiguna, batez ere hemen egiten dugun analisiaren zentzua argitze aldera. Kasu honetan harridura maila lotuta dago ikasleek unibertsitate hartzaileaz duten ezagupen handiago edo txikiagoarekin, hau da, inguruan duzuna zenbat eta ezagunagoa izan hainbat eta kontatzeko gutxiago; alderantziz, zenbat eta ezezagunago hainbat eta kontagarriago. Gure ustez, aldagai honek hein handi batean eragina izan du ikasleen produkzioan eta izango du pisua halaber egiten ari garen datuen interpretazioan.

Harrera moduak oso desberdinak dira, eta, Erromako unibertsitatean ezik, gainerakoetan "hartuta" sentitu dira gure ikasleak. Lekukotasunen irakurketatik, aitzitik, harrera hauetan estrategiak anitzak direla eratoritzen da, batzuk landuagoak eta luzeagoak, eta besteak, puntualagoak baina ez horregatik eragingabeak.

Ezaugarri azpimarragarriak dira, gure ustez, "introduction week", hots, aste bat nazioarteko ikasleei zuzenduta, inguruabar berria ezagutzeko, eta ikasle bakoitzari ezartzen zaion "host student"-aren figura.

*Oso harrera beroa jaso genuen Karlstadeko Unibertsitatearen partetik. Hainbat ekintza antolatu zizkiguten Exchange Studentoi lehenengo aste bietan, "introduction week" delakoan.*

*Ikasleen Pubetatik ibilalditxoa, herria gida turistikoarekin bisitatzeari, jolas tipikoak...*

*Gainera hitzaldi ederra izan genuen lehen astean herriko "instituziorik" garrantzitsuenen eskutik: Polizia burua (emakume galanta), Ikasleen elkartearen kideak, "gazteen elizako" artzaina, migrazio ofizianako langilea eta abar. Beste edozein herrialdeetan Eskuin Muturreko lirartekeen ekintzak hemen naturalitate eta lasaitasun osoz egin genituen, demokrazia eta ongizatea zer den dakien herrialde bati dagokion modura.*

*Erresidentzia alde aurretik (pare bat hilabete aurretik) dagoeneko hartuta geneukan, eta bertora autobusez iristean unibertsitateko Nazioarteko Harremanetako jefa (txandalean) eta bakoitzak asignatuta geneukan Host Student-a geure bila etorri ziren.*

*Horrelakorik bai ote EHUN? (G1)*

*Harrerari dagokionez, ezin gara kexatu, etorri eta gure gelan orri batzuk genituen antolatutako guztia azalduz. Hurrengo egunean, batzar bat izan genuen Erasmuseko guztiak eta antolakuntzan dauden pertsonak lunch eta guzti! Eta lehenengo astean zehar gure tutorea ezagutu genuen, ikasgaiak aukeratu genituen gizon baten laguntzaz, herrira bisita gidatua izan genuen,*

*asteburuan irteera bat...Eta ingeleseko test bat egin ziguten, astean behin nahi izanez gero ingeleseko klaseak hartzeko dohain, kirol talde ezberdinetan parte hartzeko aukera eman ziguten...egia esan, hemen ekimen asko antolatzen dituzte, ikasleen elkarteak saiatzen dira laguntza ematen eta ikasleen partehartzea bultzatzen, ikasleak unibertsitatearen parte dira hemen, ez da klasera joatea bakarrik. Orain, hemen hilabete t'erdia eman ostean, antolakuntza oso ondo dagoela uste dut, eta EHU-n holan den zalantzan jarrita hasi naiz... (D2)*

*Egia esan, harrera oso ona izan dugu Bordeleko unibertsitatean. Lehenengo egunetan pisu eta erresidentzia bila gabiltzala unibertsitateko nazioarteko harremanetako zailetik laguntza handia jaso baikeuen. Zail berdinak ere, egun pare batetarako integrazio prozesurako plana prestatu zuen eta bertan, errektorearekin gosaria barne!!! (E1)*

## **Unibertsitateko baliabideen kopurua eta nolakotasuna**

Suedian eta Danimarkan egondako ikasleak izan dira azpiegitura eta batez ere Interneteko sarbide eskuragarria gehien azpimarratu dutenak. Oso nabarmena da hango unibertsitateetan ordenagailuak eta lotuneak eskuragarriak eta kalitatezkoak direla hemen ohituta gaudenarekin erkatuz gero, eta honek erraztu egin du, zer esanik ez, ikasleek gure esperientzian parte hartzeko aukera. Egoera hori oso bestelakoa izan da Italian edo Belgikan (ikasleek gure plataforman sartu ahal izateko, batzuetan, ziber-kafera joan behar izaten zuten).

Antzeko zerbaite gertatzen da ikastaldietan erabiltzeko baliabideekin (proiektoreak, pantailak) eta ikus-entzunezko baliabideekin (edizio-mahaiak, kamerak...) -ez dezagun ahaztu ikasle gehienak Informazio Zientzietakoak direla eta euren prestakuntzako atal garrantzitsu bat tekniko dela-. Kasu honetan errepikatzen da orain arteko dikotomia: iparraldean ugari, hegoaldean eskas. Azken hauek Leioako baliabideak estimatzen zituzten, unibertsitate hartzailetan zeuden baliabideak ikusita.

*Ni eta Ane gauden eraikuntza, ez da beste munduko gauza baino gela guztietan internet, proiektore, arbela ikaragarriak (tolestu eta guzti egin daitezkeenak)... ditugu. Bestela, komun (garbiak eta papelarekin, eta baita krisketekin ere), ikasteko ikaragarritzko gelak... eta gurea "kutrenetako" bat da. Kanpus zentrala ikaragarria da. Laku bat eta guzti ditu eta!!!! (eta ahatek... mas xalaus!!!) zer izango du... Orioko tamaina edo?!?!? Busa kanpusen barrena joaten da eta fakultate bakoitzean paradak egiten!!!! Eta eraikuntzak?!?! Ama, ahaztu ditut dagoeneko Leioako leiho erorketak... Adibide bat jarriko dizuet. Hasierako egunetan, iritsi bezain laster, kanpuseko "auditorio" batean sartu gintuzten. Izugarri handia, eskalonatua, kriston pantailarekin, altabozak leku guztietan, ikasle bakoitza bere mahai tarte eta bere argitxoarekin... izugarria! Eta konferentzia hasi eta argiak pixkanaka jaisten joan ziren... eta baita pertsianak ere! Automatikoki...*

*Noiz ez dugu arazorik izan EHU-n bideo VHS bat ikusteko?!?!? (I2)*

200 ordenagailu, kristalera itzalak, aire epel epela barruan... ezin hobetu munduko ezergatik ere (...) Gauzarik harrigarriena? deigarriena? ba horixe. Eta ordenagailuak "badabiltzala" eta "libre daudela" (#beti#) ohartzera. Ez beste leku batzuetan bezala. (G1)

Egia da Leioako unibertsitatea itsusia dela, eta espero det unibertsitatea berritzeko proiektu hori aurrera ateratzea. Baina Jonek esaten duen bezala, eraikinak ez du unia hobetzen. Adibidez hemen oso material gutxi dago lan egiteko. Leioan ordea tb eta irrati estudioak, editai gelak, tb kamerak, argazki kamerak... denetarik daukagu. Denok badakigu ez dela puntako teknologia eta editai gela guztietan beti dagoela ez dabilen aparailuren bat, baina gutxienez badaukagu zeezer. (J1)

## Unibertsitateko ikastaldeen tamaina

Dimentsio honetan ere markatu dugun diferentzia errepikatzen zaigu. Izan ere, Ipar Europan aztertu ditugun unibertsitateetan ikasle kopuruak txikiak dira (gehienez 30 ikasle taldeko, baina batzuetan beste 20koak dira); hegoaldeko unibertsitateetan berriz taldeak handiak edo oso handiak dira (60tik gorakoak, baina batzuetan 100era iristen ziren).

Bai, zehazki ez dakit zenbat garen baina jende gutxi gaude klase bakoitzean. 10-15 pertsonak osatutako klaseak izaten dira, ondorioz, nahi eta nahi ez hartu behar izaten da parte gauza guztietan. Ikastolako klaseen antza gehiago hartzen diet gure unibertsitateko klaseei baino. (I1)

Gure kasuan ikasle kopurua ikasgaiaren araberakoa, dena den, ez gara asko, 25-30 inguru. Hala ere, "Media and Society" ez gara hain gutxi, eta teoria denok batera ematen badugu ere, seminarioa edo praktikak egiteko orduan klasea bitan banatzen du irakasleak eta talde bat berarekin joaten da gela batera eta beste taldea bere laguntzailearekin beste klase batera, beraz, praktikak egiteko orduan hemen ingeniartzen dituzte ikasle kopurua 20tik ez pasatzeko. (D2).

Gainontzekoen komentarioak irakurrita, uste dut Belgikan nahiko masifikatuta gabiltzala. Normalean 100 bat ikasle gaude gelan. Seminario moduan egiten diren klaseetan bi dozena inguru izango gara, baina gehienetan askoz gehiago gara. Behin, etzegoen denontzako tokirik, ta gelaz aldatu behar izan genuen!! Zortea daukazue, talde txikietan hobeto lan egiten delako. (J1)

Klaseak guztiz teorikoak dira nire kasuan. klasera iritsi, jesarri eta entzun, apunteak idatziz. Irakasle-ikasle arteko harremana, elkarriketa, klaseko partehartzea oso urria izaten da. zerikusia edukiko du klasean jende asko gaudela; izan ere, gutxien gutxien 60 bat ikasle gaude. Badira desberdintasunak klaseen artean noski, izan ere zineari buruzko klase bat dut, non pelikuletako film zatiak jarri eta komentatzen dituen...baina teorikotasuna 100%. Azterketa hau bera egin nuen lehengo egunean, eta 200 bat pertsona egongo ginen han...beraz... (A1)



Datuak aztertzean, geografian zenbat eta iparralderago izan hainbat eta talde txikiagoak aurkitu, eta alderantziz zenbat eta beherago hainbat eta handiagoak. Hala ere graduazio modukoa atzeman daiteke testigantzen artean, zeren Danimarkan eta Suedian baitira ikasle talderik txikiak, handixeagoak Ingalaterran, handixeagoak Belgikan eta azkenik, handienak Italian egon diren ikasleek aurkitu dituztenak. Halaber, zenbait unibertsitateetan egin behar den lanaren arabera (teorikoa edo praktikoa), taldeak erdibitu egiten dituzte lana eragingarriago izate aldera, horretarako giza baliabideak (irakasle laguntzaileak) dituztelarik.

Ikasle kopuruak zenbaki objektiboak eta hotzak izanik ere, eramaten bide gaitu irakas-ikas prozesuen antolamenduez galdetzera, azken testigantzak iradoki digun bezala. Horixe hurrengo atalaren auzia.

### **Irakas-ikas prozesuetan erabiltzen diren metodologiak eta modalitateak.**

Gure ustez ikasle kopuruaren deskribapena abagune ezinhobea dugu unibertsitateetan dauden estilo pedagogikoak ikusi ahal izateko. Estilo pedagogikoaz mintzatzen garenean irakas-ikas prozesuetan eragina duten aldagai multzo batez ari gara, hala nola curriculumaren antolamendua (derrigortasuna versus hautazkotasuna), ikas-denboraren banaketa, ikasgaien prestakuntza modalitateak, metodologia didaktikoak eta ikasleen eta irakasleen arteko harremana. Ez dugu izari huez, aitzitik, modu isolatuan hitz egin nahi; nahiago dugu hurbilketa holistikoagoa egin unibertsitateen tankera pedagogiak atzemateko, beti jakinda estilo pedagogiko puru eta garbirik ez dugula aurkituko.

