

REVISTA DE PSICODIDÁCTICA

Volumen 12 - Nº 1
Año 2007



REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Sumario</i>	<i>Pag.</i>
Editorial	5
La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de Psicología <i>Mercé Gimeno Santos y Sofía Gallego Matas</i>	7
La supervisión de la práctica profesional socioeducativa <i>Clemente Lobato Fraile</i>	29
Las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza universitaria: influencia sobre la motivación, el autoaprendizaje y la participación activa del alumno <i>Teodoro Palomares Casado, Karmele Fernández Aguirre, Juan Ignacio Modroño Herrán, Javier González Velasco, Francisco José Sáez Crespo, Yolanda Chica Páez, Amelia Torres Barañano, M^a Jesús Chomón Villanueva, Pedro Bilbao Zulaica</i>	51
Gizarte hezitziilea lanbidez: korapiloak askatu nahian <i>Nerea Agirre</i>	79
La seguridad, ¿se aprende? Psicología y formación sobre seguridad en los lugares de trabajo <i>Daniela Acquadro Maran, Giorgio Soro, Tania Zanotta</i>	107
Mejora de la madurez vocacional en función del nivel de autoeficacia <i>Enrique Merino Tejedor</i>	121
Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de música <i>Leandro Navas Martínez, Germán Iborra Muñiz, Gonzalo Sampascual Maicas</i>	131
Análisis de la estructura factorial de la batería LURIA-DNA en estudiantes universitarios <i>Esperanza Bausela Herreras</i>	143
Literatura infantil y educación ética: análisis de un libro <i>Nerea Alzola Maiztegi</i>	153

REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Summary</i>	<i>Pag.</i>
Editorial	5
Self-assessing primary competentes in Psychology students <i>Mercé Gimeno Santos y Sofía Gallego Matas</i>	7
The supervision of socio-educational professional practice <i>Clemente Lobato Fraile</i>	29
The information and communication technologies in the university education: influence on students´ motivation, self-learning and active participation. <i>Teodoro Palomares Casado, Karmele Fernández Aguirre, Juan Ignacio Modroño Herrán, Javier González Velasco, Francisco José Sáez Crespo, Yolanda Chica Páez, Amelia Torres Barañano, Mª Jesús Chomón Villanueva, Pedro Bilbao Zulaica</i>	51
Social Educator as an office: trying to tie the knots <i>Nerea Agirre</i>	79
Safety: Can we learn about it? Psychology and training on safety in the workplace <i>Daniela Acquadro Maran, Giorgio Soro, Tania Zanotta</i>	107
The improvement of vocational maturity considering the career self-efficacy level <i>Enrique Merino Tejedor</i>	121
Academic goals of secondary education students in the musical class <i>Leandro Navas Martínez, Germán Iborra Muñiz, Gonzalo Sampascual Maicas</i>	131
Analysis of the factorial structure of the LURIA-DNA battery in university students <i>Esperanza Bausela Herreras</i>	143
Children's literature and education in ethics: analysis of a children's book <i>Nerea Alzola Maiztegi</i>	153

EDITORIAL

Como vendrán comprobando nuestros lectores, la Revista de Psicodidáctica publica trabajos de carácter científico que estén realizados con rigor metodológico y supongan una contribución al progreso en el ámbito de encuentro entre la psicología y la didáctica.

Con esta pretensión se recogen trabajos de naturaleza teórica, experimental, empírica y profesional que presenten cuestiones actuales y de relevancia científica. Cuestiones que surjan siempre de la práctica y de la intervención en el ámbito tanto de la formación como de la intervención profesional.

Siguiendo esta línea, en el presente número, encontramos un abanico de artículos que responden a las dimensiones señaladas. Artículos que proceden también de contextos y autores de geografías diferentes, y que convergen en su afán de comprender y explicar la realidad para poder posteriormente, en su caso, intervenir en la misma para su mejora y transformación.

Una vez más nos ponemos en contacto con todos aquellos investigadores, teóricos y prácticos de la psicología, la educación y la didáctica con la intención expresa de contribuir a su curiosidad, indagación y reflexión.

LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DEL ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA

Self-assessing primary competences in Psychology students

Mercè Gimeno Santos

Sofia Gallego Matas

Universitat Ramon Llull

Resumen

Las nuevas directrices en la universidad han hecho implementar nuevos procesos de enseñanza de las competencias. Nuestro trabajo pretende mostrar de qué forma el alumno de Psicología percibe su proceso de aprendizaje de las competencias básicas y como eso puede ayudar en el proceso de adquisición de las competencias profesionales. El estudio parte de la creación de un instrumento basado en las cinco competencias básicas que deben adquirirse a lo largo del primer ciclo de psicología: capacidad de organización y planificación, acceso a fuentes de información, análisis y síntesis de textos, situaciones y personas, trabajo en equipo y resolución de problemas. Se ha creado un cuestionario de 52 ítems con el que se pretende facilitar a los estudiantes instrumentos de medida de su nivel de adquisición de las competencias. El cuestionario administrado a un grupo de 23 estudiantes de primero de psicología ha permitido dos tipos de respuesta: el nivel de adquisición y la importancia atribuida a cada una de las subcompetencias.

Palabras Clave: : *Autoevaluación, competencia y perfil competencial*

Abstract

The new university directives have led us to implement new processes to teach competences. Our work aims at showing how Psychology undergraduates perceive their primary competence learning process, and how this can help them in their professional competence acquisition process. The study starts with the creation of an instrument based on five primary competences to be acquired during the first cycle of their Psychology course: ability to organise and plan, access to information sources, analysis and summary of texts, situations and people, group working, and problem solving. A 52-item questionnaire was built with subcompetences in order to help students see the identification between learning and specific competence. The questionnaire, administered to a group of 23 first-year Psychology students, has led to two kinds of answers: the level of acquisition, and the significance they give to every subcompetence.

Key words: *Self-assessment, competence, and competence profile*

Correspondencia: Mercè Gimeno Santos y Sofia Gallego Matas. Universitat Ramon Llull. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Cister, 24. 08022 Barcelona (España). E-mail: sofiagm@blanquerna.url.es

Introducción

Se abre un nuevo panorama en la universidad española, producido principalmente, por la progresiva implantación de las nuevas directrices de la Europa comunitaria que obligan a la utilización de nuevos paradigmas de interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así pues, los últimos cambios producidos por la progresiva implantación de los citados acuerdos de Bolonia generan una cierta preocupación sobre la manera de adecuar los contenidos académicos a las nuevas exigencias. Posiblemente el aspecto que más controversia ha generado ha sido la conversión en términos de competencias de los contenidos académicos. La dificultad viene determinada, en parte, por los siguientes factores:

- La universidad es una institución con una larga tradición y ha de realizar un importante esfuerzo para abandonar los presupuestos, métodos y metodologías propios de la enseñanza tradicional para adecuarse a nuevas formas de enseñar y evaluar de acuerdo con las actuales exigencias sociales.
- La distancia existente entre el mundo universitario y el mundo profesional, que a pesar de los esfuerzos realizados en este sentido, aún continúa siendo demasiado importante.
- La exigencia social de una mayor eficacia de los nuevos titulados en el puesto de trabajo con conocimientos más aplicables a situaciones concretas; en definitiva se pretende asegurar la ocupación de calidad para los titulados, además de un desempeño profesional óptimo (Ajello, 2002).
- La voluntad política de encontrar un término inequívoco para poder facilitar la movilidad de los estudiantes y la validación de títulos en cualquiera de los países de la Unión Europea.
- El mismo sistema de selección del profesorado de las universidades públicas que puede resultar más potenciador del academicismo que de la aplicación de los conocimientos a la práctica real, con lo cual el que debería ser nexo de unión entre la universidad y el mundo laboral ve reducida su actividad al estricto ámbito académico.
- La rapidez de los cambios sociales y también del mercado de trabajo hace difícil la planificación de los conocimientos necesarios en un período de cuatro años vista, ya que la evolución ha podido dejar obsoletos algunos contenidos en este corto período de tiempo. Esta circunstancia es especialmente incisiva en las carreras técnicas. Por otro lado es necesario remarcar que el concepto mismo de competencia, en un principio ligado a un puesto determinado de trabajo y a las actividades y tareas que en él se desarrollan, pero que la realidad ha evidenciado que en puestos de trabajo similares las tareas y actividades pueden ser diferentes.

Marco teórico

Esta investigación ha de ubicarse en un paradigma positivista y en una perspectiva cognitivista (Navaridas, 2004). Se puede considerar por tanto, una

investigación centrada en el alumno considerando que su aprendizaje depende de los procesos internos que activaran la búsqueda, selección y adquisición de materiales (cantidad de aprendizaje), seguida de la construcción e integración del conocimiento (calidad del aprendizaje). De las diferentes perspectivas del aprendizaje del alumno que facilita (Zabalza, 2004) se toma como punto de referencia la de considerar que éste, el alumno, aprende de manera similar a como actúa cuando juega con un *Lego*¹, construyendo y reconstruyendo las estructuras conceptuales previas a medida que se asimilan nuevos conocimientos, lo cual implica obviamente, más conocimiento, más información y más competencia. Los nuevos conocimientos ponen en situación al aprendiz para poder aprender contenidos más complejos y de esta manera, ir subiendo a niveles superiores de conocimiento.

En la revisión bibliográfica relacionada con la mejora en la adquisición de los aprendizajes y siempre en el ámbito de la educación superior, se observa el relieve otorgado a la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje además de enfatizar la importancia de identificar durante los estudios, los perfiles competenciales con mayor demanda en el mercado de trabajo (Whiteley, 1995; Menchaca, Resta y Awalt, 2002; Bornean, 2004; Philips, 2005).

Según Whiteley (1995), uno de los objetivos de aprendizaje de la educación superior es ayudar a los estudiantes a desarrollar al máximo sus propias habilidades y capacidades, es por ello que cada vez con mayor insistencia, se pide a los jóvenes que asuman las responsabilidades de su propio proceso de aprendizaje incluyendo en él también la evaluación de los mismos. En esta misma línea el autor indica que el alumno durante sus estudios debe compatibilizar su interés por el aprendizaje de los contenidos propios de la carrera con la adquisición de conocimientos y habilidades profesionalizadoras no explícitos en el currículo universitario, pero con una amplia demanda en el mundo del trabajo. Citar a modo de ejemplo de este último caso la capacidad de resolución de problemas, las habilidades de negociación, la comunicación escrita, el dominio de las nuevas tecnologías, el trabajo en equipo, juntamente con los niveles de autoconciencia, iniciativa, creatividad y valoración positiva del trabajo, sin olvidar las habilidades facilitadoras del proceso de inserción laboral. Parece existir un cierto acuerdo entre diversas instituciones vinculadas a la inserción laboral de los titulados, en determinar como importantes para el desarrollo profesional las habilidades y conocimientos citados anteriormente.

Murphy (1992) destaca entre los beneficios prácticos de la autoevaluación el papel que juega ésta como proceso de aprendizaje, además de la fuerza de modelado de conductas para la progresiva adecuación a la profesionalización. La relevancia de la autoevaluación por parte de los estudiantes radica principalmente en dos aspectos: incentiva el análisis del producto y permite al estudiante el incremento de su nivel de aprendizaje al detectar sus puntos fuertes y débiles. El objetivo final de todo el proceso conducirá a obtener un nivel de calidad profesionalizadora entendida como un producto evaluado a partir de la satisfacción del consumidor (Borneau, 2004), es decir, en este caso, que se ajuste a las exigencias competenciales de la empresa que contratará al futuro profesional de la psicología.

El término competencia que al principio era habitual en el mundo empresarial, se asocia a la capacidad que tiene la persona para desarrollar una tarea. Si en

principio para acceder a un puesto de trabajo se valoraba principalmente la capacidad técnica del candidato, actualmente toma importancia la capacidad del profesional para relacionarse con los demás, adaptarse a los cambios y saber resolver situaciones nuevas, entre otras capacidades, De la revisión citada anteriormente se pueden sacar las siguientes consideraciones: variabilidad terminológica para referirse a la misma competencia, multiplicidad de producciones, pero una cierta reiteración conceptual y finalmente existencia de documentos específicos referidos a las competencias del psicólogo en formato papel (López Feal, 1998; Roe, 2002) y en la red. Por otro lado también se amplió la búsqueda para poder determinar las competencias más valoradas en el mercado de trabajo (Moreno, 2002; García, 2005).

Un vez determinadas las bases conceptuales se seleccionaron las competencias a estudiar de acuerdo con los siguientes criterios: competencias más indicadas de acuerdo con el objetivo propuesto para el primer curso, criterio cuantitativo, significa que se seleccionaron aquellas competencias que se repetían con mayor insistencia y por último posibilidad de trabajarlas en el contexto universitario. De la aplicación de estos criterios se determinaron cinco competencias básicas a estudiar: capacidad de organización y planificación, acceso a fuentes de información, análisis y síntesis de textos situaciones y personas, trabajo en equipo y resolución de problemas. Cada una de las citadas competencias se dividió en diferentes subcompetencias con el objetivo de poder ajustar de manera más fiable la autovaloración. Para cada una de las subcompetencias se diseñó el tipo de actividad a desarrollar para optimizar la adquisición. A título de ejemplo en la Tabla 1 queda reflejadas la relación anteriormente explicada: competencia general *trabajo en equipo*, subcompetencias (habilidades comunicativas escritas y orales, habilidades de negociación y liderazgo) ; para cada una de las subcompetencias se crearon diversos objetivos.

Metodología

Diseño empírico

En la primera fase de este estudio participaron 23 estudiantes de primer curso de la carrera de Psicología de la asignatura de Seminario I. El Seminario I es una asignatura que se cursa en el primer cuatrimestre de primero de Psicología. Esta asignatura obligatoria se forma a partir de grupos reducidos que oscila entre los 12 y 14 alumnos y se halla dirigido por un profesor/tutor. El seminario responde a los siguientes objetivos: desarrollar y profundizar en los conocimientos básicos del estudio, desarrollar las actitudes y los valores profesionalizadores, desarrollar los procedimientos y técnicas específicas de la psicología y desvelar el interés, la crítica y la reflexión creativa alrededor de los fenómenos humanos. Los contenidos abordados son de tipo práctico y se hallan muy vinculados a los temarios de las distintas asignaturas de primer ciclo.

Objetivos de la investigación

El objetivo principal de este trabajo es diseñar un instrumento que ayude a los alumnos a poder determinar su nivel competencial. Para ello se ha planteado la

Tabla 1. Relación entre la competencia básica trabajo en equipo, subcompetencias y tareas a realizar.

Subcompetencias	Tareas a realizar
Habilidades comunicativas escritas	<ul style="list-style-type: none"> • Saber elaborar un texto científico • Saber cuidar de los aspectos de contenido y forma de los trabajos. • Utilizar la normativa APA • Ser capaz de utilizar la terminología propia de la Psicología. • Utilizar adecuadamente los métodos de investigación propios de la Psicología • Poner de manifiesto en los textos elaborados en conocimiento, respeto y cumplimiento de la normativa ética propia de la profesión
Habilidades comunicativas orales	<ul style="list-style-type: none"> • Saber escuchar activamente • Saber transferir a la práctica los conceptos y teorías psicológicas. • Saber utilizar preguntas convenientemente escogidas para poder argumentar la comprensión interpersonal. • Saber hablar en público: capacidad para expresar, conversar y enseñar. • Atender a la conducta no verbal y evaluar su significado en el contexto de la comunicación • Adaptar el estilo de comunicación para adaptarse a la audiencia. • Saber comunicar el resultado de un diagnóstico de forma oral. • Dominar las técnicas de presentación de datos • Saber manifestar empatía. • Ser capaz de establecer comunicación con diferentes tipos de personas. • Saber respetar los derechos de los clientes y usuarios.
Habilidades de negociación	<ul style="list-style-type: none"> • Saber ubicar en el lugar del otro. • Saber utilizar argumentos para convencer a los demás • Saber renunciar a alguna cosa para poder llegar a un acuerdo. • Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones • Tener iniciativa
Liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> • Tener iniciativa y espíritu emprendedor • Saber aumentar la cohesión del grupo y mejorar las relaciones dentro de él. • Saber organizar y coordinar grupos • Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones • Capacidad para trabajar en equipos de carácter interdisciplinario. • Saber asesorar profesionalmente a profesionales de otras disciplinas • Capacidad para asumir responsabilidades.

construcción de un instrumento de recogida de datos que facilite la autoevaluación del estudiante y le ayude a formalizar una visión objetiva de cuáles son las competencias generales que debe adquirir a lo largo del primer ciclo de los estudios de Psicología y promueva de esta forma una autorreflexión para así poder producir los cambios necesarios en sus proceso de aprendizaje.