Estilo pedagogikoa osatzen duten izarien barrena Erasmuseko ikasleek topa dituzten errealtateak anitzak izan dira. Unibertsitate bakoitzean matrikula egiteko orduan zituzten aukeretatik hasita ustekabeak (atseginak eta desatseginak ere) izan dira eztabaida foroetako eguneroko ogia. Zein ikasketan sartu eta zein ikasgai aukeratu izaten da lehen kezketako bat, batez ere ikasketa baliokide gardenik ez dagoenean. Zentzu horretan esan dezakegu ikasleek unibertsitateetan aukera zabalak izan dituztela ikasgaiak hautatzeko, titulazioaren curriculum itxitik landa. Ez dakigu hautazkotasun zabal hau sistema osoaren ezaugarria ote den edo *eramusei* egiten zaien eskaintza, baina merkatu askatasuna ikasgai askatasuna bilakatu da unibertsitate inguruabarretan, eta kartara eskatzeko parada izan dute.

*Erasmus ikasleok nahi ditugun ikasgaiak har ditzakegu (bakoitzaren unibertsitatea ados badago). Hau oso ondo dago ze horrela oso gauza ezberdinak ikasi ditzakegu aldi berean. Adibidez EHU n ezingo nuke antropologia eta zinea ikasi, dena kazetaritzara bideratuta dagoelako. (JI)*

Ikasleek, noski, gustuko dute ikasgaietan hain aukera zabala izatea, bakoitzaren gustuekin konektatu egiten duelako noski. Une horretan sartzen gara bete-betean ikaslea bere buruaren eraikitzaile gisa eta bere etorkizunaren jabe gisa aldarrika dabilen diskurtsoa -kontsumismoaren paralelo hagitz arriskutsua, gure aburuz-. Beste ikasle batek ordea agerian uzten du, aukeratzeko ikasleen balizko heldutasun eta jabekuntza horren atzean nola sarritan beste gauza batzuk ezkututzen diren.

*Honen abantaila argi dagoela iruditzen zait: hainbat ikasgai ezberdin eskaintzen badira, bakoitzak bere interesen arabera eraiki dezake bere bizitza unibertsitatean, azkenean bere burua non ikustea gustatuko litzaioken kontutan hartuz. EHUUn, ordea, eta nire kasuan behintzat, azken urterarte ezin izan dut hautazko ikasgaiak hartu. (B1)*

*Izugarri gustuko dut aukera guzti hauek izatea, nahiz eta gero, honek izugarritzko kaos bat sorrarazten duen, non inork ez dakien beste ikasgaiei buruzko ezer, non karrera desberdinetako jendea klase berebean juntatzen den. Gainera legea aldatu izanak, kaosa handitzen du oraindik gehiago. (lehen bost urte egiten ziren, orain 3,+ 2espezializazioa bailitzan edo), eta beraz, denok batera gaude irakasleari entzuten, baina berak eta nik ez ditugu gauza berberak ikasi behar, berak liburu bat edo bi gehiago irakurri behar ditu, gero kreditu gehiago eman behar dizkiotelako... Bueno ba hori, albokoari zerbait galdetzea ezinezkoa bihurtzen ari den klaseetan nagoela dirudi, izan ere ziur, berak ez dakiela zuk zer egin behar ote duzun! jajaja. (A1)*

Ez gara gu izango hautazkotasunaren onurak ukatuko dituztenak, ez horixe. Hautazko gaiak egon behar dira eta ikasleek bide desberdinak zabalik eduki behar dituzte euren ibilbideak eginez joateko, bai. Gainera Erasmus bezalako programa batean aukera zabal hauek egoteari onuragarria deritzogu, kontuan hartuta gainera prozesu hauek puntualak eta salbuespenekoak direla (erasmusak pasadizoan daude). Beste gauza bat litzateke horrelako planteamenduak unibertsitateen arau bilakatzea, hau da, ikasgaien ikaskuntza eskaintzaren eta eskaeraren arabera makurtzea, beste irizpiderik gabe. Ez gara bide honetatik luzatuko, baina orientazio beharra nagusitzen zaigu, ikasleari erabaki arrazoituak hartzen laguntzeko eta ez zoriz edo “gustu” hutsez aukeratzeko joan dadin.

Behin ikasgaiak aukeratu ondoren, ikas-denboraren antolamenduaren gaiarekin egiten dugu topo. Izan ere, denbora antolatzeko moduak eta irizpideak berriz ere antzatz dira, eta antolamendu horrek dakarren jardueren izaera bera ere bai. Orokorrean gure ikasleek ikastaldi bakoitzean izan dituzten ikasgaiak, UPV/EHUko ikastaldi arrunt batean matrikulatzen dituzten ikasgai kopuruaz erkatuz, gutxiago izan dira (bataz bestez hiru ikasgai eta hizkuntza ikastaroa). Nolanahi ere, ikasgaiok denboran zehar antolatzeko moduak honakoak izan dira:

- a) Gure unibertsitatean dugun antolamendua, alegia, ikasgai desberdinak egunero.
- b) Ikasgai bakoitzari egun oso bat ezarri, horrela ikaslearen egutegian guztiz definituta geratzen da egunero landuko duten diziplina

*Lauhilabete bakoitzean lau ikasgai ditugu. Asteko egun bakoitzean bat, alegia, astelehen guztietan X, astearteetan Y... eta egun bat libre. Niri hau izugarri gustatzen zait, lanen bat bidaltzen badizute aste bat duzulako ondo antolatzeko. Klaseak bastante laburrak dira, 3 edo 4 ordukoak, beraz, ezin gara kexatu! Hala ere, hemen batez ere gehiena praktikoa denez eskolaz kanpo egin behar da lan. (D2)*

c) Hirugarren modua guztiz trinkoa da, alegia, ikasgaia hasi eta amaitu egiten da denbora jakin batean, aldi berean beste gairik ez dagoelarik.

*Arhuseko kazetaritza eskolan kurtsoa seihilabeteka banatzen da, internazionala behintzat. Orain lehenengo seihilabetean gaude suposatzen da kazetari internazionalak izateko ikasten ari garela. Ikasgaiak 3 astekoak dira gutxi gora behera. Niri aunitz gustatzen zait klaseak antolatzeko modu hau, era honetan errazago zentratzen zera egin behar duzun lanean eta gehiago inplikatzeko zera... (H2)*

Ikasgaiak ere desberdin aurkezten dira herrialdetik herrialdera eta beste izari batzuetan gertatu zaigun legez hemen ere zeresan handia izan du iparraldeko multzoak. Izan ere, ikasgairen nondik norakoak guztiz definituta aurkeztu zaizkie ikasleei lehen egunetik. Planifikazio honetan jarduera motak, egin beharreko lanak eta epeak guztiz finkatu eta zorrotz betetzen omen dira ikasleen esanetan.

*Antolaketa guztiz itxia da, ikasgai bakoitzaren hasieran egutegi bat bidaltzen digute irakasleek irakasgaiaren nondik norakoarekin, eta guztia oso zehaztuta egoten da (egunero, eta ordu bakoitzean zer egingo dugun azaltzen baita). Oso arraroa da egutegi hau aldatzea. Nik uste dut, hau Danesen izaerari dagokiola, dena kontrolpean eta ordenatuta izatea gustatzen baitaie. (H1)*

*Lehenengo lauhilekoan izan ditudan bi ikastaroetan ordutegi hori guztiz bete dugu. Gainera, ordutegi horretan egun bakoitzean emango duzun teoria, eztabaida, aurkezpena... ezarrita dago, beraz, klasera jun orduko badakizu zer emango duzun edo zer egingo duzun egun horretan. Ez dago inolako aitzakiarik "hau ez dut irakurri", "ez dut jakin hau egin behar zenik"... esateko, dena argi eta garbi ezartzen baitigute hasierako momentutik. (I1)*

Kontrapuntua, hegoaldean, noski.

*Ikastaro guztiak 30 ordukoak dira (astean 3) eta printzipioz ikastaro guztiak aurretik ezarritako programa bat ezarrita daukate. Batzuetan programa nahiko zehatza da, baina gehienetan orokorrean egingo den lana azaltzen da. Halere, gauza bat da aurretik programa bat izatea, ta beste bat programa hori jarraitzea. Askotan irakasleak ez du denborarik izan programa behar bezala jarraitzeko, eta azkenean planak aldatu behar izan dituzte. (J1)*

Iparraldeko unibertsitateetan agertzen zaigun planifikazio zehatz honen ondoan badaude beste bi osagai elkarren osagarri direnak eta estilo pedagogikora egiten ari garen hurbilketa honetan guztiz definigarriak direnak: alde batetik ikas-jarduerak (modalitateak eta metodologiak) eta bestetik irakasle eta ikasleen arteko harremana.

Nola antolatzen da ikaskuntza? Esana dugu iparraldeko multzoan taldeak txikiak zirela eta testigantza batean aurreratzen zen moduan jarduerak ere ez ziren mugatzen klase magistraletara. Honakoak zerrendatu ditzakegu:

a) Ikastaldi teorikoak (Lectures). Normalean laburrak, beraz ikastaldiaren denbora osoaren zati txiki bat baizik ez dute hartzen. Mamia gai bati buruz azalpen teorikoa ematean datza, eta inoiz orientabide orokor batzuk baino ez dira geroko prozesuan ikertu eta sakondu behar direnak.

b)Ikastaldi praktikoak (Seminar). Denbora luzea hartzen duen modalitatea da. Bertan ikasleek banaka edo taldeka egin behar izan dituzten lanak aurkeztu, eztabaidatu, kritikatu edota osatu egiten dira. Gure solasguneko ikasle gehienek ikasketak informazio zientzietakoak direnez, zenbaitetan ariketa praktikoak artikuluen idazkuntzarekin edo web-guneen diseinuarekin zerikusia izan dute, baina ez beti zeren hautatu dituzten ikasgaiak aukera zabala dela medio ez baitira beti hertsiki lotuta komunikatzaileen jardun profesionalarekin (esate baterako zinea ikasten egon den ikasle baten jardun praktikoa filmak ikusi eta aztertzean zetzan).

Hala ere, modalitateetatik erator daitekeen daturik garrantzitsua gure ustez honako hau da: iparraldeko multzoan nagusitzen da nabarmenki ikaskuntzen izaera praktikoa, hau da, ikasleek "egiten" ikasten dutelako ideia gauzatzen da inguruabar desberdinetan, ikaslea irakaslearen hitza entzuten ikasten duelako ideiarene kaltez. Ikasleek esanguraz ikasteko euren ezagutza eraiki behar dutela da konstruktibismoaren oinarri sendoetako bat, eta, horretarako ikasleak protagonismoa bereganatu eta ekintzan murgildu behar dela ukaezina da. Egia da hori egiteko talde txikiak behar direla, bestela irakasleak jai duela, baina aitortu behar dugu zenbaitetan talde txikiak ditugunean ere irakasleak, gure unibertsitatean, modalitate teorikoak (klase magistralak) aukeratzera jotzen duela (agian prestakuntza pedagogiko faltagatik) eta ikasleak entzun eta apunteak hartzearen rol pasiboan ere batzuetan erosoegi sentitzen direla. Gure ikasleek iparraldeko unibertsitateetan aurkitu dutena oso bestelakoa da zentzu horretan, eta rol berri bat, aktiboa, eraiki behar izan dute irakasleekiko harremanean.

*Beste alde batetik, unibertsitate honetan teoria eta praktikaren arteko oreka perfektua aurkitu dutela iruditzen zait, seminarrei esker batez ere. EHUk klase normalak daukagu gehienetan, apunteak hartu eta listo. Hauek "lectures" deitzen dira hemen, eta ikasgai bakoitzak lecture bat dauka astero gutxienez, alde teorikoa betetzen duena; alde praktikoa seminarrek betetzen dute, astean behin edo bi astero ematen direnak. Hauek prestatzeko, testuak irakurri, aurkezpenak prestatu, debateak burutu,... eta beste hainbat gauza egin daitezke. Horrela, teoria berria ikasteaz gain zure ikuspuntua emateko aukera dago, eta klaseak dinamikoagoak egiten dira. Honez gain, nahiz eta astean zehar klase gutxi daukagun, etxean testu pilo bat irakurri behar dira, gehienetan denbora asko eskatzen duena (oso testu konplikatuak dira; zailak dira britainiarrentzako, imajinatu guretzat). Honen abantaila, zeure denbora antolatzen ikastera laguntzen zaituela da. (B1)*

*Nik lauhileko bakoitzean bi ikastaro ditut eta lehenengoko lauhileko ikastaroei dagokienez, nahiko praktikoak izan dira. Gehienetan, klase bakoitzaren hasierako partean, irakasleak zenbait azalpen ematen ditu, ondoren atsedendia egiten da eta bigarren partean, ikasleak izaten gara protagonista: aurkezpenak eginez, besteek aurkeztutakoa komentatuz, maisuak hasieran azaldutakoa eztabaidatuz, bideoak ikusiz... Beraz, ikasleak izugarri parte hartzen dutela aipatzekoa da. Bestalde, taldeko lan asko ere egiten dira, aurkezpen asko taldeka baitira, nahiz eta azken finean, azken nota jartzeko orduan, azterketarik ez dugunez, bakarkako lan potolo bat egin*

*beharra dago. Beraz, nahiko ikastaro "konpletoak" direla esango nuke, bakarka, taldeka, klasean eztabaidak... aukera asko dago. (I1)*

Irakasleek zenbait baliabide material eta metodologiko erabiltzen dute:

a)Goian aipatu dugun alde zurretiko planifikazio zehatza, egunez egunekoa, egin beharreko guztiak jasotzen dituen eta bete-betean aurrera eramaten dena. Planifikazio hau ikasleei ematen zaie lehen egunetik eta eskura daukate etengabe Interneten.

*Gurean asko erabiltzen da internet. Izan ere, gure web gunean (zentrukoan) badugu zerbitzu berezi bat "First class" izenekoa. Bertan, eztabaidak egiteaz gain, ikasgai bakoitzerako behar ditugun materialak eta laguntzak aurki ditzakegu. (...) Bestela, oso ondo dago kontua. Informaziorik behar baduzu, bertan dago. Hurrengo klaserako zer irakurri jakin nahi duzunean, bertan dago ere eta deskargatu dezakezu. Beraz, oso baliagarria da. (I3)*

b)Taldekako lana. Ez dago estrapolatzerik zenbatekotan, baina nabaria da taldeetako lanek horrelako modalitate praktikoetan hartzen duten garrantzia. Ikasle talde bakoitzak ondo zehaztutako eginkizuna du ezarria, eta horretarako denbora ere ematen zaio (gogora dezagun ikasgai kopurua txikia dela eta ikastalde teorikoak ere bai). Talde bakoitzak egin duen lana ikastaldi praktikoan komunikatzen da eta feedback handia egiten bide da elkarrengandik eta irakaslearengandik.

c)Bakarkako lana. Taldekako lana egoteak ez du beti banakako lana desagerrarazten. Batzuetan lana taldeka egiten da baina azken produktua banakakoa edota azterketa egiten da (ez dugu atzeman eredu finko esanguratsurik).

d)Aurreko biak egin ahal izateko klasez kanpoko denbora luzea dute, zeinetan baliabide materialak (behar den informazio guztia, Interneteko lotunea eskura, lan egiteko lekuak eta ordutegi zabalak) eta irakaslearen laguntza ziurtatuta dauden.

e)Irakasleek baldintza guzti horiek jarrita ikasleak lanean jartzen dituzte, talde bakoitzak bere prozesua eta bere produktua eginez.

Iparaldeko multzoko gure ikasleek asko idatzi dute gure foroetan gai hauei buruz. Arestian aipatu harridura nabarmentzen dute bai Hego European dauden ikasleen esperientziekin erkatu ondoren, baita UPV/EHUtik zekarten esperientziarekin konparatuz gero.

*Ikastetxe honetan taldeko lanei garrantzi handia ematen zaie, eta horren ondorioz egin beharreko lan guztien %80 taldean egin behar dira. Ondoren taldean eginiko lan guztiak klasean azaltzen dira, eta guztien artean kritika, edo "feed-back" a egiten dugu, horrela besteen akatsetatik ikasteko asmoz. Klase teoriko oso gutxi izaten ditugu, ikasi beharrekoa "feed-back" hauei esker ikasi behar dela suposatzen baita. (H1)*

*Ez dakit nola den beste karreraren kasuan, baina soziologian ikasgai*

*gehienetan koilara ahora eramaten dizute. Apunteak kopiatu, buruz ikasi eta azterketa egin. Hemen, ordea, klaseetan puntu batzuk baino ez dizkizute ematen, eta klasetik kanpo liburuak bilatu eta irakurri egin behar da. Seminarretan antzera, testuak irakurri eta eztabaidak egiten dira. Hauxe izan zen nire lagunaren arazoa, hau ez zela oinarritzen apunteak kopiatzean han egiten den bezala (edo apunteak norbaiti eskatzean, irakaslea ulertzen ez baduzu), baizik eta berezko lan asko eskatzen du, eta ingelesez eztabaidatzeko kapazitatea. Alde txarra, lan asko eskatzen duela, noski. Alde ona, gehiago ikasten duzu, interes gehiago jartzen duzu ikasgaiari (gustatzen zaizkizun ildoak aurkituz), ez duzu ikasgai osoa azterketa bakarrean jokatzen eta azterketara ere prestatuagoa joaten zara, errazagoa baita zuk zeuk ikertutako datuak gogoratzea beste norbaitek diktatu dizuena baino. Horrela, seminarretan eta lanetan gehiago oinarritzen diren ikasketak eta ingelesa konbinatuz, ingeles maila igotzeko eta ikasgaiak gustura egiteko aukera ona dagoela uste dut. (B1)*

*Artikulu bat idazteko gaia ematen dizute, oinarri bat behintzat, eta hortik aurrera zure esku dago dena, nola enfokatu, informazio iturriak bilatu... HOR KONPON MARIA ANTON" teknika ibiltzen da...jejeje, baina noski laguntzarik behar izanez gero beti hor daude laguntzeko, irakasleren batek ere eman digu bere etxeko telefonoa. (H2)*

Hegoaldeko multzoko unibertsitateetan ikasleek izan duten esperientzia aurretik ikusten hasiak gara, eta modalitateei eta metodologiari dagokienez ez digute ezer berririk ekartzen. Interneteko erabilera ere askoz ere murriztagoa da, antolakuntzako informazioa ematera mugatzen da, eta ez dio ikasgaiari behar bezalako sostengurik eskaintzen.

*Ikastaroak oso teorikoak dira, batez ere ikasle asko dauden klaseetan. Horregatik bakarkako lanean oinarritzen dira batez ere. Lehenengo lauhilekoan egin ditudan bederatzi ikastaroetatik, bat mintegi moduan antolatuta zegoen, eta hala ere oso klase teorikoa zen. Talde lana ikastaro bakar batean egin dugu. (J1).*

*Nirean berriz, ordutegi, bulego, tutoretza ordu, klase aldaketa...edozer dela ere interneten begiratu beharrekoa da. Nahi izanez gero, nire fakultateko webgunea: <http://www.comunicazione.uniroma1.it/>. Bertan, gero, bakoitzak bere orria eraiki dezake (beharko luke) jarraitu nahi diren klaseetan izenemateko, eta baita gero azterketara apuntatzeko ere. Askotan hori egin gabe ezin zara azterketara aurkeztu, beste askotan eztu ezertarako balio...irakaslearen arabera beti ere. (A1)*

Orain arte luze mintzatu gara antolakuntza administratiboaz eta pedagogiaikoaz, baita ikusi ere zein prozesu desberdin eratortzen diren gauzak modu batean edo bestean egiten direnean. Dena den aurretik aztertu ditugun izari guztiak garrantzitsuak diren arren, gure ustez estilo pedagogikoan funtsezkoa dena irakaslearen eta ikasleen arteko harremana da, eta horretan ere markatu ditugun iparraldeko eta hegoaldeko multzoetako joerak arras kontrajarriak direla esango genuke.

Lehenik eta behin aipatu behar dugu heziketa prozesu guztiek giza harremana, hau da, pertsonen harremana, barne hartzen dutela. Guk ezagutzen dugun hezkuntza sisteman heziketa harremana, alabaina, lehen adineko ikasleekin lan egiten duten profesionalen kezketan eta ikerkuntzan nabarmentzen da, baina ikasleen adina aurrera joan ahala garrantzi hori lekualdatzen doa eta edukietan lerrotatzen da, heziketan harremanaren zentzua ia desagerrararaziz. Azken urteetan, gainera, kalitatearen azpikultura nagusitu eta ikastetxeen artean lehiakortasuna ezarri denetik ikasleen errendimendua hezkuntza onaren baliokide bihurtu da, ikasle eta irakaslearen arteko harremana bere zentzu sozialaz eta gizakioiaz hustuz eta edukien tresna ahalik eta eraginkorren bilakatuz. Asmo hutsalak benetan, belaunaldi berrien heziketaz ari bagara, instrukzio soilak baina haratago doanaz alegia.

Gure unibertsitatean eduki zientifikoen transmisioan oinarritutako irakaskuntza da eredu nagusia eta ondorioz irakasle ona edota kalitatezko irakaskuntza diziplina jakin batean aditua, ahalik eta adituena, izatean bide datza. Honelako filosofiaren arabera, noski, ikasleen eta irakasleen arteko harremanaren planteamenduari toki gutxi uzten dio, irakasle bakoitzaren uste, gogo edo jarrera onaren zoriz utziz. Zenbat irakasle engaiatzen da ikasleekiko harremanetan? Zenbatek jarraitzen dio ikasleari garapenari eta egoera jakinari? Zenbatek egiten du jarraipen kezkatu eta lagunkoia?

Iparraldeko multzoko ikasleek artez esperimentatu dute begiz begiko harreman hori, irakaslea adituaz gain laguntzailea eta tutorea den horretakoa, ikaslearen ibilbidean zurkaitzak jartzen dituen (Ipar Euskal Herriko esamoldeaz). Hori errazteko irakasleek harremanetan jartzeko bide guztiak eskaintzen dizkiete ikasleei, baita hauek behar dutenean askatasunez erabili ere.