Entre los objetivos concretos que se pretenden conseguir con este estudio señalaremos los dos más importantes: Por un lado, obtener el perfil competencial de cada alumno, es decir, que cada estudiante pueda analizar qué niveles de adquisición posee en cada una de las competencias trabajadas, y por otro, saber que importancia le asigna el estudiante a cada una de las competencias y subcompetencias exploradas.

El planteamiento que aquí aparece no es más que el proceso simple de detección-reflexión-acción, cuyo fin en este caso coincide con la profesionalización del estudiante.

Instrumento

Los datos se han recogido a partir de un cuestionario elaborado ad hoc. Para la construcción de este se siguieron las siguientes etapas (Sierra Bravo, 1998 y Salkind, 1997):

1. La formulación de las hipótesis de trabajo se expresaron de la siguiente forma: la autoevaluación como proceso de aprendizaje favorece la reflexión del estudiante. A partir del proceso de evolución, el alumno es capaz de mejorar sus aprendizajes competenciales y por consiguiente, el estudiante tiene una visión realista de sus propios progresos con respecto a las exigencias del mercado laboral.
2. Determinación de las variables observadas que en este caso serían las competencias previamente determinadas.
3. Planificación del contenido: a partir de las cinco competencias básicas se ha subdividido en diversas competencias con el fin de mejorar la identificación de cada uno de los componentes que conforman las distintas competencias transversales.

En las tablas que se muestran a continuación se presenta la competencia a evaluar y los ítems elaborados para que así el estudiante analice en qué medida tiene adquirida dicha competencia. Para cada uno de los ítems presentados se le solicita al alumno que realice una doble valoración: en primer lugar qué importancia le asigna a aquella subcompetencia (valor que cree que posee en aquella competencia a nivel profesional), y en segundo lugar qué nivel de adquisición tiene sobre el ítem en cuestión. Se optó por la formulación de afirmaciones que permitiesen una respuesta evaluable a partir de una escala Likert con cuatro valores posibles: 1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho. Se tomó la decisión de cuatro opciones para evitar los valores de tendencia central. Así pues, el cuestionario quedó constituido por 52 ítems que representaban las cinco competencias seleccionadas presentadas de forma aleatoria (ver anexo 1).

La competencia *capacidad de organización y planificación* hace referencia a la acción de identificar qué se pretende conseguir con una tarea determinada

(objetivos), qué recursos son precisos para llevar a cabo la tarea (información, técnicas, programas...) y finalmente la habilidad para adecuar el tiempo disponible a la tarea a realizar.

La competencia *acceder a diferentes fuentes de información* hace referencia al acceso a la información tanto a nivel oral (hacer preguntas de forma no inquisitiva, saber ponerse en contacto con personas significativas relacionadas con la psicología) como escrita, refiriéndose al acceso a bases de datos, buscadores y bibliotecas. Igualmente se incide en el uso adecuado de las nuevas tecnologías como es el caso del programa SPSS o la selección y evaluación de la información procedente de Internet.

La competencia *análisis y síntesis de textos situaciones y personas* se vincula a una investigación más a fondo de los contenidos trabajados, ya sea a partir de un texto científico, ya sea la interpretación de actitudes o comentarios de las personas. En esta competencia se pretende conseguir la capacidad para extraer aquellos contenidos relevantes para la práctica profesional.

La competencia *trabajo en equipo* requiere el trabajo con otras personas que utilicen lenguajes comunes, ya sea a nivel terminológico oral como escrito, haciendo especial relevancia a la comunicación con el otro (respeto, escucha activa, envío del mensaje de forma adecuada).

La competencia *resolución de problemas* viene relacionada con todas las competencias anteriores, en este sentido se refiere a llegar a acuerdos o conclusiones que sean el punto de partida para la siguiente tarea profesional. Se hace especial énfasis en la “racionalidad” o la voluntad de ser objetivo a la hora de emitir juicios o elegir alternativas.

Tratamiento y explotación de los datos

Los datos se analizaron con el programa SPSS versión 13. A partir del tratamiento de datos se ha obtenido un perfil para cada alumno que corresponde a las puntuaciones de la autoevaluación y un perfil de grupo que hace referencia a las medias de las puntuaciones obtenidas a partir de la autoevaluación y las medias correspondientes a la valoración de la competencia.. Igualmente, se han obtenido los mismos resultados a partir de la importancia atribuida por parte de los alumnos a cada una de las competencias exploradas.

Los resultados obtenidos se presentaron a los alumnos en una gráfica en forma de perfil personal. En dicho perfil aparecía la puntuación obtenida en cada una de las subcompetencias junto al perfil correspondiente a las puntuaciones medias del grupo explorado (ver anexo 2).

Resultados

A continuación se presentaran los resultados obtenidos. En primer lugar se explicará el perfil de valoraciones emitidas por los alumnos para cada una de las competencias y en segundo lugar, siguiendo la misma estructura, se indicarán las puntuaciones referidas a la importancia atribuida por los alumnos a cada una de las subcompetencias.

Los resultados que se presentan a continuación son fruto de las medias entre todas las valoraciones de los estudiantes.

- Perfil de los alumnos y perfil de la importancia atribuida.

Tabla 2. Capacidad de organización y planificación: perfil del nivel de adquisición y de la importancia atribuida.

Ítems	Autoevaluación	Puntuación Importancia
Tener la información necesaria para poder realizar un trabajo	3.26	3.91
Saber el tiempo del que se dispone para realizar una actividad	3.22	3.57
Planificar es importante para poder llevar a cabo el estudio y la futura tarea profesional	3.00	3.96
Saber los objetivos a alcanzar en cada una de las materias de estudio	2.96	3.61
Saber los conocimientos, habilidades, técnicas y métodos que son necesarios para adquirir los objetivos profesionales	2.87	3.74
Tener un buen nivel de los principales programas informáticos (Word, Excel, Power Point...)	2.83	3.39

La puntuación más alta conseguida en la autoevaluación es la de *tener la información necesaria para realizar un trabajo*. El estudiante valora que tiene los mecanismos necesarios para llevar a cabo un trabajo de forma adecuada. En este ítem puede existir una doble interpretación: que el docente facilite adecuadamente el material para realizar una tarea, o que el alumno tenga los recursos precisos para llevar a cabo la ejecución de la actividad.

En relación a la importancia el estudiante se decanta por el papel que juega la planificación a la hora de elaborar una tarea. Sorprende que prevalece la importancia de organizar el tiempo por encima de los contenidos (conocimientos, técnicas...) a utilizar.

- Competencia: *Acceder a diferentes fuentes de información*

Tabla 3. Acceder a diferentes fuentes de información: perfil del nivel de adquisición y de la importancia atribuida.

Ítems	Autoevaluación	Importancia
Determinar los aspectos más importantes antes de iniciar una actividad	2.83	3.52
Saber elaborar un guión previo a una visita a una persona significativa de la psicología.	2.82	3.57
Hacer preguntas de forma no inquisitiva	2.59	3.35
Saber buscar en una biblioteca o hemeroteca toda la información que se necesita	2.52	3.65
Saber cuáles son las principales bibliotecas con material relacionado con la Psicología	2.52	3.74
Saber ponerse en contacto con personas significativas relacionadas con la psicología	2.39	3.39
Tener un buen conocimiento de inglés	2.30	3.48
Buscar información en las diferentes bases de datos de psicología	2.18	3.50
Conocer la terminología científica propia de la psicología	2.09	3.83
Saber los principales buscadores relacionados con la psicología.	2.09	3.35
Conocer alguna metodología para evaluar la información aparecida en las diferentes páginas web	1.83	3.04
Conocer las principales bases de datos relacionadas con la Psicología	1.70	3.30
Utilizar el programa SPSS	1.15	2.75

Determinar los aspectos más importantes antes de iniciar una tarea es el ítem más valorado por parte de los estudiantes en el proceso de la autoevaluación. Por el contrario el uso de programa SPSS y conocer las principales bases de datos consideran que son los ítems menos adquiridos, ambos, hacen referencia a conocimientos instrumentales específicos.

En relación a la importancia los estudiantes indican que saber la terminología científica es el ítem más importante para el ejercicio profesional. Este razonamiento es coherente si se tiene presente que la mayoría de alumnos no tiene formación específica de psicología y por consiguiente la primera dificultad que encuentran es a nivel conceptual.

En la misma línea de la autoevaluación los estudiantes asignan poca importancia al *uso del programa SPSS*.

- Competencia: *Análisis y síntesis de texto, situaciones y personas*.

Tabla 4. Análisis y síntesis de textos: Perfil del nivel de adquisición y de la importancia atribuida.

Ítems	Autoevaluación	Importancia
Saber observar el comportamiento de las personas	3.52	3.91
Saber interpretar las intenciones de otras personas	3.22	3.65
Saber observar una situación a estudiar	3.09	3.87
Ser capaz de sintetizar un texto	3.04	3.61
Saber observar los factores y personas que intervienen en una situación determinada	2.87	3.78
Saber convencer a las personas con las palabras	2.70	3.17
Determinar la idea principal de un texto científico	2.68	3.30
Saber hacer una autocrítica constructiva después de cada actividad	2.57	3.65
Elaborar alternativas de cambio ante una situación determinada	2.52	3.65
Utilizar correctamente una metodología de análisis	2.43	3.91
Saber criticar constructivamente la actualidad política y social desde la Psicología	2.35	2.35
Saber detectar las poblaciones de riesgo	1.96	3.25
Saber redactar un texto científico	1.73	3.55

El ítem que consigue más puntuación en la autoevaluación es el *saber observar el comportamiento de las personas*. Destaca la puntuación extremadamente baja en el ítem *saber redactar un texto científico*. En relación a la importancia atribuida los ítems *saber observar el comportamiento de las personas* y *saber utilizar correctamente una metodología de análisis* obtienen la misma puntuación. Sorprende la valoración extremadamente baja del ítem *saber criticar constructivamente la actualidad política y social desde la psicología*.

- Competencia: *Trabajo en equipo.*

Tabla 5. Trabajo en equipo: Perfil del nivel de adquisición y de la importancia atribuida.

Ítems	Autoevaluación	Importancia
Escuchar activamente a las personas	3.70	3.96
Ponerse en el lugar del otro	3.35	3.74
Tener presentes los aspectos de contenido a la hora de realizar un trabajo	3.09	3.65
Hacer un trabajo en el que se tenga en cuenta los aspectos formales	3.09	3.35
Establecer comunicación oral con diferentes tipos de personas	2.96	3.70
Saber tener la iniciativa en la comunicación	2.39	3.35
Saber adecuar el discurso a diferentes tipos de público	2.39	3.52
Utilizar la terminología propia de la Psicología	2.26	3.74
Exponer las ideas ante un público numeroso	2.13	3.78
Utilizar las normas APA	2.09	3.00

Saber escuchar activamente a las personas es el ítem con una valoración más alta. La valoración más baja corresponde a la *utilización de las normas APA*.

Referente a la importancia atribuida de nuevo la más valorada corresponde a *saber escuchar activamente a las personas*.

Nuevamente el valor más bajo en la importancia que asigna el alumno recae en la *utilización de las normas APA*.

Resolución de problemas: Perfil del nivel de adquisición y de la importancia atribuida

- Competencia: *Resolución de problemas* (Tabla 6)

Tabla 6. Resolución de problemas: perfil de nivel de adquisición y de la importancia atribuida.

Ítems	Autoevaluación	Importancia
Escuchar activamente a las personas	3.48	3.91
Ponerse en el lugar del otro	3.41	3.78
Tener presentes los aspectos de contenido a la hora de realizar un trabajo	3.35	3.74
Hacer un trabajo en el que se tenga en cuenta los aspectos formales	3.17	3.70
Establecer comunicación oral con diferentes tipos de personas	3.04	3.78
Saber tener la iniciativa en la comunicación	3.00	3.74
Saber adecuar el discurso a diferentes tipos de público	2.96	3.84
Utilizar la terminología propia de la Psicología	2.82	3.78
Exponer las ideas ante un público numeroso	2.74	3.70
Utilizar las normas APA	2.52	2.78

El ítem que obtiene mayor puntuación en la autoevaluación y en la importancia atribuida corresponde a la *capacidad de entender que una misma situación puede tener distintas vías de solución*. Si bien es uno de los ítems que los estudiantes consideran como mejor adquirido, la práctica educativa muestra que en general son poco dúctiles a cambios en la perspectiva de una situación.

Discusión

- Competencia: *Capacidad de organización y planificación*.

A nivel general se aprecia que las puntuaciones de esta competencia no son muy elevadas. El dato más relevante se halla relacionado con la baja puntuación asignada al nivel de informática (2.83). La edad de los estudiantes parece llevar implícito tener un buen nivel de habilidades para trabajar con el ordenador puesto que este tipo de capacidades se trabajan tanto en la enseñanza obligatoria como en la no obligatoria, sin embargo cabe pensar que la informática no se valora por parte de los estudiantes como una herramienta de trabajo sino más bien como una actividad de entretenimiento. La baja puntuación de las propias habilidades técnicas para llevar a cabo los objetivos profesionales puede ser el indicador del alejamiento que existe en un primer curso de carrera respecto a todos aquellos aspectos relacionados con la aplicación práctica de la profesión. Esta baja puntuación puede indicar una visión poco funcional de dichos aprendizajes.

Referente a la importancia atribuida, es necesario destacar que en conjunto las puntuaciones son más altas que las otorgadas en la autoevaluación. Hay una cierta correlación entre los ítems más valorados en la autoevaluación y los considerados más importantes como es el caso de *saber la información necesaria para poder realizar un trabajo*, la misma situación aparece, pero en el polo opuesto, en referencia al dominio de los *programas básicos de informática* en la que los alumnos le asignan niveles bajos de aprendizaje al igual que una valoración baja. Posiblemente esta baja importancia esté en parte determinada por una posible visión estereotipada del ejercicio de la profesión de psicólogo que en gran parte queda circunscrita a la relación terapéutica cliente-psicólogo, olvidando cualquier otra forma de ejercer la profesión. La baja importancia también se puede atribuir a un posible desconocimiento de las prestaciones y soporte que la informática aporta hoy en día al mundo profesional.

- Competencia: *Acceder a diferentes fuentes de información*

De la observación global de las competencias evaluadas en comparación con el resto de competencias se aprecian valores sensiblemente más bajos. Indicar que la puntuación más elevada corresponde al valor 2,83 (*determinar los aspectos más importantes antes de iniciar una actividad*). Los componentes de esta competencia tienen un grado elevado de aprendizajes académicos, que por el hecho de ser alumnos de primero -la recogida de datos se realizó en el mes de diciembre- seguramente aún no había habido ocasión para trabajar insistentemente cada uno de ellos.

Uno de los ítems considerado más importante es el *conocer la terminología científica de la Psicología*, de hecho es una visión bastante realista ya que lo que se acostumbra a esperar de un profesional es que se exprese de la forma propia de la profesión. Otros ítems valorados hacen referencia a *las fuentes de información, localización y saber buscar información específica*, aspectos muy relacionados entre sí, todos ellos vinculados al concepto “formación de reciclaje” y básicos para cualquier profesional responsable.

- Competencia: *Análisis y síntesis de textos*

A pesar de que no se aprecian puntuaciones muy altas en la columna de autoevaluación hay un amplio muestrario de valores que oscila entre 3.52, el más alto, hasta 1.73, el más bajo. El primero corresponde al *saber observar el comportamiento de las personas*² y el segundo el *saber redactar un texto científico*. Los valores más bajos corresponden a subcompetencias relacionadas con la capacidad de análisis y de crítica.

En referencia a la importancia atribuida los valores se concentran básicamente en la zona alta, si hacemos excepción del ítem referido a *saber criticar constructivamente la actualidad política y social desde la psicología*. De nuevo se aprecia una tendencia de los estudiantes a tener una visión algo distorsionada de la realidad al pensar que un profesional de la psicología no es preciso que mantenga una actitud crítica ante la problemática social que le rodea. Existe una cierta distancia, lógica por otra parte, entre el nivel de autoevaluación y el nivel de la importancia atribuida a pesar de que el ítem *saber criticar constructivamente la actualidad*

política y social obtienen la misma puntuación en ambas escalas. Se puede interpretar como una falta de interés y una ausencia de posicionamiento crítico frente a la sociedad. Por otra parte la evaluación de la *capacidad de redactar un texto científico*, tal y como se ha mencionado con anterioridad, es el ítem menos valorado, pero no consigue una importancia destacable (3.55). Esta última valoración puede haberse realizado desde una visión estereotipada de la utilización de textos científicos.