*Maitek azaldu duen bezala, irakasle eta ikasleen arteko harremana oso estua da. Lehenengo egunetik zure izena jakiten dute (oraingoan ez da oso zaila 9 bakarrik baikara klasean) eta zure ibilbidea guztiz gertutik jarraitzen dute. (H1)*

*Irakaslearekin duzun harremana Maitek esan bezala oso hurbila da. Hasiera batetik esaten dizute beraien e-maila zein den eta beraien bulegoa. Egia esan, lehenengo lauhilekoan izan ditudan bi maisuetatik batek, sarritan bidaltzen zigun e-maila, batez ere Erasmus ikasleoi, bere ikastaroari dagokionez egin beharreko gauza guztiak azalduz: matrikula, liburua non erosi... Edozein kezka izanez gero ere, argi eta garbi dago ez dutela inolako arazorik e-mailen batetara erantzuteko edota beraien bulegora joateko ordua emateko. Irakasleen aldetik, ez dut inolako arazorik egia esan. (II)*

Portaera hauek oso hedatuta daude iparraldeko multzoan, alegia, irakasleen eskuragarritasuna eta jarrera zabala ikasleekiko harremanetarako, baita espazio informalen erabilera harreman hauek sustatu eta finkatu ahal izateko ere (kafetegian, afarian...). Gure ikasle batek gainera hain harreman estuen aurrean ez bakarrik harridura baizik eta nolabaiteko ezerosotasuna azaldu digu, ondorengo testigantza anekdotikoan irakur daitekeen legez

*Hemen guztia oso kontrolatuta dago, adibidez gaur klasera iritsi, eta tarta bat zegoen kandela eta guzti. Zer izango, eta andereñoak gure paperetan jaiotza*

*datak ikusi, eta guztion urtebetetzeak markatu ditu, eta tarta bat ekarri du, gaur baten urtebetetzea baitzen. Arraroa izan da, ikaskide gehienok ez baienekien ezer, eta ordea andereñoak bai. Horra hor noraino iristen den hemen ikasle irakasle arteko harremana (kontutan hartu behar da 10 bakarrik garela klasean). Harreman hau ez dago gaizki, baina batzuetan agobiantea ere bihurtu daiteke. (H1)*

Pasadizo honetan ikasleak agertzen duen aztoramendua ez da harritzekoa, kontuan hartzen badugu hemen dugun sozializazioa oso bestelakoa dela; hegoaldeko multzoko unibertsitateetan ikasleek izan duten harremana anonimoagotik gertuagokoa hain justu.

*Irakasleek oso harreman gutxi dute ikasleekin klase orduetatik kanpo. Haiek beren bulego orduak dituzte, baina ia gehienetan ez daude han. Arazoren bat badugu internet bidez galdetzen diegu. (J1)*

*Irakasle bakoitzak tutoretza orduan ezarriak ditu, bere bulegoan, eta hortik kanpo, hitz gutxi. Esan bezala, klaseko feedbacka txikia da, masa klase hauen ondorioz, suposatzen dut. Halere, klase bakoitzaren ostean joan izan naiz galderak luzatzera. (A1)*

Laburbilduz, Ipar European gure ikasleek ezagutu dituzten esperientzietan irakas-ikas prozesuek izaera praktikoa handia dute, metodologia aktiboetan oinarritzen dira eta ikasleen lana (bai pertsonala bai taldeetako) ikaskuntzaren giltza da, horretarako euskarri material egokiak eta eraginkorrak zein irakasleekiko harreman hurbila eta engaiatua funtsezkoak baitira. Hegoaldekoetan berriz irakas-ikas prozesuak edukietan ardaztuta agertzen zaizkigu eta neurri horretan irakasle-ikasle harremanak apenas duen lekua ikaskuntzaren garapenean. Gure ustez, unibertsitateko irakasle gisa, estilo pedagogiko hauek sakonago aztertu beharko genituzke eta gure praktikekin erkatu, batez ere ikasleentzat zein praktika den hezigarriena adostu ahal izateko, eta zentzu horretan lanean laguntzen ez diguten praktikak kritikatu eta baztertzeko. Irakasleak ez du bere irakas-praktikak bere burutik eta pentsamendu soiletik eratu behar, ikasleentzat hezigarriak diren neurritik baizik. Zentzu horretan gauza asko aldatu behar dugula susmatzen dugu.

## **Hizkuntzen menderakuntza**

Eramuseko ikasleak kanpora joatean aurkitzen duten lehen oztopoa komunikazioarena da. Gure ikasleen kasuan iparraldeko multzoan egon direnek ingelesa izan dute komunikaziorako edota ikaskuntzarako hizkuntza; multzo honetan gainera ingelesa lehen hizkuntza (eta bakarra) duten herrialdea dugu (Erresuma Batua) eta bigarren hizkuntza duten herrialdeak (Danimarka eta Suedia). Hegoaldeko multzokoek berriz italiara eta frantsesa izan dituzte ikaskuntzarako eta komunikaziorako hizkuntzak.

Egia da ikasleek Euskal Herritik irteteen daramaten hizkuntza ezagupen maila arras desberdina dela. Iparraldeko multzoan ikasleek euren hizkuntz mailaz zuten pertzepzioa ona zen, hau da, denek espero zuten ingelesez ondo moldatzea alde zuretik urteetan ikasi dutelako eta zenbaitetan ingeles titulua (*First Certificate*



normalean) izaten dutelako. Hegoaldeko multzoan berriz ezagupen maila duten ikasleez gain beste herrialde batera hizkuntza ezagutu gabe ere joan direnak badaude (hau italierekin gertatu izan da eta ikasleen arrazoinamendua transferentziarena izan da, hau da, gaztelera jakinda erraz molda zitezkeela italierekin ere). Paradoxikoki bi multzoetatik hizkuntzarekin traba gehien azaleratu duten ikasleak iparraldeko multzokoak izan dira, nahiz eta trebatuen zeudenak izan. Azter dezagun, beraz, auzia.

Danimarka eta Suediara joan diren ikasleek euren kideengan atzeman duten ingeles maila oso altua izan da. Denek bat egiten dute esatean herrialde horietako ikasleen ingeles maila eurek daramatena baino askoz ere altuagoa dela, beraz, ingelesez (bigarren hizkuntza izanda ere) irakasten diren eta matrikulatu ahal dituzten ikasgaietan ahalegin handia egin behar izan dutela komunikazio maila ertaina izateko. Gainera kontuan hartzen badugu unibertsitate horietan, hain justu, ikasgaietan erabiltzen diren metodologiak eta jarduera motak parte-hartzaileak direla ikasleek ulerkuntzaz landa adierazkortasun maila altua behar dute agintzen zaizkien lanak egin ahal izateko. Hasieran honetaz ohartzeak eta komunikaziorako oztopoak gainditu behar izateak antsietatea sortarazi zien, baina beldurra kenduz gero eta lanari ekinez aurrerakuntzak denbora tarte ez luzeegi batean igartzen hasten direla esaten digute.

*Onartu behar dot ez nuela pentsetan hau hain zaila izango zenik, ingelesa ikastolan txikitatik, First-eko titulua...Baina hona heltzian konturatu nintzan tituluak ta istoriak ez dizela ezer! Ingelesen azentoa ulertzeko benetan gaizki pasatu nun hasieran, egia esan, lehenengo egunetan askotan baietz esaten nun tuttik ulertu gabe. (...) Benetan harritu nauena beste herrialdeetako ikasleek duten ingeles maila da, benetan izugarria da! Ia nik kurtsu amaierarako behintzat euren maila eukitzea lortzen dodan!!! (D2)*

*Arazoak, ingelesik ez dakizunean iristen dira, guri bezala. Esan bezala hemen jende guztiak oso ingeles ona hitz egiten du, horretaz gain, gure gelakide diren atzerritar gehienek jada kanpoan pasa dituzte urteren batzuk (hemengo gazteen artean bidaiatzea oso oso ohikoa baita) eta guztiak ingelesako maila oso ona dute. Gu hona iritsi ginenean gure "first"-eko titulu eta guzti, uste genuen beste guztiak gure antzera egongo zirela, guk maila ona genuela uste genuen, ja! Lehenengo klase eguna iritzi zen arte. (H1)*

Herrialde hauetan bertokoek duten ingeles ezagupen altua ulertzeko gako garrantzitsu bat unibertsitatean bertan, besteak beste, dagoen hizkuntza plangintza da. Izan ere, danieraz edo suedieraz gain badute ikasgai batzuk ingelesez ikasteko aukera eta horrelakoetan trebakuntza, zer esanik ez, oso nabaria da.

*Ni ere ados nago zuekin, ideia ona izango litzateke EHU-n ingelesez ikasteko aukera izatea. Egia esan, hemen ohartu naiz nire ingeles maila, gainontzeko herrialdeetako lagunekin konparatuz gero, nahiko eskasa dela. Hona heldu nintzenean harrituta geratu nintzen, zelan mintzatzen diren Suekoak ta Finlandesak (ta orokorrean, denak) ingelesez!!! (...). Izan ere, ia herrialde gehienetan unibertsitatean (ikasgai batzuk behintzat) ingelesez ikasteko aukera dute, beraz, honi dagokionez apur bat atzeratuta gabiltza EHU-*

*n...(...) Nire pisu-kideei galdezka ibili naiz ia euren unibertsitateko sistema nolakoa den, eta Suezikoa ta Norbegiakoa azaldu didatenez eurak unibertsitatean ikasgai batzuk euren hizkuntzan dituzte eta beste batzuk ingelesez. (D2)*

Esan beharra dago hasieran ikasleek ingeleseko oinarrizko ezagupenak dituztela, segituan erreparatu ziotela beste ikaskideekiko zuten diferentziari, eta lana dela medio, bukaera aldera oso positibotzat jotzen dute esperientzia. Horretarako erabilitako estrategien artean gaztelera mintzatzen direnetik bereizi eta lagun kanpotarrekin batzea, mintzatzeko lotsa gainerik kentzea, edota lanean ordu luzeetan aritzea, aipatzen dituzte.

*Nahiko erraz egin nintzen hirira eta lagunak oso azkar egin nituen, egia da hasieran espainolekin ibiltzen hasi nintzela, besteak bezala, baina pixkanaka koadrila berria egin nuen. Lagunen kontua erabaki pertsonala da, argi izan behar duzu nahi duzuna, eta nire kasuan "atzerritarrekin" ibiltzea erabaki nuen. Uste izan nuen modu honetan nire esperientzia aberasgarriagoa izango zela eta hala da, erabaki egokia hartu nuen. Gogorra da hasieran euskara eta gaztelera ahaztea eta goizeko seietan ingelesez mintzatea, baina gero oso harro sentitzen zara zure buruaz, badakizulako, soziologiatik gogoratzen duzuna praktikan jartzean, hasieratik lagun atzerritarrak egin ezean espainolekin ibiliko zarela urte osoan. Araua betetzen da, espainolekin ibiltzen hasi zirenek eta arin aldatu ez zutenek jarraitzen dute euren lagun talde berarekin ibiltzen eta jende asko ezagutzeko aukera galtzen dute. Horren arrazoi erraz bat hizkuntza da, talde hauetan erdaraz aritzen dira eta modu honetan oso gatza egiten zaie atzerritarrei parte hartzea, normala ezta? (I3)*

*Bestela ingelesarekin ez dugu arazorik, ederki moldatzen gara, eta eskoletan jada hainbat eztabaida solasaldi eta aurkezpenak egitea tokatu zaizkigu; eta ederki. Hemen sekretua lotsa alde batera uztea dela deritzot, eta "soltatu". Denok dugu ingeles base bat, eta beraz erabili eta praktikan jartzea besterik ez zaigula falta pentsatzen dut. Horretarako lotsa galdu eta hiztegi bat gure aldamenen baizpare! Bestela nik bai sumatu dudala aldaketa bat etorri nintzenetik, abuztuak 1-ean (ei!!!! gaur 100 egun Aarhusera etorri giñela!!!!!!) Jada errazagoa egiten zait jendea ulertzea eta lasaiago hitz egiten dut ingelesez (lasaiago diot, ze oraindik ere, asmakuntza mila egiten ditut ingelesarekin).. (I2)*

*Hasieratik hasi ginen fuerte eskolan...ai ama zenbat ordu ordenadore aitzinean...hura desesperazioa ingelesez 100 hitz txar idazteko...nahi eta ezin, beti burrukan. Bazkaldu gabe gelditzen ginen maiz artikulua idazteko, etxera ailetu eta artikulua gotti eta betti.. (H2)*

Batzuentzat gogorragoa izan da, beste batzuentzat errazagoa, baina gure foroetan egon direnen artean prozesua burutzea lortu dute guztiek, nahiz eta badakigun beti ez dela horrela gertatzen. Hegoaldeko unibertsitateetan egoera samurragoa da, ikasleak mozorrotuago daudelako ikasle kopuru handien artean eta transferentziaz baliatuta errazago moldatzen dira hizkuntza mintzatuan bederen.

*Nire egoera apurtxo bat desberdina da. Nagore, Naiara ta Begok, ikasten duten herrialdeko hizkuntzaz zerbait badakite, nik, ordea, ezer ez. Italian nago eta hemen, noski, italiara da nagusi. Erraza zelakoan edo... hona etorri aurretik ez nuen inolako ikastarorik egin. Heldu eta aste batera pisua aurkitu, eta lau italiarrekin hasi nintzen bizitzen. Imajinatu, ni italierez hitz egiten saiatzen eta eurak gaztelaniaz hitz egiten ahalegintzen, itzelezko barreak... (A2)*

*Ni Bordelen nago eta frantsesa eta gaztelaren antzekotasuna dela medio ez gabilza oso gaizki. Egia da kurtsoa euskaraz bezala ezin dugula jarraitu, ulertu eta apunteak hartu, biak batera nahiko zaila da baina beno, poliki poliki lortuko dugula espero dut. Unibertsitatean argi ikusten da kanpotarrak garelara eta astiroago hitz egiten digute bai eta kolean ere. (E1)*

Hizkuntzaren (ingelesaren, zehazkiago esanda) auzi honetatik atera daitekeen ondorioz nabariena, hizkuntza politikari dagokio. Euskal Herrian zenbait saretan sartua da jadanik egitasmo eleanitza, elebitasunetik haratago doana, baina ingelesaren ikaskuntza ez da erraz suertatzen. Hizkuntzetako hasierako ezagupenez gain, zenbait ikasgai ere hizkuntza horretan matrikulatu ahal izatea bide bat izan daiteke, jadanik hezkuntza ez-unibertsitarioan jorratzen den bidetik jarraituz. Zer esanik ez, arlo honetan oraindik ere asko ikertu behar dela eta esperientzia gehiago metatu behar dela, baina datuak hor daude: ingelesaren ezagupen maila txikia da oraindik Europako hegoaldeko herrialdeetan, gurea barne.

Zentzu honetan, UPV/EHU unibertsitate elebiduna izanik zenbait abantaila dugu gai honi heltzeko: batetik, bi hizkuntzatan murgiltzen diren milaka ikasle eta irakasleen bizipen metatua eta ikasketa planetan hizkuntza berri bat (euskara) sartzearen esperientzia ditugu; bestetik, prozesu horien onurez zein zailtasunez jabetuta gaude.

## **Ikasketen orientazioa**

Informazio Zientzietako ikasleen artean lizentziatura bezain zaharra da ikasketak oinarri teorikoetara hala formakuntza profesionalera bideratu behar ote diren eztabaida. Hitz gutxitan, eta seguruenik termino sinpleegietara itzulita, ikasketa teorikoen eta praktikoen dikotomia gisa aurkezten da eztabaida hau, ikasle gehienek bigarrenen alde egiten dutelarik. Begirada horretatik ere behatu dituzte, Erasmusekin joandako ikasleek, egokitu zaien unibertsitateko ikasketak, eta errealtate ezberdinekin topo egin dute. Lehenago azaldu dugun legez atal honetan ez dugu nahikoa informaziorik iparraldeko eta hegoaldeko unibertsitateen arteko bereizketarik egiteko; beraz ondorio nagusiak ateratzera mugatuko gara.

Hasteko, esan dezagun batzuek praktika profesionalera guztiz bideratutako ikasketak aurkitu dituztela beren ikastaroetan:

*Gure asignaturak, guztiz praktikoak dira, kazetarien bizitza egitera behartzen gaituzte sarritan, egunean 8 ordu inguru eskolan eta batzuetan ordu gehiago sartu behar ditugu artikulua idazten. Elkarriketa erreala egin behar dira, era guztietako jenderari. Bada jendea, gero artikulua hoiiek zuzenean*

*egunkarietara saltzen dituen, hau da free-lancerak bezala. Ondorioz lan serioak egin behar dira. Telebista ere hala omen da, egun guztia kamara hartuta dabilta, eta dokumental bat grabatu (hiru asteko epean)... Guztia oso praktikoa, baina eta ondoren guztion lanak aztertu, eta ondorio teorikoak ateratzen ditugu. (H1)*

Kasu horietan, ikasleek nabarmen uzten dituzte UPV/EHUn aurkitutako hutsuneak, praktikei dagokienez. Baina era berean, modu positiboan baloratzen dute jatorrizko unibertsitatea, atzerrian aurkitutakoa hemen dutena baino pobregotzat jotzen dutenean. Eta esan beharra dago toki batean baino gehiagotan aurkitu dutela horrelakorik. Kasu hauetan, UPV/EHUK eskeintzen diena ondo baloratzera jotzen dute:

*Beste nonbait esan dudan bezala, gure ikasgaiak oso dira teorikoak, eta gehien bat testuak (idatzizkoak edo ikusentzunezkoak) aztertzea izaten da gure lana. Ikusentzutezkoen eta gizartearen arteko erlazioa aztertzen da gehien bat. Badirudi jende honek etorkizun batean komunikabideetan lan egingo duela, baina ez dute inongo oinarri praktikorik izango, ez dute editatzen jakingo ez kamara bat nola pizten den ere. (D1)*

*Hemen gehien bat teoria egiten dogu, ez dugu kamara, estudio...edo holakorik ikusi! (...) ez dakit nola moldatuko diren nire gelakideak telebista baten barruan, izan ere, dena aztertu, aztertu, aztertu...da, eta nibela bastante baxua dela esango nuke nik. (D2)*

*Adibidez gaur Italiako erasmus batekin egon naiz hizketan eta editatzen nekiela esan diodanean harrituta gelditu da. Ni bezala, kazetaritzako azken kurtsuan dago, ta orain arte ez du editai mahai bat ere ikutu! Esan didanez, bere unibertsitatean (Italiakoan) irakaslea puntual etortzen bada, horrekin konforme gelditu zaitezke ta ez daukate inongo materialik. Berarekin hitzegin ondoren konturatu naiz Leioan ez gaudela hain gaizki. Eraikina polita edo itsusia bada, ez du hainbeste axola. Garrantzitsuena lanerako materiala eta ganorazko irakasleak eukitzea dela uste dut, ta nire ustez Leioan gauza biak aurkitu ditzazkegu. (J1)*

Horrela, atzerrian ikusitakoa jadanik ezagutzen dutenarekin eta beste solaskideek beren harrerako unibertsitateetan aurkitutakoarekin erkatuz, eztabaida interesgarri batera iritsi dira gure solasguneko kideak. Nola lortu formakuntza teorikoaren eta trebakuntza praktikokoaren artean beharrezkoa den oreka?

*Beste alde batetik, unibertsitate honetan teoria eta praktikaren arteko oreka perfektua aurkitu dutela iruditzen zait, seminarrei esker batez ere. (B1)*

*Aunitzetan kexatu izan gera (ni ere bai) EHUn ikasten dugunaz, zer axola zait niri Espainiako historia, publizista banaiz? Aurrekoan solasean egon nintzen neska danes batekin eta erran zidan eskola hau sobera praktikoa dela batzuentzat, eta hori lana bilatzerakoan nabaritzen dela. Egunkarietako nagusiek bilatzen omen duten perfila, esparru anitzetan jakinduria izatea da (gutxi bada ere). Ikusten denez, ez da hain errexa unibertsitateko asignaturen ibilbidea finkatzea... (H2)*

Azken aipuan iradokitzen denez, kasu batzuetan praktika ugari aurkitu izanak eta beste batzuetan praktikarik aurkitu ez izanak gaiaren inguruko gogoetara eraman ditu ikasleak. Zalantzarik ez dugu gogoeta hau, atzerrian izandako esperientzia baloratzeko baliagarria izateaz gain, UPV/EHUn burututako ikasketen balorazioa eta berrirakurketa ere egiteko baliagarria izango zaiela. Azken finean, beste unibertsitate batean emandako ikasturteak atek ireki baitizkie beren hemengo errealitatea ere aztertzeke.

## Ondorioak

Honaino iritsita, burututako lanak utzi dizkigun gogoeta nagusiak zirriborratzen saiatuko gara hurrengo paragrafoetan, beti ere unibertsitateko irakasle gisa dagozkigun ardurak hobeto ulertu eta bideratu nahian. Honetan, proiektuaren izenari men eginez, esan beharra dugu Erasmuseko ikasleekin ikasi egin dugula, eta haiekin ikasitakoak bi arlotara sintetizatzen saiatuko gara: bata, gure unibertsitateak zer egin dezakegun atzerrira joaten diren ikasleen esperientzia are emankorragoa izan dadin; bestea, kanpoko esperientzietatik ikasiz bertan geratzen diren ikasleekiko gure lana nola hobetu dezakegun.

Lehenengoari dagokionez, egindako lanak nabarmen utzi du Erasmus programaren eskutik atzerrira joaten diren ikasleei behar administratiboak asetzen baino askoz gehiago lagun diezaiekeela jatorrizko unibertsitateak (gure kasuan UPV/EHUK), eta lagundu beharra duela. Oro har gure ohiko ikasleen premiak arlo administratiboa eta edukizko ezagutza gainditzen dituztela onartzen badugu, are argiago dago atzerrira joandako ikasleek bestelako behar batzuk ere badituztela. Besteak beste, bizitzen ari diren esperientzia berria gogoetatzeko eta interpretatzeko laguntza eskeini diezaieke jatorrizko unibertsitateak. Kontuan hartu beharra dago gazte batentzat urte erdi bat edo urte oso bat atzerriko unibertsitate batean emateak asko ekar dezakeela, eta hortik ezagutza esanguratsua eraikitzen laguntzea zein baliagarri izan daitekeen. Beste alde batetik, zenbaitetan behar emozionalak ere ageri zaizkigu gure eztabaidetan; ezin bestela izan norberaren etxetik, lagunartetik, herritik eta hizkuntzatik kanpoko egoera horretan. Gure proiektuan ikusi ahal izan dugunez, eta lehenago iradoki bezala, jatorrizko unibertsitateak behar hauei zuzenduta eman dezakeen laguntza ez dator Erasmus-en koordinatzailearen eskutik soilik, eta kideen taldean bertan ere aurki daitezke horretarako euskarriak. *Moodle* bezalako sareko plataforma malguk aukera paregabea ematen dute Erasmuseko ikasleen komunitate birtualak osatzeko, denon arteko elkarrekintzaren bitartez kideei sortzen zaizkien beharrak asetuz eta aukerak baliatuz. Honek, jakina, koordinatzaileen eginkizunak berplanteatzera garamatza, jatorrizko unibertsitatearekiko esteka administratiboa izatetik komunitate birtual horren dinamizatzaile izatera igaroz.