- Competencia: *Trabajo en equipo*

De forma general se puede decir que las autoevaluaciones se agrupan en dos franjas: el primero con valores que van de 3.70 hasta 3.09. Estas subcompetencias corresponden a la autovaloración de la capacidad de escucha activa hacia las personas y aspectos relacionados con la presentación y contenidos de algunos trabajos. La segunda franja que va de 2.96 a 2.09 son subcompetencias relacionadas con la capacidad del alumno para transmitir oralmente sus ideas. Ciertamente estos aspectos no reciben demasiada atención en la trayectoria escolar. En la vida académica anterior se otorga más relevancia a los trabajos escritos frente a los orales. Este hecho explica la baja puntuación en la autoevaluación de los estudiantes.

Al revisar la puntuación de la importancia asignada las puntuaciones no tienen tanta dispersión y se agrupan entre los valores 3 y 4. *Saber escuchar activamente a las personas* recibe una valoración muy próxima a 4 (3,96). Este ítem también recibe una puntuación elevada en la autoevaluación. La coincidencia hace pensar que los alumnos piensan que poseen una cualidad personal importante para poder desarrollar la profesión de psicólogo. Sería interesante analizar que entiende el estudiante por saber escuchar activamente. Una puntuación con cierta discrepancia es la del ítem *la utilización de las normas APA* a las que no se les asigna importancia relativa, en la misma línea se obtienen los resultados de autoevaluación. La explicación que se le atribuye a este fenómeno es que son alumnos que tienen un desconocimiento de la aplicación de este tipo de normas y las ventajas que comporta.

- Competencia: *Resolución de problemas*

El conjunto de puntuaciones de la autoevaluación muestra unos niveles de adquisición de las subcompetencias bastante elevados. No se observa coherencia entre las autovaloraciones de las distintas competencias.

Por lo que se refiere a la importancia atribuida todas las medias de puntuación son superiores a 3.70, a excepción del ítem tener capacidades de liderazgo que únicamente consigue el 2.78. Este hecho puede tener distintas lecturas: la falta de consenso en el concepto de liderazgo o bien, una consideración restringida de las actividades profesionales del psicólogo.

Conclusiones

A partir de los resultados de la autoevaluación de los alumnos se ha considerado la conveniencia y utilidad de incluir la valoración del profesor tutor con la finalidad de facilitar a los alumnos otra visión de su nivel de adquisición de las

competencias evaluadas. Puesto que se trata de un estudio piloto se han detectado una serie de aspectos que requieren mejora como es el hecho de reducir el número de ítems y al mismo tiempo procurar que cada una de las distintas competencias exploradas tenga el mismo número de ítems para responder. El objetivo final de este estudio pretendía conseguir una valoración lo más clara posible de todas las competencias con la misma intensidad o la misma importancia.

Del estudio de las puntuaciones otorgadas a los distintos ítems se aprecia que los alumnos que se inician en el estudio de psicología parten de unas representaciones de la profesión de psicólogo circunscritas preferentemente al ámbito de la clínica.

Una de las principales aportaciones que supone el proceso de autoevaluación por parte del alumno es la información que facilita para la intervención docente. A modo de ejemplo se citarán algunos aspectos a trabajar preferentemente a partir del estudio de los resultados:

- Poner de relieve la importancia de la aplicación y funcionalidad de las nuevas tecnologías en la práctica profesional.
- Elaborar intervenciones docentes con la finalidad de incidir en una visión real y amplia del ejercicio de la psicología. En esta misma línea es preciso trabajar la relación íntima que se establece entre el entorno sociopolítico y el ejercicio de la profesión.
- En aspectos puramente académicos se ha visto la necesidad de profundizar en la metodología para la búsqueda de información científica de la psicología, haciendo también especial énfasis en la contrastación científica de las fuentes utilizadas.

En esta misma línea es importante trabajar la metodología de análisis, el trabajo en equipo y las exposiciones orales.

Referencias bibliográficas

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la Edad Adulta*. Barcelona: Laertes.
- Ajello, A.M. (2002). *La competencia*. Bologna: Il Mulino.
- Argüelles, A. (2005). *Competencia laboral educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Aubret, J. (2003). *L'Evaluation des competences*. Sprimont: Mardaga
- Bennett, N, Dunne, E. and Carré, C. (2000). *Skills Development in Higher Education and Employment*. London: SRHE.
- Biggs, J.B. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea
- Bornman, G. (2004). Programme review guidelines for quality assurance in higher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 5 (4) 372-383.

- Corominas, E. (2001). Competencias Genéricas en la Formación Universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.
- Gallego, S. (1999). *Como planificar el desarrollo profesional*. Barcelona: Laertes.
- García, J. (2005). Competencias: La clave del sistema. *Jornadas EEES*. Universidad de Cádiz, (presentación ppt).
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lemoine, C. (2002). *Se former au Bilan de Competences. Comprendre et pratiquer cette démarche*. Paris: Dunod.
- López Feal, R. (1998). Mundialización y perfiles profesionales. Barcelona: Horsi.
- Navidas Nalda, F. (2004). Estrategias didácticas en el aula universitaria. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Manzanares, A. (2004). Competencias del Psicopedagogo: Una visión integradora de los espacios de actuación en la familia profesional de Educación. *Bordón* 2 (56) 289-303.
- Martínez Bonafé, J. (2004). La Formación del Profesorado y el discurso de las competencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 3 (18) 127-143.
- Menchaca, M.; Resta, P.; Awalt, C. (2002). Self and Peer Assessment in an Online Collaborative Learning Environment. In: E- Learn 2002 World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare & Higher Education. Proceedings (7th, Montreal. Quebec, Canada).
- Mora, José-Ginés, (2003). Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios. *Revista de Educación*, 330, 157-170.
- Moreno, F. (2002). *Prácticum de Psicología*. Madrid: Prentice Hall.
- Murphy, J. (1992). Entrepreneurial Organizations and Self-evaluation: Learning to Improve Effectiveness through SEER. *Leadership & Organization Development Journal* 13.
- Pereda, S. Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Phillips, J.L. (2005). Developing Leaders for the 21st Century. *Tribal College Journal of American Indian Higher education*, 17(2) 28-29.
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del psicólogo*, 86. <http://www.cop.es/papeles> (consultado el 25/03/04).
- Saint-Jean, M. (2002). *Le bilan de competences des caracteristiques individuelles à l'accompagnement de l'implication dans le projet*. Paris: L'Harmattan.
- Salkind, N.J. (1997). *Métodos de Investigación*. Méjico: Prentice Hall.
- Sierra Bravo, R. (1998). *Técnicas de Investigación Social. Teorías y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

- Stybel, L.J. (2004). *Gestión de la carrera profesional*. Barcelona: Deusto.
- Toohet, S. (1999). *Designing Courses for Higher Education*. London SRHE and Open University.
- Van Beirendonck, L (2004). *Management des competences: evaluation, development*. Bruxelles: De Boeck.
- Varios autores (2004). Documento sobre competencias en psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Santiago de Compostela. <http://www.usc.es/psred/Tablacompetenciasdifusion.pdf> (Consultado el 19/10/2005).
- Whiteley, T. (1995). Enterprise in Higher Education- an overview from the Department for Education and Employment. *Education + Training*,37, (9), 4-8.
- Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado*. Madrid: Narcea.

Notas

¹ Zabalza utiliza el término Metáfora Lego, haciendo referencia a la marca del juego de construcción.

² Es de suponer que el estudiante debe pensar en una observación realizada sin ningún referente metodológico

Mercè Gimeno Santos. Profesora de la Universitat Ramon LLull. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació. Licenciada en Filosofia y Letras. Sección Psicología. Master en Psiquiatría infantil y Juvenil. La tarea investigadora se ha centrado en dos líneas; la intervención bio-psico-social de las familias y niños en situación de riesgo y en la actualidad el diseño y la elaboración de materiales para la tutoría universitaria.

Sofía Gallego Matas. Profesora de la Universitat Ramon LLull. Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna. Licenciada en Filosofia y Letras. Sección Psicología. Licenciada en Ciencias de la Educación. Doctora en Pedagogía. La tarea investigadora se ha centrado en la inserción profesional de los titulados universitarios. Entre las publicaciones cabe destacar: Cómo planificar el desarrollo profesional. Actualmente focaliza el trabajo hacia el diseño y elaboración de materiales para la tutoría universitaria.

Fecha de recepción: 08/02/2007

Fecha de aceptación: 15/05/2007

Anexo 1



NOMBRE:

Curso:

Fecha:

Seminario:

Apreciados,

A continuación os presentamos un cuestionario que se ha elaborado con un doble objetivo: por una parte, poder determinar el nivel de competencias básicas de los estudiantes y, por otra, saber la importancia atribuida a cada una de las proposiciones que se plantean.

Como podréis observar, hay dos columnas que deben responderse: la primera corresponde a la importancia que deis a la frase presentada referida a la formación necesaria para un psicólogo; y la segunda, al grado en que creáis que se cumple la afirmación que se expone. La puntuación mínima corresponde a 1 y la máxima a 4.

Los resultados obtenidos se utilizarán para mejorar la actividad docente. Os garantizamos que os la retornaremos con la máxima confidencialidad. No obstante, si lo deseáis podéis preservar vuestra identidad; en este caso, no podrá haber un retorno de los resultados.

Ítems	Importancia atribuida				Autoevaluación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. a Planificar es importante para poder llevar a cabo el estudio y la futura tarea profesional								
2. b Utilizar el programa SPSS								
3. c Determinar la idea principal de un texto científico								
4. d Hacer un trabajo en el que se tenga en cuenta los aspectos formales								
5. e Tener capacidad de liderazgo								
6. e Asumir la responsabilidad derivada de las decisiones tomadas								
7. d Utilizar las normas APA								
8. d Ponerse en el lugar del otro								
9. a Saber el tiempo del que se dispone para poder llevar a cabo el estudio y la futura tarea profesional								

Ítems	Importancia atribuida				Autoevaluación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
10. a Saber los conocimientos, habilidades, técnicas y métodos que son necesarios para adquirir los objetivos profesionales.								
11. b Saber los principales buscadores relacionados con la psicología								
12. b Buscar información en las diferentes bases de datos de psicología								
13.c Ser capaz de sintetizar un texto								
14. c Utilizar correctamente una metodología de análisis								
15. d Hacer un trabajo en el que se tenga en cuenta los aspectos formales								
16. d Utilizar la terminología propia de la psicología								
17. e Saber resolver problemas de manera racional								
18. b Saber los principales buscadores relacionados con la psicología								
19. b Hacer preguntas de forma no inquisitiva								
20. c Saber observar una situación a estudiar								
21. e Entender que una misma situación puede tener diferentes vías de solución								
22. e Saber ejecutar una decisión tomada								
23. c Saber observar los factores y personas que intervienen en una situación determinada								
24. a Saber los objetivos a alcanzar en cada una de las materias de estudio								
25. c Saber interpretar las intenciones de otras personas								
26. b Saber ponerse en contacto con personas significativas relacionadas con la psicología								
27. b Conocer la terminología científica propia de la psicología								
28. a Tener un buen nivel de los principales programas informáticos (Word, Excel, Power Point)								
29. b Saber elaborar un guión previo a una visita a una persona significativa de la psicología								
30. d Escuchar activamente a las personas								
31. e Formularse objetivos profesionales								

Ítems	Importancia atribuida				Autoevaluación			
	1	2	3	4	1	2	3	4
32. c Saber hacer una autocrítica constructiva después de cada actividad								
33. b Determinar los aspectos más importantes antes de iniciar una actividad								
34. b Tener un buen conocimiento del inglés								
35. a Tener la información necesaria para poder realizar un trabajo								
36. b Saber cuáles son las principales bibliotecas con material relacionado con la psicología								
37. c Saber detectar las poblaciones de riesgo								
38. b Saber buscar en una biblioteca o hemeroteca toda la información que se necesita								
39. e Ser consciente de las propias necesidades								
40.c Saber redactar un texto científico								
41. e Tener una actitud positiva ante las situaciones problemáticas								
42. b Conocer alguna metodología para evaluar la información aparecida en las diferentes páginas web.								
43. c Saber criticar constructivamente psicologíaza actualidad política y social desde la psicología								
44. e Formularse objetivos profesionales								
45. d Exponer las ideas ante un público numeroso								
46. c Elaborar alternativas de cambio ante una situación determinada								
47. d Saber adecuar el discurso a diferentes tipos de público								
48.c Saber observar el comportamiento de las personas								
49. d Establecer comunicación oral con diferentes tipos de personas								
50. d Saber tener la iniciativa en la comunicación								
51. c Saber convencer a las personas con las palabras								
52. e Tomar decisiones de acuerdo con los objetivos formulados								

MUCHAS GRACIAS

Anexo 2

Grafico 1. Perfil de competencia capacidad de organización y planificación. Importancia atribuida estudiante 1.

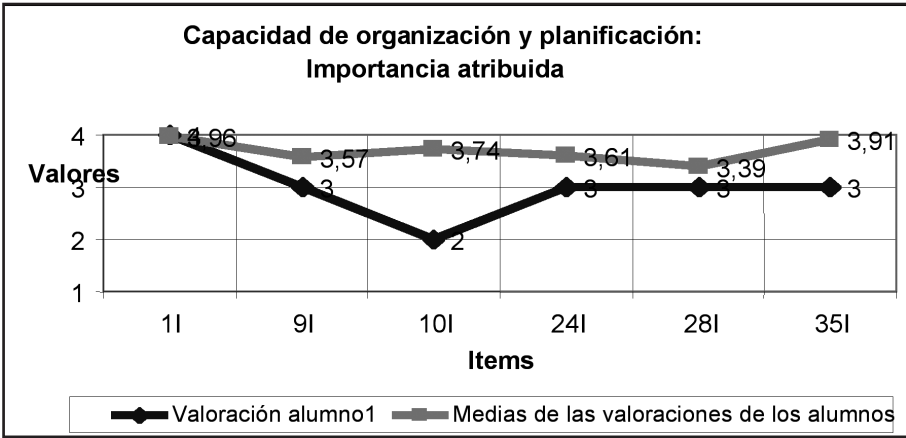
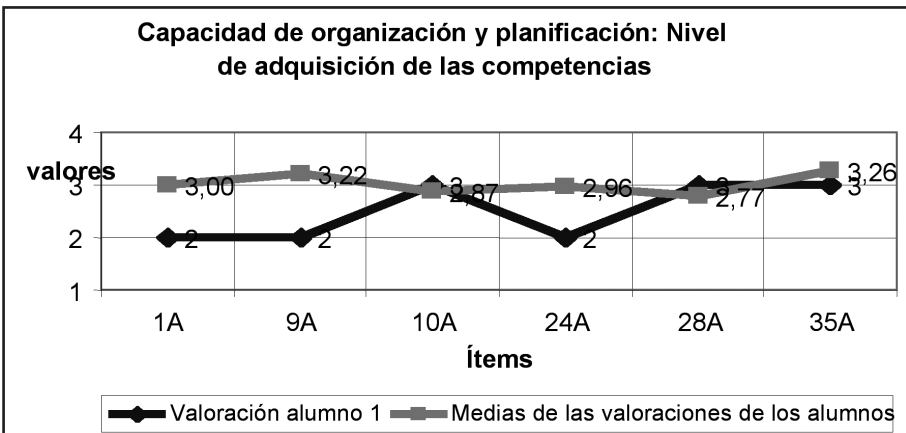


Grafico 2. Perfil de competencia capacidad de organización y planificación. Autoevaluación adquisición de competencias alumno 1.



- 1I-1A Planificar es importante para poder llevar a cabo el estudio y la futura tarea profesional
 - 9I-9A Saber el tiempo del que se dispone para poder llevar a cabo el estudio y la futura tarea profesional
 - 10I-10A Saber los conocimientos, habilidades, técnicas y métodos que son necesarios para adquirir los objetivos profesionales.
 - 24I-24A Saber los objetivos a alcanzar en cada una de las materias de estudio
 - 28I-28A Tener un buen nivel de los principales programas informáticos (Word, Excel, Power Point)
 - 35I-35A Tener la información necesaria para poder realizar un trabajo
- (I- Importancia A autoevaluación)

LA SUPERVISION DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL SOCIOEDUCATIVA

The supervision of socio-educational professional practice

Clemente Lobato Fraile
Universidad del País Vasco

Resumen

La supervisión es uno de los métodos de desarrollo profesional de las profesiones de ayuda, ya que se manifiesta particularmente funcional en las profesiones en las que es importante el manejo de las relaciones: se dirige hacia el desarrollo de profesionales altamente integrados y competentes. Tras la revisión crítica de los diferentes enfoques de supervisión que históricamente se han desarrollado, se presenta un modelo integrativo de supervisión en grupo, que se mueve en la perspectiva crítica de la formación, exponiendo las bases teóricas en que se fundamenta, el desarrollo del proceso y las funciones del supervisor, así como algunas estrategias y técnicas propias de esta supervisión.