Bigarren atalari dagokionez, zer ikasia ugari dugu beste unibertsitateetatik. Gaude, sarriegitan ezkututzen ditugula geure ezintasun eta hutsuneak baliabide material zein pertsonalen eskasiaren aitzakipean, beste unibertsitate batzuetan daudenak gorai patuz eta gureak gutxietsiz. Proiektu honek ordea erakutsi digu baliabideak baliabide, ikasleek biziki eskertu dutela harrerako unibertsitateak haiei

emandako arreta, hau ona izan denean. Ikasle gehienek ekarpenetan egindako balorazioek alderdi hori nabarmendu dute, eraikinen eta baliabide teknikoekiko liluraz haratago: etorri berriekiko harreraren antolakuntza maila, irakasleen hurbiltasun eta prestutasuna, eskoletako parte-hartze aukerak eta abar, balorazio ugari jaso dituzten alderdiak dira; era positiboan presente egon direnean, eta era negatiboan haien hutsunea igarri denean. Kasu positiboetan, bestalde, arreta hori oso baliagarri suertatu zaie beren formakuntzan, hala arlo akademikoan nola garapen pertsonalaren arloan ere.

Honek guztiak zer pentsatua eman beharko liguke gure irakaskuntza-praktikaz. Ez atzerritik datozkigun ikasleei (erasmus, seneca, usac eta abarrak) ematen diegun arretari buruz soilik -horretaz ere bai-, baizik eta bereziki gure ohiko ikasleekiko harremana bideratzeko dugun moduz, neurri handi batean edukien transmisioan fokotuta, alde batera utzirik heziketaren bestelako alderdiak. Honi dagokionez, UPV/EHUko irakasleriaren prestakuntza falta susma daitekeelakoan gaude.

## Oharrak

<sup>1</sup> Artikulu hau UPV/EHUko Hezkuntzarako Laguntza Zerbitzuak 2005eko deialdian onartu eta finantzatutako izen bereko Hezkuntza Berritzeko Proiektuaren azken txostena da. Bestalde, anonimatoa mantentzearen hemen haien izenak aipatuko ez baditugu ere, eskerrik zintzoenak eman nahi dizkiegu proiektu honen garapenean bolondres gisa parte hartu duten ikasleei.

<sup>2</sup> Ikasleek Moodle-ko foro idatzietan egindako ekarpenen azterketarako ikerkuntza koalitatiborako softwarea erabili dugu. Zehazki, QSR International enpresak ekoiztitako NVivo7 programa. Software hau erabili izanak aurretiaz ikusi gabeko hipotesi eta esplikazio berriak eraikitzea ahalbidetu digu.

<sup>3</sup> Gure hasierako asmoa, aurkezten ari garen ondorioen txosten hau parte hartu duten Erasmuseko ikasleekin eztabaidatu eta erkatzea izan zen, horrela interpretazioa baliozkotuz. Zoritxarrez irailean bilera hau egitea ez zen posiblea izan (batzuek ikasketak amaitu dituztelako, eta beste batzuk ez zirelako oraindik ikastaro hasi berrietara bildu).

## Erreferentziak

- Bogdan eta Blikien. (1982). *Qualitative Research for Education: An introduction to Theory and Method*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bolivar, A., Domingo, J., Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Universidad de Granada.
- Bolivar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla. Madril.
- Carr, W. (1996). *Una teoría crítica para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madril: Morata.
- Contreras, J. (1999). El sentido educativo de la investigación. In: Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J., Angulo Rasco, J.F. (Ed.). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. Madril: Akal. 448-463 orr.
- Gil Cantero, F.(1997): Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría de la Educación*, 9. 115-136.
- Gil Cantero, F.(2000): Las bases teóricas de las narraciones biográficas de los docentes. *Teoría de la Educación*, 11. 159-181.
- Gil Flores, J.(1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Madril: PPU.
- Taylor S.J. eta Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós Básica.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Paidós.

## Interneteko lotuneak

<http://moodle.org/>

<http://scpx74.sc.ehu.es/moodle/>

[http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus\\_es.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus_es.html)

Josu Amezaga Albizu josu.amezaga@ehu.es. UPV/EHUko Ikus-entzunezko Komunikazio eta Publizitate Saileko irakasle doktorea da, Komunikazio eta Gizarte Zientzietako Fakultatean. Bere ikerkuntzako ildo nagusia komunikazioaren eta talde-nortasunen inguruan kokatzen da. Bereziki komunitate diasporiko eta migrariet telebistaz egiten duten erabilera aztertu du, metodologia koantitatibo zein koalitatiboak erabiliz. Arlo horretako ikerkuntza bere irakaskuntza-lanarekin konbinatzen du, eta ildo honetan zenbait esperientzia berritzailetan hartu du parte. Horren emaitzetako bat, aldizkari honetan Idoia Fernandezekin batera argitaraturiko *Un aula abierta al mundo* (vol. 10) artikulua aipa daiteke.

Idoia Fernandez Fernandez idoia.fernandez@ehu.es. UPV/EHUko Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatean Hezkuntzaren Teoria eta Historia Saileko irakasle doktorea da. Ikerkuntzako ildoei dagokionez, hezkuntzaren historian, etengabeko prestakuntzan eta metodologia koalitatiboan aritzen da nagusiki. *Oroimenaren hitza. Ikastolen mugimenduaren historia 1960-1975* eta *Hezkuntzako ikerkuntza partaidetzaren ikuspegitik: errealitatea pentsatuz eta eraldatuz* izeneko liburuen egilea da. Egun haurren babesgabetasuneko esparruan aritzen diren gizarte hezitzaileen egoera profesionala aztertzeko ikerketa bat zuzentzen ari da, Euskadiko Gizarte Hezitzaileen Elkargo Ofizialarekin elkarlanean.

Fecha de recepción: 11/06/2006

Fecha de aceptación: 23/10/2006



# ANÁLISIS DE LAS RELACIONES SOCIALES DE LOS ALUMNOS CON SÍNDROME DE ASPERGER EN ESCUELAS INTEGRADAS DE SECUNDARIA: UN ESTUDIO DE CASOS<sup>1</sup>

Analysing pupils with Asperger Syndrome in mainstream secondary schools: a six-case study

**Laura Granizo**

*Universidad Autónoma de Madrid*

**Paul Naylor**

*University of Sheffield, Inglaterra*

**Cristina del Barrio**

*Universidad Autónoma de Madrid*

## Resumen

El estudio presenta un análisis de casos de seis alumnos de escuelas integradas de secundaria en Sheffield (Inglaterra) diagnosticados con Síndrome de Asperger/Autismo de Alto funcionamiento (SA/AAF). A través de dos cuestionarios y una entrevista semiestructurada se analizan sus relaciones sociales con sus iguales y sus experiencias como participantes en situaciones de maltrato entre iguales por abuso de poder. Los datos se contrastan con los que se obtienen de una entrevista semiestructurada realizada a sus madres. Los resultados apuntan a que estos alumnos comprenden el fenómeno del maltrato, que son conscientes de su papel de víctima y que consideran que la intervención debe ser sistémica

Palabras Clave: *Síndrome de Asperger, maltrato entre iguales por abuso de poder, necesidades educativas especiales, relaciones sociales.*

## Abstract

The study provides a six-case analysis of pupils with Asperger syndrome in mainstream secondary schools in Sheffield (UK). All of the boys have a diagnosis of Asperger syndrome/high functioning autism (AS/HFA). Data were gathered through semi-structured interviews focus on the social relationships with their peers and their experiences as participants in peer bullying situations. Data from students is compared with their mother's answers to an equivalent semi-structured interview. Outcomes indicate that these pupils hold quite comprehensive conceptual understanding of bullying, that they are aware of their role as victims and that they consider the intervention as systemic.

Key words: *Asperger syndrome, peer bullying, special education needs, social relationships.*

---

Correspondencia: Laura Granizo. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: laura.granizo@uam.es.

## Introducción

En las últimas dos décadas se ha producido un movimiento desde las escuelas de educación especial para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) hacia la inclusión de estos alumnos en las escuelas ordinarias. Así queda reflejado a nivel mundial a través de la Declaración de Salamanca de la Conferencia Mundial de UNESCO sobre NEE (UNESCO, 1994)

Sin embargo, autores como Norwich y Nelly (2004) sugieren, aunque no hay estudios al respecto, que fenómenos como la victimización escolar están impidiendo la inclusión real de los alumnos/as con NEE en la escuela ordinaria. La evidencia anecdótica que proporcionan los profesores, orientadores y cuidadores de alumnos con Síndrome de Asperger (SA) parece indicar que estos chavales son elegidos como objeto de maltrato por otros alumnos, por tanto el éxito de su inclusión podría estar viéndose comprometido. Pero ¿qué piensan los alumnos con síndrome de Asperger sobre la victimización a partir de sus propias experiencias en las escuelas ordinarias?

## Diagnóstico del Síndrome de Asperger (SA)

De acuerdo con los criterios diagnósticos (APA, 1994; WHO, 1992), los sujetos con SA tienen un CI normal y no tienen una historia de retraso significativo en el lenguaje o en el desarrollo cognitivo. Presentan dificultades en las interacciones sociales y un patrón restringido, repetitivo y estereotipado de comportamientos, intereses y actividades. Estos problemas les causan dificultades significativas en el ámbito social, ocupacional u otras áreas importantes de funcionamiento. Los criterios diagnósticos actuales definen las dificultades de interacción social como una incapacidad o falta de deseo para interactuar con los iguales, o un fallo para desarrollar relaciones apropiadas con sus iguales atendiendo al nivel de desarrollo del sujeto (Attwood, 2000).

## El maltrato en alumnos con SA

El maltrato por abuso de poder (en inglés, “*bullying*”) entre escolares implica el “abuso sistemático de poder” (Smith y Sharp, 1994, p.2) por parte de una persona o un grupo situados en una posición de poder (agresor/es) para coaccionar, degradar o humillar a otra persona/s (víctima/s) a quien/es se percibe en una situación de desventaja, o se quiere situar en esa posición mediante esas acciones negativas (Del Barrio, Gutiérrez, Barrios, van der Meulen y Granizo, 2005).

A sus manifestaciones tradicionalmente reconocidas (agresiones físicas, verbales, amenazas), se han añadido posteriormente la exclusión social, y más recientemente las asociadas al uso de móviles e Internet.

Cualquiera que muestre algún punto de vulnerabilidad y no tenga el apoyo de un grupo puede convertirse en víctima. Los criterios por los que alguien es vulnerable son múltiples y siempre relativos al grupo en que se encuentre. Por eso, es más útil hablar de factores de riesgo que de perfiles de víctimas. Whitney, Smith y Thompson (1994) sugieren tres razones que explicarían que los alumnos con NEE

tengan mayor riesgo de ser victimizados: a) poseen características diferentes que les hacen parecer un blanco obvio; b) pueden tener menos amigos y estar menos integrados socialmente; c) algunos manifiestan comportamientos problemáticos, incluso agresivos, lo que les convertiría en víctimas provocativas. Pero ¿es real este perfil en los alumnos con SA?

En relación a las características que les hacen un blanco obvio, se encuentra que este trastorno suele asociarse con dificultades de coordinación motora y torpeza (Frith, 2004). Los patrones estereotipados y repetitivos de conducta recogidos como criterios diagnósticos (APA 1994), resultan extraños a ojos de terceros. Pero la característica que más les hace parecer diferentes es su forma de comunicarse y relacionarse con sus iguales. Su falta de reciprocidad y sus dificultades para compartir intereses, unido a su falta de habilidad para empatizar y estar en sintonía con los demás, puede percibirse como frialdad (Frith, 2004), convirtiéndose en una barrera para iniciar relaciones. Además, suelen utilizar un lenguaje adulto, diferente al usado por los chicos de su edad, y tienen problemas para comprender el lenguaje no verbal que regula la comunicación (Attwood, 2000).

Respecto a las amistades, las dificultades de las personas con SA para iniciar y mantener amistades están bien documentadas (Bauminger y Kasari, 2000). Sin embargo, ellos desean estar integrados y tener amigos (Bauminger y Shulman, 2003). La falta de una red social es especialmente importante porque la falta de amigos no es sólo un factor de riesgo para ser maltratado, sino que puede ser también la consecuencia de serlo, creándose un círculo vicioso entre la vulnerabilidad para ser víctima de maltrato cuando no se tienen amigos y la dificultad de tener amigos cuando se es víctima de maltrato (Mishna, 2003).

En relación con la presencia de comportamientos problemáticos, Tongue, Brereton, Gray y Einfeld (1999) sugieren que la dificultad para decodificar y adaptarse a situaciones sociales, sus dificultades no verbales y su inflexibilidad cognitiva, podrían hacer que los SA reaccionaran con comportamientos disruptivos y antisociales. Algunas situaciones sociales favorecerían más la ansiedad y el estrés en los sujetos con SA, pudiendo desencadenar en estos comportamientos problemáticos. Los centros de secundaria parecen tener factores inherentes que aumenten esta ansiedad: son más grandes, se complejizan los horarios y rutinas, se enfatizan las competencias sociales porque hay que tratar con más gente y ésta es más diversa, hay que enfrentarse a una flexibilidad mayor unida a una dependencia menor de los adultos (Portway y Johnson, 2003). Sin embargo, los adolescentes con SA no pueden cumplir esas expectativas sociales que los compañeros y profesores depositan en ellos como adolescentes. A medida que crecen se van haciendo más conscientes de que son diferentes y no encajan con los otros. Portway y Johnson (2003) hablan de “estar en la escuela pero no ser de la escuela” para referirse a la idea de algunos padres de alumnos SA de que a veces sus hijos van a escuelas integradas pero no encajan con el sistema escolar o con los compañeros.

Resumiendo, los alumnos con Asperger cumplen las tres posibles explicaciones que Whitney et al. (1994) proponen como causas que explican por qué los alumnos con NEE tienen más probabilidades de ser victimizados.

## Método

### Objetivos

Los objetivos de este estudio por tanto son investigar, de forma exploratoria, las relaciones sociales de los alumnos de secundaria con SA. Intenta clarificar la comprensión del fenómeno de maltrato de estos alumnos y sus experiencias al respecto dentro y fuera de la escuela. Es decir, saber si son objeto de maltrato y en caso de serlo cómo y qué impacto tiene en ellos. No obstante, a continuación se presentarán únicamente tres aspectos de este objetivo global. Primero, su comprensión del fenómeno - ¿qué entienden estos alumnos por maltrato entre iguales?-. Segundo, su participación en este tipo de relación- ¿qué papel desempeñan: víctimas, agresores o testigos? Tercero, sus propuestas para solucionar este fenómeno escolar.

### Participantes

Seis díadas de madre-hijo accedieron a participar de forma voluntaria. Todos los estudiantes son varones diagnosticados de SA, de modo coherente con la mayor incidencia de este trastorno en varones (8:1). Todos asisten a escuelas públicas de Sheffield y son de clase media. Sus edades oscilan entre 15 y 17 años. Se recoge información de las madres para contrastar la dada por los hijos, debido a la tendencia demostrada en estos sujetos a enmascarar sus problemas (Carrington y Graham, 2001). Se incluye a continuación una pequeña reseña sobre las características de cada uno de los participantes<sup>ii</sup>.

Will tiene 15 años y cursa Y10. Ha asistido a la misma escuela durante toda la secundaria<sup>iii</sup>. Su centro cuenta con apoyos específicos para alumnos con SA. Es buen estudiante. Tiene dos hermanas, una mayor que ya no va al instituto y otra un año menor que va al mismo centro. Sus aficiones son el patinaje y la Primera Guerra Mundial. Trabaja por las tardes en una pista de patinaje. Además participa en un grupo de teatro en la escuela, en el que es considerado un buen actor, y es portero de un equipo de hockey.

Robert tiene 16 años y cursa Y10. Ha cursado toda la secundaria en el mismo centro. Su escuela no cuenta con ningún apoyo específico para alumnos con SA/AAF. No le gusta estudiar. Comenzó un curso de enfermería que no concluyó. Tiene un hermano de 17 años y un hermanastro de 3 con los que las relaciones oscilan entre el compañerismo y las agresiones. Consume alcohol ocasionalmente. Su afición es jugar al fútbol.

Phil tiene 16 años y estudia Y11. Asiste a la misma escuela desde Y7, donde trabaja habilidades sociales con un profesor de apoyo durante una hora semanal. Su colegio cuenta con un sistema de ayuda entre iguales. Tiene una hermana. Su afición son los ordenadores. Pertenece al grupo scout de los exploradores (donde están los adultos) y a un grupo religioso. Va a clase de judo tres tardes por semana, al grupo de los adultos.

Paul tiene 16 años y cursa Y11. Tuvo que cambiar su primera escuela de secundaria porque era víctima de maltrato y estuvo tres meses sin acudir a clase hasta que empezó en su actual escuela en la que lleva cuatro años. En esta escuela hay un

alumno con SA/AAF en cada clase, y realizan actividades para ayudarles a integrarse, como los círculos de amigos. Su casa está lejos del colegio. Es buen estudiante. Tiene dos hermanos. Le gustan los videojuegos. Asistía a un grupo scout pero lo tuvo que dejar porque era maltratado, y en la actualidad está contento en uno más disciplinado, similar al ejército.

Peter tiene 17 años y cursa Y12, es decir, es su primer año de secundaria no obligatoria. Ha asistido toda la secundaria al mismo centro, a pesar de que está a 15 kilómetros de su casa. Su escuela cuenta con una unidad integrada de autismo donde recibe apoyo académico y social, aunque no cuenta con ningún sistema de ayuda entre iguales. Fue diagnosticado con 5 años de “desorden complejo de comunicación con tendencias autistas” y rediagnosticado hace un año como SA. Es el primer alumno del centro con SA (junto con David) que ha alcanzado Y12. Es buen estudiante y quiere ir a la universidad. Tiene una hermana y un hermano, que no van al mismo centro. Su relación con su hermano, que es dos años mayor, es buena. Junto a otros dos chicos tienen un grupo musical de relativo éxito en Sheffield. Su afición es la música.

A David le faltan 2 meses para los 18. Cursa Y12. Asiste a la misma escuela que Peter desde Y7. Fue diagnosticado como SA con 11 años, justo antes de empezar la secundaria. Su nivel académico era muy bajo al terminar primaria pero gracias a los apoyos del centro actual ha alcanzado Y12 y quiere ir a la universidad. No tiene hermanos. Colecciona cromos de forma casi compulsiva y su principal afición son los coches.

## Instrumentos

Se utilizaron dos cuestionarios y una entrevista semiestructurada elaborada para la investigación. El Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997) consiste en cinco subescalas (síntomas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas de relación con los iguales y prosocialidad). Se obtiene una puntuación para cada subescala y otra puntuación total de dificultades.

My Life in School Checklist (MLSC) (Arora, 1994) es un cuestionario de incidencia de maltrato escolar durante la última semana de colegio. Incluye comportamientos específicos tanto negativos como positivos o neutros, y en ningún momento emplea el término *bullying*.

La entrevista semiestructurada fue construida específicamente para este estudio en torno a cuatro bloques de información: a) lo que les gusta más y menos de la escuela; y amistades dentro y fuera de la misma; b) sus posibles experiencias como agresores, víctimas y/o testigos de distintos tipos de maltrato, evitando el término *bullying*; c) la concepción acerca de la victimización: definición, causas, consecuencias, estrategias de solución para enfrentarse a este fenómeno y soluciones propuestas; y d) si se reconocen como víctimas de maltrato entre iguales en la escuela, o en el caso de las madres si reconocen a sus hijos como tales, en el presente o en el pasado.

## Procedimiento

La recogida de la información se realizó entre los meses de mayo y julio del

2005. Previamente a la recogida de datos, los participantes tuvieron que dar su consentimiento por escrito. Los adolescentes contestaban al SDQ y al MLSC, y las madres al SDQ en su versión para padres. En todos los casos los cuestionarios fueron completados en menos de 10 minutos. A continuación se iniciaba la entrevista, que duraba en torno a 40-60 minutos, siendo por lo general más larga con las madres que con los hijos. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, previo consentimiento de los implicados, y posteriormente transcritas para su análisis.

## Resultados

### ¿Qué entienden por maltrato entre iguales?

Cuando al finalizar la entrevista se pide a los participantes que definan y describan el fenómeno de *bullying*<sup>iv</sup>, se encuentra que lo definen haciendo hincapié en distintos aspectos como la intención de hacer daño y molestar, su naturaleza maliciosa, o la repetición de las conductas negativas. Pueden describirlo a través de los diversos comportamientos que lo manifiestan, p.ej. *“los insultos, los empujones en los pasillos, el quitarte cosas, los puñetazos, el reírse de ti cuando estás intentando hacer algo y te sale mal, el obligar a otros a hacer cosas...”* (Compilación de respuestas de varios participantes). O bien, de modo abstracto, como Will: *“ser constantemente mezquino con alguien. Puedes ser mezquino de cualquier forma, depende de la persona, depende del chico, depende de lo que la víctima considere mezquino. Podría ser cualquier cosa”*. Merece la pena señalar lo que Paul llama *“maltrato por goteo”*, y que su madre define como *“cosas que no son muy importantes, pero que si pasan día sí y día no, terminan afectándote. Como que no quieran tocar sus libros (...) si alguien tiene que recoger los libros, recogerá todos menos el de Paul, y si tienen que repartirlos no tocarán el de Paul, le dejarán resbalarse. Y como dice Paul, si intentas decírselo al profesor te dirá que eso no es nada, pero eso y todo lo demás, todas las pequeñas cosas día sí y día también es lo que a veces le hace hundirse”*.

### ¿Qué papel desempeñan: víctimas, agresores o testigos?

La información obtenida a través de los dos cuestionarios permite analizar las experiencias más recientes de los alumnos en sus centros, pues preguntan al alumno, respectivamente, por su último curso y la semana previa en la escuela. Y de modo complementario, por medio de la entrevista podemos ver su visión en un marco temporal más amplio.

Strengths and Difficulties Questionnaire. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las percepciones de las madres y de sus hijos acerca de las dificultades que los chavales tienen en la escuela son, en ocasiones, diferentes. Como media, las madres consideran que sus hijos tienen dificultades. En concreto estas dificultades generales derivan de los problemas de hiperactividad y con los iguales. Los adolescentes por su parte, como media, sólo parecen reconocer una tendencia problemática en hiperactividad y en problemas con los iguales. Sin embargo, pueden hacer pensar que aunque no se reconocen a sí mismos con problemas, no consideran que sus relaciones con los iguales sean plenamente satisfactorias.

My Life in School Checklist. Las respuestas al MLSC dan información acerca de las relaciones con sus compañeros durante la semana inmediatamente anterior. Todos, menos uno de los chicos, han sufrido alguna acción desagradable por parte de un compañero durante esa última semana. En ausencia de preguntas referentes a la exclusión social, las agresiones que estos alumnos parecen sufrir suelen ser de tipo verbal, como demuestra el hecho de que todos, menos un chico, señalan al menos una acción verbal negativa hacia ellos esa semana previa, p. ej., que les insulten, les griten, se ríen de ellos, sean desagradables acerca de sus familias, cuenten mentiras sobre ellos, etc.