Palabras Clave: *Supervisión, relación de ayuda, desarrollo profesional, formación*

Abstract

The supervision is one of the methods of professional development of the aid professions, since it is pronounced particularly functional in the professions in which the handling of the relations is important: one goes towards the development of professionals highly integrated and competent. After the critical revision of the different approaches from supervision that historically have been developed, a integrate model of supervision in group appears, that moves in the critical perspective of the formation, exposing the theoretical bases on which it is based, the development of the process and the functions of the supervisor, as well as some strategies and own techniques of this supervision.

Key words: *Supervision, counselling, professional development, formation*

Correspondencia: Clemente Lobato. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco. Avenida de Tolosa, 70. 20018 Donostia. E-mail: clemente.lobato@ehu.es

Introducción

En una primera aproximación se denomina desarrollo profesional, cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del profesional con el propósito de aumentar la calidad y la satisfacción personal.

La supervisión (Ford, y Jones, 1995) es uno de los métodos de desarrollo profesional de las profesiones de ayuda, ya que se manifiesta particularmente funcional en las profesiones en las que es importante el manejo de las relaciones: se dirige hacia el desarrollo de profesionales altamente integrados y competentes. Este objetivo de la supervisión puede verse como promoción de una integración bidimensional (Van Kessel, 2000): por un lado, los requisitos exigidos para la práctica de una profesión específica (dimensión profesional), y por otra, las disposiciones y habilidades de la persona que practica la profesión como una persona en desarrollo (dimensión personal). Este proceso de integración aparece como una tarea permanente con la que se enfrenta el profesional. Ciertamente que la práctica confirma que, en las profesiones de ayuda, el desarrollo profesional lleva implícito un crecimiento personal, de modo que sin éste no existe realmente aquél, ya que las actitudes constituyen una dimensión fundamental en la calidad profesional.

Con el fin de realizar con cierta calidad su trabajo, el profesional debería ser capaz de funcionar tanto como un ser integrado como integrador. Para esto requiere una competencia que surge de un deliberado y mutuo engranaje de sus propios objetivos y capacidades de actuación, de modo que sus objetivos correspondan a sus competencias, a sus propios sentimientos y preferencias, siendo capaz de ajustar adecuadamente sus propios valores y normas, y su influencia sobre sus acciones y esfuerzos (Lobato, 2002).

En estos momentos existe una elevada necesidad de supervisión en todas las profesiones de ayuda: sociales, educativas y de salud. Su evolución ha sido paralela a la evolución de las mismas (Allegrí, 1996), para tratar de integrar el problema con que se encuentra su intervención acerca de lo que se hace, lo que no se hace o se hace mal o lo que queda por hacer.

Aproximación a la Supervisión

El término Supervisión se deriva del latín *super* (sobre) y *videre* (ver), es decir, *mirar desde arriba*, *mirar desde lo alto*. Super- visar tiene que ver con observar las cosas “a vuelo de pájaro”: hace referencia al acto de observar algo con una visión global y a una cierta distancia. En el diccionario de María Moliner (1998) supervisar significa “ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa”. Por tanto, denota una posición de superioridad de alguien, desde donde ve algo (Allegrí, 1996). Así pues, etimológicamente, la supervisión significa examinar el trabajo realizado por la persona supervisada. Este concepto de supervisión se introdujo en Europa, después de la Segunda Guerra Mundial y se extendió rápidamente por Inglaterra, Alemania y los Países Bajos, para más tarde generalizarse con desigual implantación y desarrollo.

En el campo industrial y administrativo, tiene que ver con la jerarquización

organizativa de las empresas, y designa la función de distribuir los trabajos, vigilar su realización y controlar la calidad del producto de los trabajadores que están al cargo del Supervisor (Hernández Aristu, 1997). Podemos decir que *desde una perspectiva general ...la supervisión hace referencia a procesos comunes que se dan en cualquier profesión u ocupación. Supervisar, en este sentido, no es otra cosa que el control que se ejerce en cualquier proceso de producción, fabricación o actividad de cara a conseguir niveles óptimos de calidad y rentabilidad* (Martín Rodríguez, 1988, pág.8).

Esta práctica de la supervisión se ha concretado con el tiempo en un modelo de intervención sobre la propia organización y que según los países se ha denominado supervisión para la gestión o en su forma más profesionalizada se ha llamado “Desarrollo Organizacional”. En esta misma línea en el mundo socioeducativo y sanitario la supervisión ha sido, y es todavía, entendida como un proceso a través del cual, fundamentalmente se ejerce la función de inspección y evaluación de la práctica profesional (Teixedó, 1997).

Contrapuesto a este concepto está, la supervisión centrada en el factor humano, unida a la formación de trabajadores de los ámbitos sociales, educativos y de la salud. Su sentido es favorecer el desarrollo profesional, es decir, orientar, ayudar e introducir en el ejercicio de una profesión de ayuda. Esta acepción va separada de toda connotación jerárquica organizativa. Recientemente esta segunda acepción ha comenzado a ser considerada y a ser tenida en cuenta (Hall, 1983), dando origen a distintos modelos teóricos y numerosas aplicaciones en diversos campos profesionales, pero sobre todo en los ámbitos e la relación de ayuda. Es en esta segunda acepción donde nos movemos y se enmarca el presente trabajo.

En la segunda mitad del siglo pasado se han ido proponiendo diversos enfoques y modelos de la práctica supervisora. Pero todos estos modelos no son más que elaboraciones y adaptaciones de los tres modelos básicos más importantes: tecnológico, clínico y crítico que a continuación analizamos, apoyándonos en diversos autores (Angulo Rasco, 1999; Zimpher, y Howey, 1987; Smith, 1991).

1.- La concepción tecnológica de supervisión

El término tecnológico expresa el carácter fundamental de este enfoque, es decir, el uso del conocimiento científico, causal y explicativo, para intervenir y cambiar racionalmente la realidad social, educativa o sanitaria. La supervisión tecnológica ha estado interesada especialmente en la aplicación tecnológica de los resultados de la investigación tanto en la intervención docente como en la social y sanitaria. Por otro lado, este enfoque de supervisión está directamente conectada con los movimientos de gestión eficaz y profesionales eficientes, en donde los resultados de la investigación sobre la educación y el aprendizaje, representan las fuentes y patrones que deben ser aplicados en las instituciones y adoptados por los diversos profesionales. La supervisión tecnológica, entonces, aparece como el modelo que funciona como estructura de transmisión y reproducción de conocimiento, focalizada en la transmisión de competencias técnicas singulares (Hunter, 1976) o la microsupervisión (Villar, 1986), y en la transmisión de un conjunto comprensivo de las mismas (Sergiovanni, y Starratt, 1983).

El perfil de la función supervisora desde este enfoque tecnológico viene reseñado en el cuadro 1, elaborado por Angulo Rasco (Angulo Rasco, 1999).

Cuadro 1. Enfoque tecnológico

Concepción del docente	Establece previamente lo que ha de ser aprendido, cómo ha de aprenderse y los criterios de logro.
Foco de la supervisión	Dominio de métodos de instrucción: habilidades específicas, aplicación de estrategias de enseñanza; selección y organización del contenido; estructuración del aula para el aprendizaje, técnicas de mantenimiento del control del aula.
Rol del supervisor	Técnico que aporta dominio de habilidades y uso eficaz y eficiente de los recursos en el aula; traslada resultado de investigación en técnicas y reglas para su aplicación en el aula por el profesorado.
Tipo de conocimiento teórico	Guías técnicas derivadas de teorías explicativas; conocimiento analítico de oficio sobre lo que supone una buena práctica.
Modo de investigación	Ciencia aplicada, análisis funcional de tareas, solución lineal de problemas para determinar alcanzar determinados fines.
Nivel de reflexión	Razonamiento instrumental para seleccionar técnicas específicas para lograr objetivos prefijados.

- a. Existen relaciones causa-efecto identificables entre la enseñanza y el aprendizaje.
- b. Las relaciones causales se mantienen independientemente del contenido, la edad y las características socio-económicas y éticas del alumnado.
- c. Aunque muchas de las relaciones han sido establecidas en condiciones experimentales, se presupone que funcionarán igualmente en el aula.
- d. Las relaciones son estipuladas en forma de probabilidad.
- e. La utilización deliberada, intuitiva o inconsciente de las relaciones puede ser observada y documentada en el proceso de enseñanza.
- f. Los principios derivados de estas relaciones deberían estar incorporados al proceso de planificación y evaluación, antes y después de la enseñanza.
- g. La ciencia de la enseñanza puede ser enseñada y aprendida por muchos profesionales empleando el esfuerzo requerido.

Con estos supuestos, poseemos estándares racionales para valorar las buenas prácticas de supervisión de un estudiante de magisterio, enfermería o trabajo social. Y el supervisor aparece como el único facultado para ejercer, unilateralmente, la

función de facilitación y traslación de competencias a los futuros profesionales. La supervisión tecnológica se convierte también en una clase de ingeniería social, en un modelo de cambio social sustentado en la traslación de conocimiento científico producido por las diferentes versiones de la investigación en la intervención socioeducativa. La evolución de este enfoque, en cuanto enfoque de traslación de destrezas, habilidades, métodos y técnicas ha dado origen al actual coaching, de tanta influencia en el mundo de la formación empresarial.

2.- La Supervisión clínica

Este enfoque nace como reacción a los patrones establecidos por la supervisión tecnológica: dependencia jerárquica del supervisando con respecto al supervisor, control externo de la docencia, estandarización.... El término clínico se refiere a la supervisión cercana en una relación de uno a uno, indicando que el supervisor participa en encuentros cara a cara con los futuros docentes, para discutir los sucesos del aula, a los que ambos han asistido, uno como observador y el otro como profesor.

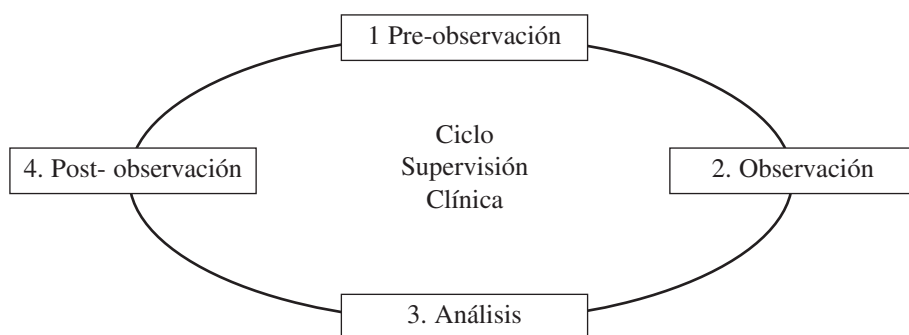
La supervisión clínica se propuso liberar a la supervisión de sus significados y de sus prácticas amenazantes, autocráticas y administrativo-burocráticas para colocar en su lugar un proceso de indagación que promoviera la intelectualización y profesionalización de los diversos agentes de la intervención socioeducativa.

La supervisión clínica parte de la creencia en la importancia, dignidad y valor de los profesionales y la colaboración con ellos. Un elemento esencial de este modelo no es el procedimiento concreto de la supervisión, sino los valores en los que se sustenta (Garman, 1986):

- a.- La colegialidad se refiere a la relación de los implicados en la supervisión. Significa, pues, la conexión participante con profesionales.
- b.- La colaboración señala la naturaleza de la relación durante la supervisión, significa el establecimiento de acuerdos para la construcción de un lenguaje y unos objetivos comunes y propios así como para compartir la experiencia de la realidad supervisora en común.
- c.- El servicio hace referencia a que la relación supervisora es una relación en la que una de las partes aporta habilidades, conocimientos y experiencia a la relación misma.
- d.- La ética destaca el carácter ético de la relación supervisora como interacción humana que es. En este sentido el papel de la conducta ética es esencial.

Por otro lado, la supervisión clínica se manifiesta como un proceso de indagación, expresado en términos de ciclo clínico (Smith, 1991) que consta de cuatro fases: pre-observación, observación, análisis y post-observación (Cuadro 2).

Cuadro 2.



Brevemente, las características de las cuatro fases son:

- Fase de Pre-observación: En esta fase el supervisor y el docente establecen una comprensión compartida sobre el proceso de indagación supervisora y el diseño flexible de la interacción conjunta. En el marco de una relación de mutua confianza y reconocimiento, que pretende desarrollar la colegialidad y la colaboración, se explicitan las intenciones mutuas, las intenciones valorativas y teóricas del supervisor, así como los aspectos que el docente desea sean observados por el supervisor, el número de observaciones, los criterios de interpretación, los límites del proceso, etc.

- Fase de Observación: El supervisor trata de recoger información descriptiva de la práctica docente desarrollada por el supervisando, que posteriormente podrá ser interpretada conjuntamente.

- Fase Análisis: que requiere un trabajo conjunto de análisis e interpretación de los datos recogidos, en donde las discrepancias no pueden tomarse como obstáculos sino como momentos enriquecedores de la indagación.

- Fase Post-observación: es donde los objetivos más importantes de la supervisión clínica encuentran su lugar. La formulación de cuestiones y el diálogo reflexivo y fundamentado sobre la realidad docente observada, sitúan al supervisando conscientemente en un compromiso para el cambio.

Así pues, la supervisión clínica no pretende actuar en o sobre los profesionales, sino trabajar con ellos, en una tarea deliberada cuyo propósito se encuentra en articular sus intenciones, observar y recoger información sobre la intervención y analizar dicha información para reconstruir significados y consecuencias de la misma. Por ello, este enfoque de supervisión pretende apoyar a los profesionales a que desde su propia iniciativa, intereses y preocupaciones, desarrollen la indagación reflexiva sobre los aspectos de su práctica que ellos mismos elijan. Trabajar con los profesionales supone también que son ellos los que aceptan el compromiso de las elecciones y decisiones de cambio. El Cuadro 3 puede servir como resumen conceptual de la supervisión clínica (Angulo Rasco, 1999).

Cuadro 3. Enfoque clínico

Concepción del docente	Solucionador de problemas a través de la utilización de concepciones clínicas de la práctica; acción reflexiva; indagación.
Foco de la supervisión	Acción y toma de decisiones reflexiva para solucionar problemas prácticos; así como reconsideración de la práctica y las intenciones a la hora de actuar.
Rol del supervisor	Promueve la indagación relacionando teoría y práctica; promueve la reflexión sobre las relaciones entre las intenciones y las prácticas y las recomendaciones de dicha relación a la luz de la evaluación de sus consecuencias.
Tipo de conocimiento teórico	Síntesis de conocimiento normativo, interpretativo y explicativo para formar juicios prácticos defendibles intelectual y moralmente sobre la actuación en situaciones particulares.
Modo de investigación	Investigación de la acción práctica para articular cuestiones, planificar y controlar la acción, y reflexionar sobre el proceso y las consecuencias, para mejorar la práctica docente y la elaboración de comprensiones racionales.
Nivel de reflexión	Razonamiento práctico y juicio relativo a lo que debería ser hecho.

3.- El enfoque crítico de la supervisión

El modelo crítico de supervisión surge para completar ciertas omisiones y deficiencias de la supervisión clínica, la ausencia de talante autocrítico, y para contrarrestar la negativa influencia que tanto la supervisión inspectora como la tecnológica han introducido en la misma supervisión clínica, en particular, y en el campo de la supervisión en general. En este sentido la supervisión clínica se ha convertido en una opción académica y administrativa y en una técnica, un instrumento que usado para fines distintos en relación con los que fue desarrollado, dejando sin cuestionar los fines mismos para los que es utilizada y los fines del proceso educativo sobre el que influye, interviene y modela. En palabras de Smyth, “construida de esta manera la supervisión clínica llega a ser una práctica esencialmente conservadora, que no se plantea las profundas cuestiones sociales” (Smith, 1991, pág. 332).

El enfoque crítico de la supervisión docente ha sido desarrollado ampliamente por este autor Smyth, basándose fundamentalmente en los trabajos de Carr y Kemmis (1988) y Stenhouse (1983). En primer lugar defiende que esta perspectiva supervisora contiene unos nuevos parámetros tales como:

- Determinantes culturales, sociales y políticos de la enseñanza.

- Fines y condiciones actuales de la enseñanza y de su organización escolar.
- Las teorías que el profesorado emplea para la comprensión de su práctica educativa.
- El desvelamiento de las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas que determinan la comprensión y la acción.
- La relación entre la práctica educativa y la comprensión del docente con las fuerzas contemporáneas que contribuyen a su mantenimiento y perpetuación.
- Las contradicciones (y razones de su existencia) en la práctica y en la comprensión del docente.
- El análisis de los condicionamientos estructurales e históricos que están implicados en el cambio educativo y emancipador en la enseñanza.
- Formas de acción educativas liberadoras que puedan adoptarse en la relación supervisora.