La entrevista. Después de preguntarles por las situaciones concretas sin mencionar el término *bullying* se les pregunta si consideran que ellos son, o alguna vez han sido, víctimas de maltrato por sus iguales. Todos afirman haberlo sido, y lo mismo piensan sus madres. Sólo la madre de Peter considera que su hijo no es victimizado, porque considera que los otros chicos no le excluyen de forma deliberada. También la madre de David dice que aunque el maltrato es algo que ha ocurrido de vez en cuando *“no es realmente una característica de su vida”*. Sólo tres madres, las de Robert, la de Phil y la de Paul, y estos dos últimos consideran que aún son víctimas de maltrato.

Ante las preguntas sobre su condición de agresores o testigos, los hijos no suelen reconocerse como agresores y sí como testigos. Esta idea es compartida por las madres.

¿Cómo piensan que se podría solucionar este fenómeno?

Cuando se les pregunta cómo se podría mejorar esta situación, qué se podría hacer para terminar con el maltrato, encontramos una amplia variedad de sugerencias, que se recogen en la Tabla 1. Sin embargo, desafortunadamente, algunos chicos dan respuestas de resignación hacia el maltrato en las escuelas porque *“las escuelas tienen una línea que no pueden cruzar, así que es difícil para ellas parar el maltrato”* (Will) o porque a veces este maltrato es muy sutil. Paul, refiriéndose a lo que él ha llamado maltrato “por goteo” dice que *“los problemas que yo tengo en clase son pequeñas cosas, como que no quieran tocar mis libros, y realmente no se puede hacer nada para que dejen de hacer esas cosas”*.

## Discusión

El maltrato entre iguales por abuso de poder es parte de las experiencias que los alumnos con SA participantes viven o han vivido durante su historia escolar. La hipótesis de partida de este trabajo sugería que, como han propuesto autores como Heinrichs (2003), las personas con SA no son conscientes de estar viviendo este tipo de relación. Sin embargo, los resultados de este estudio parecen rechazar, o al menos matizar, esa afirmación. Todos afirman haber sido víctimas de maltrato en algún momento de su vida, sin embargo tienden a referirse a situaciones en el pasado y a una situación actual en la que ya no viven este tipo de experiencias. Pero, ¿realmente entienden lo que quiere decir *“bullying”*?

Cuando se les pregunta a estos chicos que entienden por *“bullying”*, se

**Tabla 1. Soluciones propuestas para solucionar el maltrato**

<b>MEDIDAS SUGERIDAS</b>	<b>EJEMPLOS</b>
Medidas más punitivas hacia los agresores	<p><i>“Expulsarles” (Robert); “castigarles” (Phil)</i>  <i>“si supieran que les iba a pasar algo, se lo pensarían dos veces antes de hacerlo.” (madre de Robert)</i></p>
Organización del aula	<p><i>“organizando los grupos de forma que les pusieran con gente que fuese a ser agradable con ellos” (madre de Phil)</i>  <i>“evitando situaciones en las que tengan que elegir parejas, para evitar que nadie les escoja y las consecuencias que eso tiene en su autoestima” (madre de Paul)</i>  <i>“que la clase estuviese en silencio” (madre de Paul).</i></p>
Organización del centro	<p><i>“tener siempre un sitio tranquilo donde estos alumnos puedan acudir en los momentos sociales” (madre de Paul),</i>  <i>“contar con programas de ayuda entre iguales, por ejemplo un sistema de alumnos tutores sobre todo en momentos de gran cambio como el paso de GCSC [reválida de secundaria] a A level [bachillerato]” (madre de Peter).</i></p>
Educación en valores	<p><i>“explicar a los compañeros en que consiste el SA, para ayudar a entendernos” (Paul)</i>                      Transmitir valores desde la familia porque <i>“algunos padres saben que sus hijos están maltratando a otro y no hacen nada, no les dicen a sus hijos que eso no es aceptable” (madre de Phil)</i>  <i>“celebrar las diferencias en vez de creer que la gente diferente es negativa” (madre de David)</i></p>

observa que hacen referencia a las características principales del fenómeno, a saber, intención, desequilibrio de poder y repetición. No obstante, en sus definiciones parecen centrarse en el abuso directo – ya sea verbal o físico-, y considerar la exclusión social una consecuencia de ser maltratado más que un tipo de maltrato. Estos resultados son congruentes con los encontrados en otros estudios. Naylor, Cowie, Cossins, de Bettencourt y Lemme (en prensa) al analizar las definiciones de alumnos de 11-14 años del término “*bullying*” obtuvieron la misma tendencia a identificar el fenómeno con sus formas más visibles. Smith et al, (2002), al analizar los términos utilizados por los alumnos de 8-14 años para referirse a este tipo de relaciones negativas, encontraron que el término “*bullying*” era usado por más del



90% para identificar agresiones físicas y verbales, pero sólo por un 62% cuando lo que querían era designar la exclusión social. Por tanto, no parece que la visión de los alumnos con SA sea menos ajustada que la de sus compañeros de la escuela ordinaria.

Pero ¿es en realidad el maltrato una experiencia de su pasado y no de su presente? Diversos estudios ponen de manifiesto que el maltrato tiene un pico de incidencia en los primeros años de secundaria, y que tiende a decrecer a lo largo de la misma. Puesto que los alumnos de la muestra se encuentran en los últimos años, podría ser cierto que las situaciones de maltrato a las que se enfrentan hayan descendido en los últimos años. No obstante, hay varias razones para pensar que aunque la situación puede ser mejor que en años anteriores, no es del todo satisfactoria. La primera son los datos del MLSC según los cuales todos los alumnos señalan que en la semana anterior han sufrido al menos un suceso desagradable por parte de un compañero, sobre todo en forma de agresiones verbales. La segunda son los datos del SDQ que registran dificultades en la relación con los iguales. La tercera son las propias entrevistas de los chavales y sus madres, en todas las cuales se reconocen, al menos, problemas de exclusión social.

En cuanto a la intervención, se observa que las soluciones que proponen implican distintos niveles (individual, aula, centro y sociedad), y a distintos miembros de la comunidad educativa (alumnos, profesores, familia). En resumen, optan por una intervención sistémica.

Es esencial que desde el centro, aunque no sólo, se enseñen estrategias de integración social a estos alumnos y se fomenten los contactos con otros compañeros. Esta facilitación de las relaciones debe implicar a ambas partes. Por un lado los sujetos con SA deben aprender empatía, reciprocidad, resolver conflictos..., pero también los alumnos ordinarios deben poner en práctica comportamientos más empáticos e intentar comprender los motivos por los que sus compañeros actúan de la forma en que lo hacen en vez de simplemente interpretar sus acciones de forma malévolas (Attwood, 2000). El papel del profesorado aquí también va a ser esencial. Debe ser capaz de organizar la clase de manera que los alumnos interactúen, por ejemplo mediante estrategias cooperativas, pero debe ser consciente de que ha de ser él quien elija los grupos para que nadie quede fuera. Además puede aprovechar los intereses de estos alumnos, en los casos en que sea posible, para el beneficio de la clase y para favorecer su implicación en la vida del centro. Esta relación también se podría favorecer con la creación de foros de discusión donde estos alumnos pudieran participar e interactuar, aunque fuese de forma virtual, con gente de su edad.

Los alumnos con SA son víctimas de maltrato y esto puede afectar a su inclusión en las escuelas ordinarias. Para favorecer este proceso de inclusión se deben *“identificar y modificar aspectos ambientales y la interacción del alumno en cada contexto más que centrarse en aspectos personales del déficit”* (Echeíta y Verdugo, 2004, p. 211), y para hacer esto, una buena estrategia parece ser partir de las experiencias que nos cuentan los propios alumnos.

## Referencias Bibliográficas

- APA (1994) (4th edn). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV*, Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arora, C.M.J. (1994). Is There any Point in Trying to Reduce Bullying in Secondary Schools? *Educational Psychology in Practice*, 10, 3, 155-62.
- Attwood, T. (2000). Strategies for improving the social integration of children with Asperger autism. *Child Development*, 71, 2, 447-456.
- Bauminger, N, y Shulman, C. (2003) The development and maintenance of friendship in high-functioning children with autism: maternal perceptions. *Autism*, 7 (1), 81-97
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000) Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71 (2), 447-456
- Carrington, S., & Graham, L. (2001). Perceptions of two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: a qualitative study. *Autism*, 5, 37-48.
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, A., van der Meulen, K., y Granizo, L. (2005) Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?. *Revista de Pediatría de Atención Primaria*, 7, 75-100
- Echeíta, G. y Verdugo, M.A. (2004) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: INICO
- Frith, U. (2004) Emanuel Miller Lecture: confusions and controversies about Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (4), 672-686
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586
- Heinrichs, R. (2003) *Perfect targets. Asperger Syndrome and Bullying. Practical solutions for surviving the social world*. Kansas: Autism Asperger publishing co.
- Mishna, F. (2003) Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal of learning disabilities*, 36, 4, 336-347
- Naylor, P., Cowie, H., Cossins, F., de Bettencourt, R., & Lemme, F. (In press). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, 30, 1, 43-65.
- Portway, S., y Johnson, B., (2003) Asperger Syndrome and the children who "don't quite fit in". *Early Child Development and Care*, 173 (4), 435-443
- Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P.K. Smith & S.

- Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives*, pp. 2-19. London: Routledge.
- Smith, P.K., Cowie, H., Olafsson, R.F. y Liefhoghe, A.P.D. con otros 17 autores (2002) Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133
- Tonge, B., Brereton, A., Gray, K., y Einfeld, S. (1999) Behavioural and emotional disturbance in high functioning autism and Asperger Syndrome. *Autism*, 3 (2) 117-130
- UNESCO (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: UNESCO.
- Whitney, I., Smith, P.K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P.K. Smith and S. Sharp (Eds), *School Bullying: Insights and perspectives*, (pp. 213-240).
- WHO (1992) (10th edn). *The International Classification of Disease (ICD-10)*. Geneva: World Health Organization.

## Notas

<sup>i</sup> Agradecimientos: Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia a través de su Programa Nacional de Formación de Profesorado Universitario.

<sup>ii</sup> Se han utilizado pseudónimos para proteger la identidad de los chicos

<sup>iii</sup> En el sistema educativo inglés la secundaria, también llamada senior, abarca desde los 12 años (Y7) hasta los 16 (Y11).

<sup>iv</sup> Se utiliza el término anglosajón por ser literalmente el empleado en el estudio original.

Laura Granizo es licenciada en psicología. Es becaria FPU en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha colaborado en diversos equipos de investigación sobre relaciones entre iguales en los centros escolares y en la actualidad está realizando su tesis doctoral sobre la mejora de la convivencia en las aulas a través de la participación del alumnado.

Paul Naylor es PhD, Research Fellow en el Centre for the Study of Conflict and Reconciliation de la Universidad de Sheffield (Reino Unido). Sus intereses de investigación se centran en los fenómenos de maltrato entre hermanos y entre iguales en la escuela y en la implantación y evaluación de sistemas de intervención entre iguales para enfrentarse a los mismos, habiendo publicado diversos artículos al respecto

Cristina del Barrio es profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Tiene una amplia trayectoria investigadora en el estudio de las concepciones infantiles. En los últimos años su interés se ha centrado en las relaciones de maltrato entre iguales por abuso de poder. Es una de las responsables del informe sobre violencia escolar del Defensor del Pueblo (2000).

Fecha de recepción: 03/04/2006

Fecha de aceptación: 21/11/2006