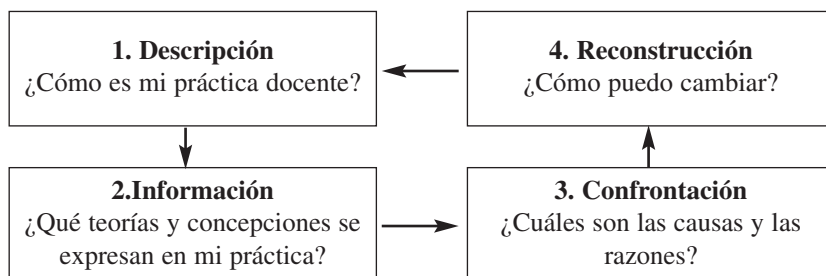
Se trata, pues, de introducir el enfoque crítico a través de la indagación de los cambios posibles y realistas en la práctica docente que no supongan un mantenimiento de las condiciones actuales de la enseñanza.

El proceso de supervisión descrito por Smyth (1991), se articula a través de la secuencia de cuatro acciones (descripción, información, confrontación y reconstrucción) relacionadas con las siguientes cuatro preguntas elementales:

- a) ¿Qué es lo que hago?
- b) ¿Cuáles son las razones de lo que hago y qué efectos tiene en el alumnado y en la escuela?
- c) ¿Cómo he llegado a actuar de esta forma?
- d) ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Señala también el itinerario para desarrollar la acción reflexiva de los profesionales. La función supervisora se convierte genuinamente en un proceso de los profesionales y no sobre profesionales que les permita comprender sus propias historias personales y colectivas y trabajar en colaboración, desenmarañando la cultura de su propia práctica. Los espacios de acción reflexiva son espacios de diálogos inter-pares. El supervisor se transforma en el enfoque crítico en un profesional más, externo y de apoyo que participa en la indagación crítica de la realidad docente, sanitaria o social.

Cuadro 4. El proceso de supervisión según Smyth



El cuadro 5 pretende exponer en síntesis el perfil del enfoque crítico de la supervisión (Angulo Rasco, 1999).

Cuadro 5. Enfoque crítico

Concepción del docente	Racional, moralmente autónomo y conciencia social como agente de cambio.
Foco de la supervisión	Toma de decisiones y acción reflexiva, crear escuelas más racionales y justas. Crítica de estereotipos ideológicos, del currículum oculto, de las relaciones autoritarias/permisivas, y de las formas de control y represión social. Responsabilidad.
Rol del supervisor	Colaborador en comunidades de autorreflexión formadas por prácticos /teóricos comprometidos con el examen crítico de sus propias prácticas y las prácticas institucionales, y comprometidos con su mejora en interés de una sociedad justa. Aporta retos y apoya como lo hacen otros participantes en el diálogo.
Tipo de conocimiento teórico	Teoría crítica de la educación. Imbrincación entre análisis filosófico y criticismo, y conocimiento científico causal e interpretativo.
Modo de investigación	Acción y reflexión en colaboración para transformar la organización y la práctica educativa. Indagación en grupo en relación con las condiciones de la interacción comunicativa y de control social.
Nivel de reflexión	Reflexión autocrítica y crítica social para descubrir las contradicciones y disfunciones y las diferentes concepciones de la práctica educativa.

La función supervisora crítica , entonces, es una estrategia establecida para la formación y que, como tal, no puede permanecer impasible y al margen de los problemas sociales, económicos, culturales y políticos que influyen y determinan en el trabajo de los profesionales en los diferentes ámbitos en las escuelas y en su misma formación.

Un Modelo Integrativo

Dentro del enfoque crítico de la supervisión hemos diseñado un modelo concreto de supervisión que venimos poniendo en práctica en ámbitos no sólo educativos sino en el campo de la salud y de la intervención social. Le denominamos *integrativo*, porque de algún modo pretende integrar tanto las dimensiones cognitivas como las emocionales y comportamentales del ser humano, y por tanto, del

profesional de la intervención socioeducativo y sanitaria.

En Colonia (Alemania) es conocido un antiguo cuento de sus dos figuras emblemáticas, Toenis y Schel :

- Toenis dice a Schel: ¡Cuánto me gustaría ser un pájaro!
- A lo que Schel replica: Y, ¿por qué quieres ser un pájaro?
- Toenis le contesta: Porque así podría volar.
- Schel replica a Toenis. Pues yo, entonces, me gustaría convertirme en dos pájaros.
- Toenis, sorprendido, le pregunta: ¿Por qué en dos pájaros?.
- A lo que Schel responde: Pues, porque entonces yo podría observar cómo vuelo.
- Entonces Toenis, desafiante le replica: Pues yo quisiera convertirme en tres pájaros.
- Y, ¿por qué?, inquiriere Schel.
- Porque entonces yo podría volar detrás de mí y observar cómo observo cómo vuelo.
- ¡Ah!, dice Schel, entonces a mí me gustaría ¿convertirme en cuatro pájaros.
- ¿Y por qué en cuatro?, pregunta Toenis.
- Muy sencillo, explica Schel, porque así podría yo volar en dirección contraria y observar cómo vuelo detrás de mí y observar cómo observo cómo vuelo.

A la luz del cuento, podríamos definir que la supervisión es como un proceso circular, como una observación de la observación.

1.- La supervisión como construcción de identidad profesional

Este concepto de supervisión lo expresa Hernández Aristu (1991) en términos de adquisición de una *identidad profesional*, de aprendizaje de una nueva forma de ser y actuar, es decir, de aprendizaje de un nuevo rol profesional o renovación del existente en ejercicio. En el centro de atención y punto de partida está, pues, la *identidad* (actual y concreta) del profesional. El punto de llegada, siempre llegada provisional, es igualmente la nueva o renovada identidad profesional. El marco en que se desarrolla es el grupo, como cuestionador por un lado (de la vieja identidad) y mediador por otro lado de la (nueva) identidad profesional. Y el instrumento fundamental es la reflexión de la (actual) identidad, manifestada a través del (actual) modo de actuar en la vida profesional y la re-construcción de la nueva. La supervisión se identifica con los parámetros de la investigación-acción: pretende ser una reflexión crítica de la propia práctica para llevar a cabo un cambio, una transformación en el ser, en el saber aprender, en el saber hacer y en el saber estar.

La supervisión pretende, entonces, un cambio (de identidad), que supone un análisis (diagnóstico) de la actual, una valoración (desde criterios normativos) y una (estrategia de) acción. En esta intención coincide con lo que es y quiere ser la práctica de las profesiones de ayuda. En la comprensión (elemento cognitivo) e integración (elemento emocional y de acción) de los diversos fenómenos que van apareciendo en el proceso de supervisión, se realiza y constituye la propia imagen o perfil de lo que

es (debe ser) el trabajo de la profesión de ayuda. Si nos preguntamos: ¿qué es lo que tiene que aprender una persona para ser o continuar siendo un profesional de la relación de ayuda? La respuesta debe ser: saber actuar teniendo en cuenta (integrando) los diversos elementos que condicionan o constituyen la situación en la que debe intervenir:

- La demanda o situación de necesidad del cliente
- Los conocimientos teóricos- prácticos y experiencias que posee.
- Los condicionamientos sociales e institucionales que posibilitan o impiden un cambio.

Conseguir esta capacidad integradora es el objetivo último que pretendemos en la supervisión, capacidad que podemos también expresar en términos de identidad. Dentro de la difusa corriente de aprendizaje significativo se habla no sólo de recogida de información, sino de *transformación de la persona a través de su implicación en y desde la propia experiencia*. Este aprendizaje involucra a la globalidad de la persona: tanto el nivel intelectual, desde el pensamiento lógico como desde el pensamiento creativo, como la emoción y el sentimiento, la conducta y la acción, y da paso a una revisión y transformación de los conocimientos conceptuales, y más importante aún, de los significados atribuidos a dichos conceptos, las actitudes y las acciones del sujeto. En esta forma de aprendizaje el alumno mantiene constantemente un rol activo y de exploración, siendo el profesor un acompañante y un recurso para él.

Si a lo que aspiramos es a formar personas conectadas con la realidad socioeducativa y sanitaria, en la que van a intervenir, con capacidad de análisis de esa realidad y capacidad de acción en ella, con actitudes adecuadas al sentido y finalidad de su intervención, con iniciativa propia y con capacidad de dar respuesta originales y oportunas a las diferentes situaciones que se les presenten, entonces sólo podremos acercarnos a nuestra finalidad a través del proceso mencionado a través de la supervisión.

La atención y reflexión sobre los aspectos de la dimensión personal siempre se realizan en la supervisión como parte de y como contribución al desarrollo del supervisando, y sobre sus necesidades a fin de desarrollar o mejorar su funcionamiento. Esto significa que el supervisando aprende a ser consciente y reflexionar mejor sobre aspectos de su práctica profesional como: sus objetivos respecto a una tarea concreta de su práctica profesional, sus propias competencias y limitaciones; sus sentimientos profesionales y sus mecanismos de defensa, y el manejo adecuado de los mismos en situaciones concretas; la influencia de sus propios valores y normas en la actuación profesional, etc (Lobato, 2000).

2.- Los fundamentos teóricos

La teoría del constructivismo, elaborada por psicólogo americano G. Kelly, y la línea psicoterapéutica desarrollada en el último tercio del siglo pasado por F. Perls y Claudio Naranjo son las que fundamentalmente subyacen en este modelo de supervisión.

Siguiendo a Kelly y su Teoría de los Constructos Personales (Kelly, 1989), de forma muy sintética, la persona es quien construye activamente el conocimiento del mundo a través de sucesivas interpretaciones -constructos- más abarcadoras y complejas. El sujeto no capta directamente la realidad, sino que, a través de su acción sobre ella se construye modelos o mapas. Dichas interpretaciones son personales, y se constituyen a partir de las experiencias de cada individuo de tal manera que no podemos hablar de un conocimiento verdadero acerca de la realidad. El conocimiento pues es una teoría o “construcción” que se emite a partir de la experiencia y que se va modificando y ampliando por continuo contraste teoría-experiencia. Este conocimiento se valida a través de la consistencia interna con las estructuras existentes de conocimiento y el consenso social entre observadores, la precisión de las predicciones de acuerdo al marco interpretativo al uso y la diversidad de significados posibles y de interpretaciones alternativas. El individuo pasa a la acción a partir de los referentes de su mapa, los cuales le permiten anticipar los posibles resultados de su acción y los procedimientos para llevarlo a cabo. La persona entonces es un organismo proactivo, planificador y orientado hacia la consecución de fines. Su acción no constituye la respuesta a un estímulo, sino que es consecuencia de su intencionalidad y está determinada por su anticipación de los resultados y de los procedimientos para obtener dichos resultados (Botella, y Feixas, 1998).

A través del llamado “ciclo completo de la experiencia”, G. Kelly (1989) describe nuestra interrelación con el entorno impulsados por la satisfacción de nuestras necesidades. Este ciclo se desarrolla por medio de un proceso que sigue diferentes fases:

1. **La anticipación** de la experiencia a partir de nuestro mapa cognitivo. La situación en la que me encuentro se me hace comprensible a través de su comparación con otras situaciones ya vividas. De esa comparación extraigo los elementos que me son ya conocidos y aquellos que para mí son nuevos. Esto me permite prever, es decir, anticipar, los resultados de mi acción y los procedimientos para llevarla a cabo.
2. **Implicación**, teniendo en cuenta que el resultado supone la satisfacción o no de mi necesidad, activo mi atención y la dirijo a la experiencia que voy a vivir. Dicho de otra manera, me involucro en mi acción puesto que de los resultados que se deriven de ella depende el logro o no de mi finalidad.
3. **Encuentro** con la realidad sobre la que desarrollaré mi acción. Es el momento de la acción en sí. Durante el encuentro y, gracias a la atención activada en la fase anterior, observo las respuestas que el entorno me da.
4. **Validación-Invalidación**, constatación de si los resultados que voy obteniendo confirma o no la anticipación. Se podría decir que es una evaluación, realizada sobre la marcha, de mi anticipación.
5. **Revisión** del mapa cognitivo, manteniéndolo, modificándolo y/o ampliándolo según los resultados obtenidos. Es la reflexión que me permite convertir mi vivencia (encuentro) en experiencia (mapa cognitivo más amplio y flexible).

Desde esta perspectiva, podemos contemplar el conocimiento como un proceso de cambio de un mapa inicial hacia otro más completo, en otras palabras el proceso de aprendizaje sería la progresiva integración de nuevos datos –actitudes, competencias, técnicas, conocimientos,- a través de la acción transformadora y proactiva de la realidad que se está estudiando. De esta manera el proceso se convierte en un acto de investigación sistemática que sigue los pasos explicitados en el ciclo de Kelly.

Un segundo cimiento teórico lo constituyen algunos elementos propios de la terapia gestalt. El enfoque de la terapia gestáltica de F. Perls (1974) desarrollada a partir de la década de los cincuenta, sintetiza su filosofía en tres principios fundamentales: La valoración de la actualidad temporal – la experiencia en el aquí y en el ahora -, la valoración de la atención y aceptación de la experiencia y la valoración de la responsabilidad. Como diría Perls, la filosofía gestáltica es una filosofía de los obvio, ya que, en efecto, el presente, la experiencia y la responsabilidad son realidades obvias. De los muchos apellidos con que se ha denominado a la terapia gestalt seguramente el más simple y descriptivo sea *terapia del darse cuenta*. *Darse cuenta* es la traducción del original inglés *awareness* que también tiene las connotaciones de estar alerta y atento, como actitud de estar despierto, no como esfuerzo voluntarioso. “La capacidad de darse cuenta podría describirse como la melliza desdibujada de la atención. El darse cuenta es más difuso que la atención, implica una percepción relajada en lugar de una percepción tensa, y es llevada a efecto por la persona total” (Perls, 1976. pág. 25). El darse cuenta es el proceso de estar en contacto alerta con la situación más importante en el campo ambiente/individuo, con un total apoyo sensorio-motor, emocional, cognitivo y energético. Es un medio para orientarse en el mundo, pero un medio que exige ciertas condiciones (Peñarrubia, 1998):

1. El darse cuenta sólo es eficaz cuando está basado en la necesidad dominante actual del organismo. Si la persona no sabe lo que necesita, su darse cuenta pierde sentido, poder e impacto.
2. El darse cuenta no está completo son conocer directamente la realidad de la situación y cómo está uno en ella. No podemos hablar de conciencia si no me incluyo en la situación y no me lleva a hacerme responsable de mí en dicha situación.
3. El darse cuenta es siempre aquí y ahora, y siempre cambiando, evolucionando y trascendiéndose a sí mismos. No puede ser estático, sino un proceso de orientación que se renueva en cada momento.

El desarrollo de la capacidad de conciencia supone enfocar la atención a las tres zonas que describió Perls (1976):

1. Darse cuenta de la zona interna es poner la auto-observación en uno mismo. Un mirar hacia adentro como antídoto a las distracciones de afuera.
2. Darse cuenta de la zona externa es optimizar los sentidos y devolverles su función perceptiva, de forma que capturemos la realidad del entorno en vez de fantasearlo o interpretarlo.

3. Darse cuenta de la zona intermedia es precisamente enfocar este filtro fantasioso con que tamizamos las percepciones internas y externas. Aquí residen los prejuicios, fobias, distorsiones en general de lo que nos llega de fuera o de dentro.

El enfoque de la gestalt también pone el acento no tanto en las causas, los “porqués”, sino en el “cómo”. Observa lo que pasa en el sistema de la realidad no de un modo lineal como una cadena de causas y efectos. Se pregunta e indaga más en cómo funciona el sistema, cómo me siento, cómo reaccionas, cómo abor das las situaciones, cómo ha acontecido esto. El cómo es objeto privilegiado de observación y de indagación, en la búsqueda del cambio y la transformación. Por otro lado, el principio de la autorregulación orgánica formulado y utilizado por Perls, ha sido investigado posteriormente por C. Naranjo (1991, págs. 7-8) como un elemento fundamental “incorporado a la terapia gestáltica como una confianza en la espontaneidad, un vivir desde adentro más bien que un vivir desde afuera (por obediencia a la obligación o preocupación por la auto-imagen)... un sinónimo del Tao, es decir, un curso de acción apropiada dictado más bien por una profunda intuición que por la razón, e involucrado un ceder dionisiaco ante las preferencias en lugar de una lucha sartreana por las opciones”. Como sostiene Peñarrubia (1998), si el organismo tiende hacia dicha regulación, mostrará en cada momento sus necesidades, impulsos, asuntos inconclusos, etc, de los que el sujeto, con el ejercicio del “continuum atencional”, en palabras de Naranjo, llegará a percatarse, y de este modo, podrá trabajarlos. Es ese “continuum atencional”, es decir, la actitud de observación permanente, que traduce el significado etimológico de diag-nosticar, es decir, penetrar en el conocimiento, la base indispensable para la creación de profesionales reflexivos, que reflexionan en y sobre su propia práctica. Unos y otros elementos explicitados de ambos enfoques van a configurar la dinámica y la secuencia del proceso de supervisión que a continuación describimos.

3.- Una supervisión grupal

Hemos querido desarrollar un modelo de intervención en la supervisión grupal que permita al sujeto la reflexión sobre la praxis, elemento de tarea dentro del grupo, dentro de cuyo marco se pretende que sea posible la reflexión.

3.1.- La supervisión como reflexión de la práctica en grupo

Reflexión significa en este contexto, el análisis de la situación vivida en la vida profesional y su reconstrucción intersubjetiva, es decir, contrastada con el grupo, y reconstruida a través del grupo en un doble sentido (Hernández Aristu, 1991): Por un lado, recomponer la situación en sus dos direcciones, respondiendo a tres cuestiones: qué ha ocurrido (*dimensión objetiva*), cómo se ha vivido y cuál es su significado (*dimensión subjetiva*), y por otro elaborar la situación a través de la comunicación que, en este sentido metodológico, viene a significar: profundización en la propia experiencia compartida y contrastada en el marco de un proceso grupal. De alguna manera podemos afirmar que en el proceso grupal de supervisión están presentes simultáneamente, el entonces y allí (reflexión sobre la situación pasada en el ámbito de la práctica) y el aquí y ahora del propio proceso grupal.

3.2.- La supervisión como instrumento de diagnóstico

En la supervisión, entendemos por diagnóstico el proceso y el resultado mismo de analizar la situación en la que actúa el profesional, y de los condicionamientos externos e internos, institucionales, personales, relacionales que han propiciado una determinada forma de intervención y no otra, así como el descubrimiento de la interconexión, interdependencia de los diversos sistemas que directa o indirectamente están presentes condicionando dicha intervención, así como la propia situación en el grupo de supervisión. El proceso de supervisión se convierte de este modo, en un proceso de desvelamiento de la realidad objetiva, intersubjetiva y personal y sus recíprocas influencias. El objetivo último es mejorar la competencia en la intervención, desde la perspectiva del desarrollo profesional, reconociendo y aceptando los límites, pero ampliando al mismo tiempo el horizonte y las posibilidades de actuar. Como consecuencia de todo ello, vendrá la satisfacción profesional y personal.

Siguiendo las orientaciones de la teoría de la comunicación, los elementos de referencia reflexiva y de comunicación en las sesiones de supervisión serían:

1. *Análisis de la institución socio-educativa.* Los elementos institucionales, en cuyo marco se lleva a cabo la labor de relación de ayuda.
2. *Análisis de las relaciones.* El cómo determina o condiciona decisivamente el qué en la interacción, la realización de las tareas, la consecución de los objetivos, el cumplimiento de las funciones, etcétera, dentro de las instituciones en las que el profesional en general ejerce su profesión.
3. *Análisis de la propia personalidad del profesional.* La relación con los destinatarios y miembros del equipo de acción no es independiente de la propia personalidad del profesional. La historia personal en los procesos de socialización, así como los propios valores, la concepción de la vida, la imagen personal que de sí mismo tiene, sus inhibiciones y miedos, etc, están presentes influyendo en el tipo de ayuda.
4. *Análisis del bagaje técnico profesional.* La intervención de ayuda, en general, requiere un método, y unas técnicas, en definitiva, un saber hacer, saber actuar adecuadamente ante la situación. Supuesto el diagnóstico social acertado, el profesional necesita de unas "técnicas o instrumentos de intervención" que requieren planificación, estrategia, tácticas y técnicas. Depende también de su capacidad metodológico-técnica, de los medios de que dispone, del modo de usarlos, etc..., el que su intervención tenga o no éxito.

Estos son, pues, los cuatro puntos de referencia a la hora de percibir, entender, y comprender la situación en la que se encuentra, o encontraba, el supervisando en el ejercicio de su profesión. Paralelamente a lo que ocurre en cualquier interacción, todos estos elementos, sociales, relacionales, personales, instrumentales están presentes en la intervención socioeducativa, por lo que hay que tenerlos en cuenta al establecer el diagnóstico, aunque no hay que descartar que, en el transcurso de la supervisión, se tematizen o focalicen primordialmente alguno de ellos, circunstancia que puede ser la clave del cambio o del inicio del cambio.

Finalmente, ha de quedar claro que la supervisión no es un fundamentalmente un método de resolución de problemas, es decir, la guía práctica sobre “cómo hacerlo”, ni un método para asegurar la realización del trabajo. El aspecto más importante no son los problemas prácticos sino las situaciones-temáticas de aprendizaje del supervisando, que generan procesos de cambio heurístico en el supervisando, que abarca e integra dimensiones y elementos diversos.

3.3.- Metodología de la supervisión

a) La supervisión se configura como una enseñanza personalizada y activa que permite al supervisando expresarse y ser sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje.

b) La adopción de un método grupal de supervisión ofrece la posibilidad de discutir, intercambiar dificultades y problemas, diferentes experiencias de aprendizaje, confrontar sentimientos, actitudes, reacciones, planes de acción que provocan los casos y situaciones presentadas, enriqueciendo al propio sujeto y al resto del grupo que alcanza una visión más amplia del trabajo profesional. Todo ello ayudará al profesional a alcanzar una conciencia de sí mismo, al desarrollo de las capacidades de percepción del otro y de las comunicaciones y actitudes de los otros miembros del grupo; a apoyarse unos a otros clarificando situaciones con las que no están identificados; finalmente, a descubrir la mutua ayuda profesional.

c) Esta forma de supervisar genera un clima de diálogo y comunicación, de conciencia y reflexión, que va propiciando la integración en el propio supervisando de nuevos conocimientos teóricos e instrumentales, nuevas formas de relacionarse, mayor conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades y limitaciones, y una manera peculiar de desempeñar su rol profesional.

d) El rol del supervisor desempeña una función de mediación y acompañamiento en el proceso de aprendizaje del supervisando:

- Suscita, cuestiona, refleja, confronta, refuerza, promueve, activa, fomenta, posibilita que el supervisando genere su propio desarrollo personal y profesional.
- Trata de conseguir que el supervisando reflexione sobre su propia experiencia profesional y sobre cómo está gestionando dicha experiencia.
- Estimula el desarrollo de la actitud consciente y reflexiva de modo que la active en la práctica profesional futura de modo que se convierta en un profesional reflexivo en y sobre su actuación socioeducativa.
- Observa las observaciones y el modo de observar del supervisando, pero al mismo tiempo se observa a sí mismo cómo él también observa, para así contribuir a un distanciamiento constructivo, que posibilite la autonomía de los sujetos.
- Busca que el supervisando concrete más el relato de su experiencia y la

observe desde diferentes perspectivas para así construir “su” realidad para poder ver mejor. Aprendiendo a observar y reflexionar sobre sus patrones de reacción el supervisando es capaz de distanciarse de ellos y de integrarlos en su actividad profesional.

- Promueve que el supervisando permita y acepte lo que aparece en sus construcciones, al mismo tiempo que elabore tantas alternativas como le sean posibles, sondeando los límites de su solidez.
- Alienta un clima de confianza y respeto, de comunicación y diálogo, de reconocimiento y aceptación en y entre los supervisandos.
- Y siempre acompaña a cada supervisando o al grupo en su proceso de aprendizaje, de búsqueda, de reflexión, de cambio e integración, respetando los ritmos y el momento de cada cual.

e) El supervisor para llevar a cabo su tarea de mediación del aprendizaje y de su integración personalizada se sirve de diferentes estrategias y técnicas derivadas de diversos enfoques de intervención como la dinámica de grupo, el counseling , la gestalt, la racional-emotivo-conductual, el sistémico familiar, el psicodrama , la programación neurolingüística , etc y que considera apropiadas al momento de su intervención, siempre desde la perspectiva de una metodología experiencial, activa, reflexiva, inductiva, grupal y no directiva.

f) La supervisión se lleva a cabo en sesiones que deben realizarse periódicamente, con regularidad, cada dos o tres semanas. Cada sesión debe tener una duración fija y limitada, entre una hora y media y dos horas, para un grupo de tres-cuatro supervisandos. Un número de quince sesiones en el menor de los casos y treinta como máximo constituye una temporalidad suficiente para generar un proceso de aprendizaje de las características que venimos describiendo.

3.4 Realización de una sesión de supervisión grupal

La secuencia de una sesión de supervisión transcurre de la siguiente manera:

a) Un supervisando relata una experiencia o situación concreta de su práctica profesional, que quiere supervisar. Conviene que la elección sea de una situación vivida como problemática, insatisfactoria o simplemente como deficitaria en algún aspecto y en la percepción del propio supervisando. La experiencia específica del propio comportamiento profesional es el pretexto para adquirir un aprendizaje mayor de la práctica profesional de calidad. El punto de partida es pues el relato del supervisando de su práctica profesional. Un relato expresado en primera persona: yo.... Lo que el supervisando cuenta debería describir la tarea profesional concreta, la situación, el suceso; qué pensó que debía hacer o quiso hacer pero no se atrevió; qué hizo o dejó de hacer; qué experimentó; cómo se manejó con sus sentimientos y los de la o las otras personas; qué resultados o reacciones se generaron; qué cuestiones o dudas se planteó.. y cómo lo relaciona todo. A través de la narración el

supervisando se apropia de sus acciones, personaliza, y asume su responsabilidad.

b) El supervisor y los participantes de la sesión requieren del supervisando explicaciones sobre el relato para asegurar la comprensión del significado de lo expresado y para completar con las nuevas informaciones la comprensión de la situación problemática. Se trata pues de re-construir y entender la experiencia profesional del supervisando para ayudarle a una mayor conciencia de la misma. Se necesita una actitud de escucha activa y de atención por parte del supervisor como del resto del grupo a lo que dice y a lo que no dice el supervisando, solicitándole informaciones al respecto. El supervisor trata de que el supervisando exprese tanto cómo percibe y siente la situación profesional como qué le significó y qué conductas adoptó.

Al mismo tiempo posibilita que el supervisando descubra qué le plantea, le cuestiona, le desvela, le sugiere la indagación sobre la experiencia profesional respecto a sus modos de acercarse a una realidad, y concretamente a una situación contextualizada, sus formas de interpretación, sus creencias y suposiciones, sus expectativas y demandas, sus temores e inseguridades, sus modalidades de funcionamiento y reacción, sus competencias y recursos personales o profesionales: actitudes, valores, habilidades,... con la pretensión de que resuelva la problemática de la situación y pueda definir la conducta o conductas más ajustas o adecuadas de funcionamiento profesional. Y sobre todo observa cómo los supervisandos describen su realidad, cuáles son las diferenciaciones que hacen, qué tipos de explicaciones dan, qué representaciones usan para describir sus percepciones, cómo toman decisiones.. etc. Se trata, pues, de recorrer el trayecto que el ser humano lleva a cabo ante toda situación:

- percepción (según unos parámetros de concepciones, creencias, representaciones, valores, expectativas, etc..), con la significación e interpretación correspondientes – dimensión cognitiva -,
- vivencia: sentimientos y sensaciones experimentados – dimensión emocional -,
- y comportamiento: reacciones, estereotipos y conductas expresadas – dimensión comportamental -.

Podemos afirmar que el supervisando en este proceso de reflexión se compromete en un diálogo interno crítico-hermenéutico como espectador sobre su manera de acometer sus tareas profesionales para discernir posteriormente las conductas profesionales más ajustadas. Por otro lado, el resto de supervisandos al tiempo que escuchan a su compañero, también promueven en sí mismos escucharse las propias reacciones internas al oír el relato, en un ejercicio de observación y escucha personal.

c) El resto de supervisandos pueden expresar a su compañero lo que su relato les sugiere, les cuestiona, les plantea al mismo tiempo que le devuelven las impresiones vivenciales tenidas a partir de la narración realizada. Esta ronda

de feed-back favorece la reflexión sobre la problemática implícita o explícita en el relato, descubre el foco o nivel donde se enciende la problemática:

- contexto y organización de la institución,
- relación con miembros del equipo o con el alumno o cliente,
- personal o en referencia a la propia manera de percibir, valorar y actuar antes determinadas situaciones,
- competencia profesional en el diagnóstico o intervención técnica y desde ahí identifica o sugiere posibilidades de solución y mejora profesional.

La reflexión se comunica y expresa en el grupo para recomponer la situación de dificultad en su dimensión objetivo – lo que ha ocurrido – y subjetiva – cómo se ha vivido y qué ha significado -. La comunicación, en este sentido metodológico, significa profundizar en la propia experiencia, compartida y contrastada en el marco de un proceso grupal privilegiado y protegido.

Es importante que cada participante al expresarse en la sesión respete unas norma de comunicación tales como: hablar en primera persona (yo pienso, yo siento, yo creo... a mí me sucede...), hablar de aquello que le atañe (no hablar por otros o de los demás), explicitar el sentido o interés de las preguntas que formula, evitar dar consejos, enjuiciar a las personas, y realizar interpretaciones. Así mismo debe responsabilizar de sus actos y por tanto, no se puede forzar a nadie a hablar o hacer aquello que, en ese momento, no esté dispuesto a realizar: por ejemplo: el supervisando decide cuándo quiere parar o qué aspecto no quiere abordar en un momento determinado.

d) Todos los miembros del grupo tienen ocasión de exponer lo que han descubierto, las nuevas cuestiones que se les plantean, las consecuencias que sacan para práctica profesional. Esta explicitación de lo aprendido durante la sesión, permite comprobar que todos pueden aprender de las experiencias personales reflexionadas en el grupo ya que se encuentran muchos elementos de aplicación tanto en el desarrollo profesional como en la propia práctica.

e) Se cierra la sesión con una ronda final de donde cada cual comunica cómo ha vivido el proceso de supervisión y cómo se siente al final de la misma. Es el momento también de sugerir recursos tanto de teoría como técnicos para completar el bagaje profesional. En el transcurso de cada sesión de supervisión, la dimensión de crecimiento personal y de competencia profesional se entrelazan continuamente. Pero es el acontecer, el momento de cada participante el que va pautando el proceso de supervisión personal realizado en grupo a lo largo de un determinado periodo previamente establecido por los participantes.

A modo de conclusión

Con la aplicación del modelo que hemos expuesto, hemos podido comprobar la incidencia positiva (Lobato, 2005) de la supervisión en grupos como un proceso

de aprendizaje, favorecedor del desarrollo de actitudes colaboradoras y cooperadoras tan necesarias para la intervención socioeducativa, generalmente de por sí compleja. El proceso de supervisión realizado, según el modelo descrito, nos ha confirmado la relevancia formativa de los procesos de supervisión dentro del desarrollo profesional. Y en consecuencia, consideramos este modelo como válido dentro del enfoque formativo crítico orientado a la formación de profesionales reflexivos críticos (Schön, 1993), comprometidos en la transformación y en el cambio con intervenciones sobre todo en el ámbito social, educativo y sanitario. Por ello estimamos necesaria la experimentación e investigación, en esta perspectiva, de similares dinámicas supervisoras de las prácticas profesionales, sobre todo de las profesiones de ayuda, que enfatizan el crecimiento en actitudes personales y el desarrollo de modalidades de funcionamiento en el ejercicio profesional, realmente posibilitadoras de cambio personal y de transformación social.

Referencias bibliográficas

- Allegri, E. (1996). *Supervisione e lavoro sociale*. Milan: La Nuova Italia Scientifica.
- Angulo Rasco, J. F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. J.F. Angulo Rasco, J. Barquín y A.I. Pérez Gómez. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Alkal.
- Botella, L. y Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Follari, R. y Soms, E. (1994). *La práctica en formación profesional*. Buenos Aires: Humanitas.
- Ford, H. y Jones, A. (1995). *La supervizione dei tirocini nel servizio sociale*. Trento: Erickson.
- Garman, N. (1986). Getting to the Essence of Practice in Clinical Supervision. En W.J. Smyth (comp). *Learning about Teaching thorough Clinical Supervision*. (pp. 19-36). Beckenham, Kent: Croon Helm.
- Hall, G. (1983). Clinical Supervision in Teeacher Education as a Research Topic, *Journal of Teacher Education*,34 (4) 56-58.
- Hernández Aristu, J. (1991). *Acción comunicativa e intervención social*. Madrid: Popular.
- Hernández Aristu, J. (1997). La dualidad entre la acción y la estructura: la organización didáctica del prácticum. P. Apodaca y C. Lobato (Eds.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Hernández Aristu, J. (Comp.) (1999). *La supervisión: calidad de los servicios. Una oportunidad para los profesionales de ayuda*. Pamplona: Eunate.

- Hunter, M. (1976). Teacher Competency: Problems, *Theory and Practice*. Theory into Practice, 15, 2, 162-171.
- Kelly, G. (1989). *Los constructos personales*. Bilbao: DDB.
- Lobato, C. (1997). Un modelo de supervisión en la práctica del psicólogo escolar. *Actas del XXV Congreso Internacional de Psicología*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Lobato, C. (2000). La supervisión de prácticas de orientadores de secundaria en ejercicio. *Actas del I Simposio Internacional de Innovación en la Docencia Universitaria*. Barcelona: UAB.
- Lobato, C. (2002). El prácticum en la formación inicial del profesorado no universitario. M. Sanchez y otros (eds.), *Retos para la formación del profesorado de ciencias sociales*. (pp. 467-488). Palencia: Universidad de Valladolid.
- Lobato, C. (2005). Un proceso de supervisión de la práctica profesional de psicólogos de la educación. Plantamiento y evaluación cualitativa. *Comunicación presentada en el 30º Congreso Interamericano de Psicología*. Buenos Aires.
- Martín Rodríguez, E. (1988). *Supervisión Educativa*. Madrid: UNED.
- Moliner, María (1998). *Diccionario de uso del español*. 2 vols. Madrid: Gredos.
- Naranjo, C. (1991). *La vieja y novísima gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Peñarrubia, F. (1998). *Terapia gestalt. La vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza.
- Perls, F. (1974). *Sueños y existencia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Perls, F. (1976). *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Porcel, A. - Vázquez, C. (1995). *La supervisión: espacio de aprendizaje significativo e instrumento para la gestión*. Barcelona: Intress.
- Sergiovanni, T.J. y Starratt, R.J. (1983). *Supervisión, Human Perspectives*. New York: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Smith, J. W. (1986). Towards a Collaborative, Reflective and Critical Mode of Clinical Supervision, en Smith, J. W. (comp.): *Learning about Teaching through Clinical Supervision*. (pp. 59-84). Beckenham, Kent: Croom Helm.
- Smith, J. W. (1991). International Perspectives on Teacher Collegiality: a Labour Process Discussion Based on the Concept of Teachers Work, *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3) 323-346.
- Stenhouse, L. (1983). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Teixedó, M. (1997). *Supervisión del sistema educativo*. Barcelona: Ariel.

- Van Kessel, L. (2000). La supervisión: una contribución necesaria a la calidad de la competencia profesional, ilustrada por el concepto de supervisión utilizado en los Países Bajos. J.Hernández Aristu (comp.), *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo* (pp. 89-120).Valencia: Nau Llibres.
- Villar, A. (1986). *Microsupervisión. Una técnica de formación de supervisores*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Zimpher, N.L. y Howey, K. R. (1987). Adapting Supervisory Practices to Different Orientations of Teaching Competence, *Journal of Curriculum and Supervision*, 2 (2) 102-112.

Clemente Lobato. Doctor en Psicología. Profesor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Áreas de investigación actuales: Desarrollo Profesional de las profesiones de la relación de ayuda, Transición a la vida activa e itinerarios de inserción laboral de universitarios, Proyecto personal y profesional.

Fecha de recepción: 20/05/2006

Fecha de aceptación: 10/01/2007

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: INFLUENCIA SOBRE LA MOTIVACIÓN, EL AUTOAPRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNO

The information and communication technologies in the university education: influence on students' motivation, self-learning and active participation

Teodoro Palomares Casado, Karmele Fernández Aguirre, Juan Ignacio Modroño Herrán, Javier González Velasco, Francisco José Sáez Crespo, Yolanda Chica Páez, Amelia Torres Barañano, M^a Jesús Chomón Villanueva, Pedro Bilbao Zulaica.

Universidad del País Vasco

Resumen

Este estudio analiza la opinión de los alumnos de diferentes licenciaturas sobre la utilidad didáctica de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) en la universidad. Se utilizaron páginas web y el correo electrónico para facilitar diferentes herramientas educativas (guiones docentes, artículos, páginas web, trabajos prácticos y bibliografía). Los análisis univariante y multivariante de los datos obtenidos de las encuestas realizadas a los estudiantes al inicio y final de la asignatura, demuestran que, con independencia de la titulación, el 64% del alumnado considera que la utilización de las TICs mejora la comunicación alumno – profesor, e incrementa la motivación y la participación activa del estudiante.

Palabras Clave: *Tecnologías de la información y comunicación, motivación, autoaprendizaje, participación activa.*

Abstract

This work analyzes the opinion of students, attending different degrees, on the didactic utility of information and communication technologies (ICTs) at the university. Web pages and e-mail were used to facilitate different educational tools (educational scripts, articles, web pages, practical classworks and references). The univariate and multivariate statistical analyses of data from surveys carried out on the students at both, the beginning and the end of the lecture period in a given term, demonstrate that, with regardless of the degree, 64% of the student body considers that the use of the ICTs improves the teacher – student communication, and it increases the students' motivation and their active participation.

Key words: *Information and communication technologies, motivation, self-learning, active participation.*

Correspondencia: Teodoro Palomares. Departamento de Cirugía y Radiología y Medicina Física. Facultad de Medicina y Odontología. Universidad del País Vasco. Barrio Sarriena s/n. 48940 Leioa. E-mail: teodoro.palomares@ehu.es

Introducción

La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior requiere de propuestas concretas que desarrollen los distintos elementos conceptuales, definidos en las declaraciones europeas, y recogidos por la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades.

Son muchos los aspectos de la enseñanza universitaria que deberán ser sometidos a revisión y mejora en los próximos años, haciéndolos más acordes con las nuevas directrices europeas y con la sociedad en la que estamos inmersos. En particular, el aspecto innovador más relevante es el establecimiento de un nuevo paradigma educativo que conlleva, por un lado, un cambio en la mentalidad del profesor ?su objetivo pasa del “qué debo enseñar” al “qué debe aprender el alumno”? y, por otro lado, la participación mucho más activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. De este modo, el profesor pasa a tener un valor motivador importante, incentivando la participación del alumno y su autonomía en el proceso de aprendizaje, utilizando para ello estrategias que susciten su interés (Pelgrum y Law, 2003).

En los últimos años, se han venido desarrollando en el seno de la Universidad, diversas iniciativas tendentes a afrontar este nuevo paradigma de enseñanza – aprendizaje, y en particular aquellas dirigidas a la innovación metodológica, donde las tecnologías de la información y comunicación (TICs) han adquirido un papel relevante. El desarrollo y crecimiento de las TICs ha producido cambios sustanciales en nuestra sociedad; la universidad, pilar de esta nueva sociedad del conocimiento, no podía quedarse al margen de este fenómeno, por lo que ha ido integrando paulatinamente las TICs en su metodología docente. Esto lleva implícito, asimismo, la adquisición y desarrollo por parte del profesorado, de las competencias que le permitan integrar las TICs en el proceso enseñanza-aprendizaje (UNESCO, 2002).

El impacto de la implantación de las TICs en los diferentes niveles del sistema educativo ha sido objeto de numerosos estudios evaluativos en los últimos años (Grunberg y Summers, 1992; Reeves, 1998; Heinecke, Blasi, Milman y Washington, 1999; Cuban, 2001; Area, 2005). En ellos se presentan diferentes aspectos de este proceso de integración: cuantificación del uso de las TICs en los diferentes niveles de enseñanza, integración e influencia de las mismas en el propio proceso educativo, metodologías empleadas, eficacia de su implantación en la motivación y rendimiento del alumno, etc.

Sin embargo, la utilización de las TICs en la educación es un proceso complejo en el que influyen múltiples factores, como el tipo de estudios o la motivación del alumnado. Teniendo en cuenta que la motivación con la que los alumnos afrontan el aprendizaje es claramente uno de los factores clave para el éxito del mismo, en este trabajo se analiza la introducción de las TICs en la metodología educativa de diferentes estudios de enseñanza superior y su influencia como elemento motivacional del aprendizaje.

Metodología

Ámbito del estudio

El estudio se ha realizado entre los alumnos de varias asignaturas de diversos centros de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). En total, se han encuestado a estudiantes de 8 asignaturas de 6 licenciaturas diferentes (tabla 1). Este estudio se desarrolló durante dos años académicos: en el año 2003-04 se analizaron las asignaturas *Radiología y Medicina Física Especiales*, *Radiología General y Medicina Física* y *Dirección Comercial: Decisiones*, mientras que en el año académico 2004-2005 se estudiaron las asignaturas *Radiología y Medicina Física Generales*, *Experimentación en Química*, *Estadística Aplicada al Mercado*, *Instrumentos Básicos de Investigación y Biología Celular*.

Tabla 1. Asignaturas entre cuyos alumnos se ha realizado el trabajo de campo, con indicación del número de alumnos que respondieron a la 1ª y a la 2ª encuesta.

Licenciatura	Curso	Asignatura	E ^a	E ^b
Medicina	4º	Radiología y M.F. Especiales ^c	21	37
Medicina	3º	Radiología y M. F. Generales ^c	43	51
Odontología	2º	Radiología General y Medicina Física ^c	48	46
Administración y Dirección de Empresas	3º	Dirección Comercial: Decisiones ^c	56	60
Investigación y Técnicas de Mercado	1º ^d	Estadística Aplicada al Mercado ^e	51	36
Investigación y Técnicas de Mercado	Indif.	Instrumentos básicos de investigación ^e	7	7
Bioquímica	1º ^d	Biología Celular ^e	47	31
Ingeniería Química	1º	Experimentación en Química ^e	27	27

^aNúmero de alumnos que respondieron a la encuesta inicial. ^bNúmero de alumnos que respondieron a la encuesta final. ^cAsignatura cuatrimestral. ^dAsignatura de 2º ciclo. ^eAsignatura de carácter anual

Utilización de las TICs

Las TIC's utilizadas en este estudio son páginas web relacionadas con los temarios de cada una de las asignaturas, así como el correo electrónico, que se ha empleado como elemento de comunicación entre el profesor y el alumno. Mediante correo electrónico se enviaron a los alumnos de cada asignatura distintas herramientas para facilitar su aprendizaje, como pueden ser guiones docentes, artículos, páginas web, preguntas, trabajos prácticos o bibliografía. También se utilizó este medio para realizar tutorías no presenciales.

Trabajo de campo

Con el fin de disponer de los instrumentos adecuados para la recogida de información se elaboraron encuestas dirigidas a los alumnos, cuyos ítems fueron enfocados a la obtención de información relacionada con la influencia de las TICs en el proceso de enseñanza – aprendizaje, su influencia sobre el autoaprendizaje, la motivación, la actitud del alumno ante la asignatura, la dinámica general suscitada en

la clase y la utilización de las tutorías. En las encuestas empleadas se han analizado posibles variables de influencia, como son edad, sexo, curso, asignatura, tipo de licenciatura, acceso a internet y nivel de conocimiento del inglés.

Tabla 2. Encuesta inicial de la asignatura y códigos correspondientes a cada uno de los ítems de la encuesta utilizadas para el tratamiento estadístico multivariante.

ITEM	CÓDIGOS
1. Mi interés inicial por la asignatura de..... es alto.	INTIN
2. Mi principal objetivo y motivación en relación a esta asignatura es aprobar el examen.	APROB
3. Me siento muy motivado por aprender y comprender los contenidos relacionados con esta asignatura.	APREN
4. No me gusta participar activamente en clase porque prefiero pasar desapercibido.	NOPAR
5. Me interesa participar en cuantas actividades académicas se me propongan porque no me gusta que me superen mis compañeros.	PARTN
6. Me obsesiona suspender y cuando ocurre comienzo a pensar que no soy tan capaz como creía.	SUSP
7. Suelo llevar las asignaturas al día.	ASIGD
8. En general, utilizo de forma habitual el correo electrónico como medio de comunicación.	EMAIL
9. Utilizo con frecuencia el correo electrónico dentro del ámbito universitario para asuntos relacionados con la universidad.	EMLUN
10. El correo electrónico me parece un buen medio de comunicación entre el profesor y el alumno.	EMLBU
11. Visito con frecuencia páginas web para ampliar conocimientos impartidos en la universidad.	WEBUN
12. Me parece conveniente que el profesor facilite páginas web relacionadas con los diferentes temas de la asignatura.	WEBAS
13. Mi nivel de inglés me permite entender los contenidos de una página web en este idioma.	INGL

Se diseñaron dos encuestas diferentes, una para realizar al principio y la otra al final del curso (tablas 2 y 3, respectivamente). A la primera encuesta respondieron un total de 300 alumnos y a la encuesta final 295 estudiantes. En estas encuestas se han presentado una serie de enunciados a las que el encuestado debía responder en una escala de 1 a 5, siendo 1 total desacuerdo, 2 parcialmente de acuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 parcialmente de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Tabla 3. Encuesta final de la asignatura y códigos correspondientes a cada uno de los ítems de la encuesta utilizadas para el tratamiento estadístico multivariante.

ITEM	CÓDIGOS
1. Mi interés actual por la asignatura de es mucho más alto que al inicio del curso.	INTIN
2. Mi principal objetivo y motivación en relación a esta asignatura es aprobar el examen.	MOT1
3. Me parece adecuado que se evalúe positivamente la asistencia a clase.	MOT2
4. Me parece adecuado que el profesor plantee preguntas en clase para fomentar la participación activa del alumno.	MOT3
5. Considero que esta dinámica de participación activa en clase ha favorecido el aprendizaje de la asignatura.	MOT4
6. Las actividades académicas propuestas han disminuido mi obsesión por suspender y pienso que soy capaz de superar con éxito esta asignatura.	MOT5
7. Gracias al uso de las Tecnologías de la Información (TIC's) ha aumentado mi interés por la asignatura.	TICIN
8. Las herramientas académicas enviadas a través de correo electrónico (guiones de clase, la pregunta de la semana, los ejercicios) me han facilitado llevar la asignatura al día.	EMLD
9. Estas herramientas académicas me han facilitado el aprendizaje de la asignatura.	HERRA
10. El correo electrónico me parece un buen medio de comunicación entre el profesor y el alumno.	EMLB
11. Considero que la comunicación vía correo electrónico ha facilitado la actitud más activa de los alumnos.	EMLAC
12. El correo electrónico me parece una herramienta útil para tutorías.	EMLTU
13. Las páginas web propuestas por el profesor me han resultado útiles.	WEBUT
14. Mi nivel de inglés me ha permitido entender los contenidos de las páginas webs en este idioma propuestas por el profesor.	INGL
15. En general, considero muy positivo la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (correo electrónico y páginas web) para el aprendizaje de una asignatura.	TICPO

Análisis estadístico

El análisis estadístico de los resultados se ha realizado en dos fases: en primer lugar, se ha realizado un análisis univariante de las respuesta a los enunciados de cada encuesta, para posteriormente realizar un análisis multivariante de todos los resultados, tomados en conjunto.

Análisis univariante de resultados de las encuestas

Las respuestas de los alumnos se han valorado considerando las frecuencias de las respuestas observadas respecto el grado de acuerdo/desacuerdo con respecto a lo enunciado en cada ítem.

Análisis multivariante de los resultados de las encuestas de las diferentes licenciaturas para la valoración de la influencia de las TICs sobre la motivación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el análisis multivariante de los datos, se ha establecido la siguiente distribución de los grupos de alumnos:

- Grupo 1: Radiología y Medicina Física Especiales de cuarto curso de la Licenciatura en Medicina.
- Grupo 2: Radiología General y Medicina Física de segundo curso de la Licenciatura en Odontología.
- Grupos 3 y 4: Dirección Comercial: Decisiones de tercer curso de la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas.
- Grupo 5: Biología Celular de primer curso de la Licenciatura en Bioquímica.
- Grupo 6: Estadística Aplicada al Mercado de primer curso de la Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado.
- Grupo 7: Radiología y Medicina Física Generales de tercero de la Licenciatura en Medicina.
- Grupo 8: Experimentación en Química del primer curso de la Licenciatura en Ingeniería Química.
- Grupo 9: Instrumentos Básicos de Investigación, asignatura optativa de curso indiferente de la Licenciatura en Investigación y Técnicas de Mercado.

Para poder analizar las respuestas de los alumnos a cada ítem de las encuestas, se asignó a cada uno un código identificativo –los códigos de cada ítem de las encuestas inicial y final se muestran en las tablas 2 y 3, respectivamente–.

Con la información recogida se procedió a realizar un análisis multivariante, mediante, i) un análisis de correspondencias múltiples (en adelante ACM) para valorar la información de las diferentes variables y analizar la estructura de los datos en torno a factores comunes; ii) un análisis de clasificación automática (en adelante ACA), como modalidad de análisis clúster, para conocer la diferente tipología en clases de alumnos en relación a su posicionamiento a comienzo y a final de curso, y dentro de las diferentes titulaciones universitarias.

El objetivo del ACM (Escofier y Pagès, 1990; Lebart, Morineau y Piron, 1994a) es resumir la información contenida en una tabla de datos de variables cualitativas o categóricas (como las obtenidas en una encuesta) sintetizada en unas pocas variables (obtenidas a partir de las anteriores) que llamamos factores. Estos factores dependen de las variables evaluadas y su visualización en planos factoriales permite ver cómo algunos valores de variables distintas están generalmente relacionados entre sí, dadas las respuestas de todos los estudiantes. El programa SPAD aplicado (Lebart, Morineau, Lambert y Pleuvret, 1994b) analiza una tabla de variables binarias indicadoras de las modalidades (opciones 1-5 de respuesta a cada pregunta) elegidas por los encuestados. Cada columna de la tabla corresponde a una modalidad de respuesta. Por ejemplo, la denominada INTIN=1 significa totalmente

en desacuerdo con: “Mi interés inicial por las asignatura ...es alto”. En esta columna tendremos el valor 0, si el alumno no ha elegido esta modalidad y 1 si lo ha hecho.

El objetivo del ACA es establecer grupos diversos de individuos, cada uno de ellos caracterizado por tener respuestas similares a las preguntas de la encuesta, lo que proporciona una tipología de alumnos (MacQueen, 1967; Seber, 1984; Lebart, 1994).

Los valores test son unos estadísticos usados como ayudas a la interpretación tanto en el ACM como en el ACA. En el caso del ACM, ayudan a la caracterización de un eje factorial a partir de las modalidades de una variable suplementaria; en el caso del ACA, facilitan la caracterización de un grupo o cluster obtenido a partir de un método de clasificación.

Los valores-test son mayores cuanto mayor sea la coordenada de una categoría suplementaria sobre el factor y cuanto mayor sea el número de individuos que escogen esa modalidad. Bajo la hipótesis nula de que la categoría no esté representada mejor que otra u otras sobre el eje factorial, el valor-test sigue aproximadamente una distribución normal tipificada, que supone comparar, por ejemplo, el valor-test en valor absoluto con el valor 1,96 si se desea un nivel de significación del 5%. Ese valor, aproximadamente 2, es un valor mínimo. A menudo, se tienen particularmente en cuenta valores-test mayores que corresponden a un nivel de significación más restrictivo.

Resultados

Análisis descriptivo de las características generales de alumnos y su grado de utilización de las TICs.

El alumnado sobre el que se llevó a cabo el estudio corresponde mayoritariamente al sexo femenino (73% mujeres y 37% varones), con una edad comprendida entre 18-20 años en el 51% de los alumnos, 21-24 años en el 46%, siendo sólo el 3% mayores de 25 años.

En relación con la disponibilidad de acceso a internet, el 95% de alumnos señalan tener acceso a esta herramienta. Dicho acceso lo realizan preferentemente desde su propio domicilio (78%); tan solo el 11% accede directamente desde la universidad, y el 6% restante lo hace desde otras localizaciones.

En relación con el grado de utilización de las TICs y su ámbito de aplicación, los resultados de la encuesta inicial permiten observar que existe una utilización relativamente elevada del correo electrónico como medio de comunicación ¿el 51% de los alumnos utiliza el correo como medio habitual de comunicación?. Sin embargo, dicha utilización desciende de forma importante para asuntos relacionados con la universidad. Así, sólo el 28% de los alumnos lo utiliza para asuntos relacionados con la universidad (Figura 1). Por otro lado, internet es una herramienta educativa poco utilizada por los alumnos, de modo que sólo el 19% de ellos visitan con frecuencia páginas web para ampliar conocimientos impartidos en la universidad.

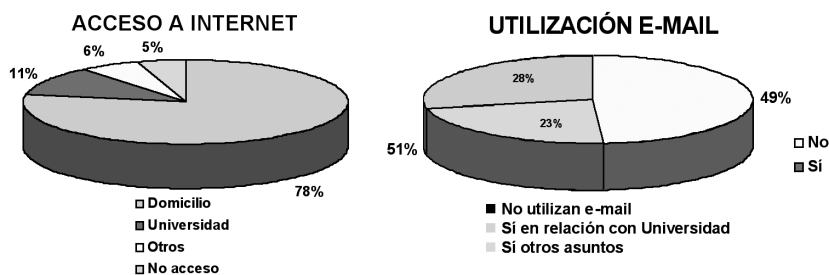


Figura 1. Distribución de porcentajes de acceso a internet del alumnado y grado de utilización del correo electrónico para actividades universitarias y extrauniversitarias.

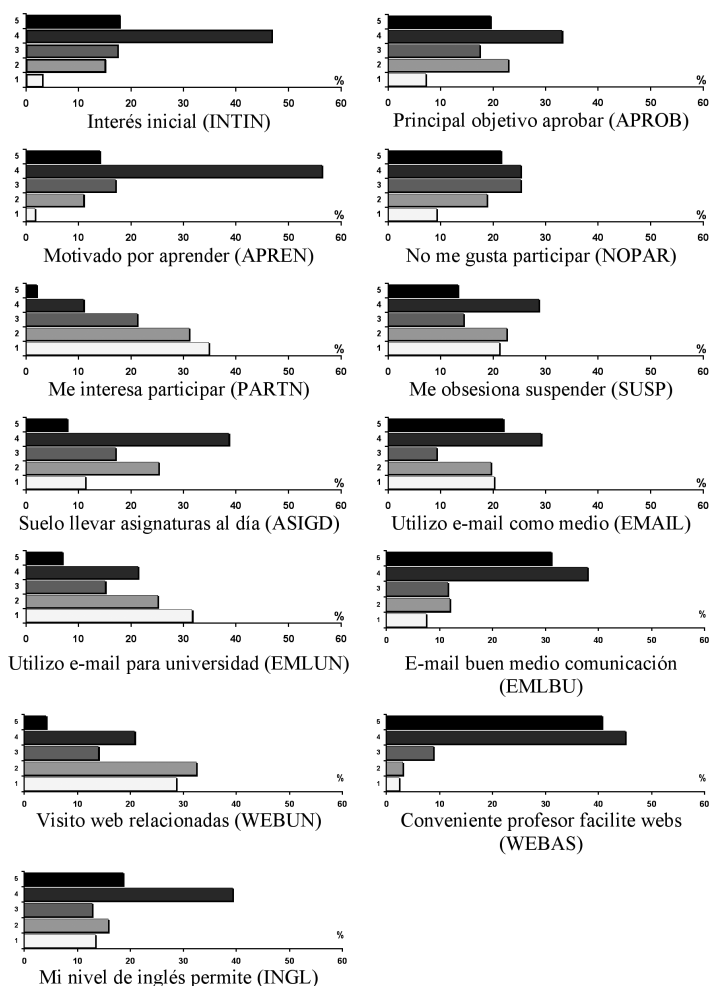


Figura 2. Distribución de las respuestas recogidas de cada ítem de la encuesta inicial, en base al grado de acuerdo o desacuerdo con el enunciado de cada ítem. La barra inferior de color más claro corresponde al valor 1 (completamente en desacuerdo) y la barra superior, de color más oscuro corresponde al valor 5 (completamente de acuerdo).

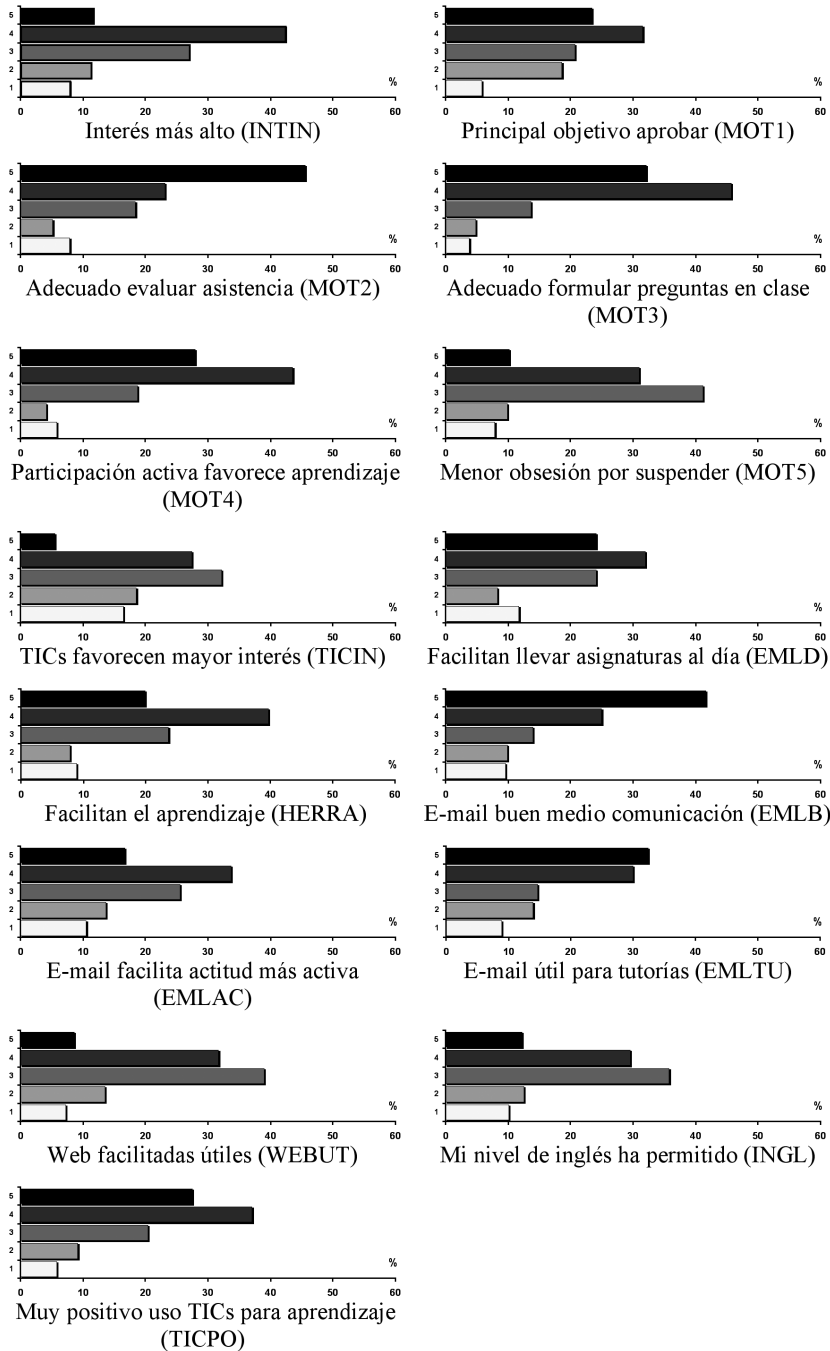


Figura 3. Distribución de las respuestas recogidas de cada ítem de la encuesta final, en base al grado de acuerdo o desacuerdo con el enunciado de cada ítem. La barra inferior de color más claro corresponde al valor 1 (completamente en desacuerdo) y la barra superior, de color más oscuro corresponde al valor 5 (completamente de acuerdo).

Análisis univariante de la motivación y el interés general de los alumnos y la influencia de las TIC's en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis univariante de los resultados individuales de las encuestas permite la visualización global de cada una de las preguntas contenidas en las dos encuestas analizadas en el estudio. En la figura 2, se presentan diagramas de barras donde se representan las frecuencias de cada una de las cinco modalidades de respuesta posibles para las preguntas de la primera encuesta, realizada al principio del curso o cuatrimestre.

Los resultados de la encuesta inicial muestran que, en general, los alumnos tienen un relativamente alto interés por las asignaturas. El 47% responde que suele llevar las asignaturas al día. Sin embargo, a los alumnos no les atrae la idea de participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; de hecho, sólo el 12% de los alumnos muestra su interés en participar. Por otro lado, manifiestan una relevante obsesión por suspender –el 42% de los alumnos reconoce su preocupación por no ser capaces de superar la asignatura–.

En lo relativo a la utilización de las TICs, se observa un uso bajo de TIC's como apoyo docente, aunque los alumnos consideran interesante su posible utilización. Así, el 69% de los alumnos considera a priori el correo electrónico un buen medio de comunicación entre el profesor y el alumno, y el 86% de los alumnos considera conveniente que el profesor facilite páginas web relacionadas con los diferentes temas de la signatura, señalando el 58% de los alumnos que su nivel de inglés les permite entender sin dificultad los contenidos de una página web en dicho idioma.

En la figura 3, se presenta de forma idéntica la información obtenida sobre las variables de la segunda encuesta, realizada al final del curso o cuatrimestre. Los datos de esta encuesta demuestran un incremento de la motivación de los alumnos con respecto al inicio de la asignatura. Así, el 54% de los alumnos señalan sentirse más motivados, frente a un 18% que indican lo contrario. En cualquier caso, el 55% reconoce que su principal motivación es aprobar el examen. En relación con la influencia de la utilización de las TICs, cabe resaltar la buena aceptación que obtiene para la gran mayoría de los alumnos (65%) el uso de las TICs como elemento favorecedor del aprendizaje, señalando el 15% de los alumnos su desacuerdo en cuanto a la bondad de su utilización. Así, el 33% de los alumnos considera haber aumentado su interés por la asignatura gracias a las TICs; el 56% opina que las herramientas educativas enviadas a través de correo electrónico han facilitado la dinámica de la asignatura y llevar la asignatura al día. Además, el 60% reconoce que las herramientas educativas enviadas a través de correo electrónico han facilitado el aprendizaje de la asignatura (figura 4).

En relación con la opinión de los estudiantes sobre su participación activa y la influencia de ésta en el proceso de aprendizaje, el 71% considera que la dinámica de participación activa ha favorecido el aprendizaje de la asignatura. De este modo, el 78% muestra su acuerdo con que el profesor plantee interrogantes que permitan el razonamiento y discusión para la comprensión de los conceptos. Analizada la influencia de las TICs en dicha participación activa, el 50% señala que el correo

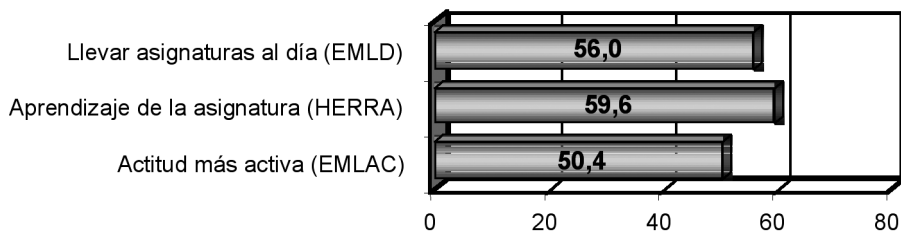


Figura 4. Influencia de las herramientas educativas enviadas a través de correo electrónico sobre el aprendizaje. La figura muestra el porcentaje de alumnos que opinan que este método favorece llevar la asignatura al día y su aprendizaje, así como tener una actitud más activa hacia la misma.

electrónico ha facilitado la participación activa de los alumnos. Además, el 67% de los alumnos considera al correo electrónico un buen medio de comunicación entre el profesor y el alumno. Asimismo, el 62% considera el correo electrónico una herramienta útil para tutoría. Por otro lado, el 40% reconoce haberle sido útil las páginas web propuestas en relación con los diferentes temas de la asignatura, si bien el 23% menciona haber tenido dificultades para entender correctamente los contenidos de las páginas web en inglés.

Sin embargo, no es tan claro que el uso de las TICs les aparte del objetivo principal de aprobar ni que disminuya sensiblemente la preocupación por suspender. Resaltamos que la mayoría de los alumnos (69%) están muy de acuerdo con que la asistencia a clase debe tenerse en cuenta en la evaluación final.

Análisis multivariante de la influencia de las TICs sobre la motivación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes licenciaturas.

Análisis tipológico de los alumnos en función a la predisposición de las TICs en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El ACM efectuado a partir de los resultados de la encuesta inicial, permite describir los rasgos más característicos de los alumnos encuestados y poder realizar un diagnóstico de la posición de partida. Tras el análisis de los datos de las respuestas de 300 individuos y 58 categorías o modalidades correspondientes a las doce cuestiones planteadas en la encuesta –se prescinde de las modalidades que no alcanzan el 2% de respuesta para evitar su excesiva influencia en el ACM–, se obtienen dos factores principales que explican más del 64% de la variabilidad corregida de las variables originales –los porcentajes de variabilidad recogida en los factores han sido corregidos de acuerdo con la propuesta de Benzécri (1979)–, y que pueden verse representados en el plano, como se muestra en la figura 5. La posición de una modalidad o categoría de respuesta se sitúa en el centro de gravedad de los individuos que la han escogido, tanto en el caso de una categoría activa como suplementaria. En este último caso, se tiene en cuenta los valores-test mayores que 2 en valor absoluto, correspondientes al posicionamiento de cada categoría sobre el eje factorial, para un umbral de significación del 5%.

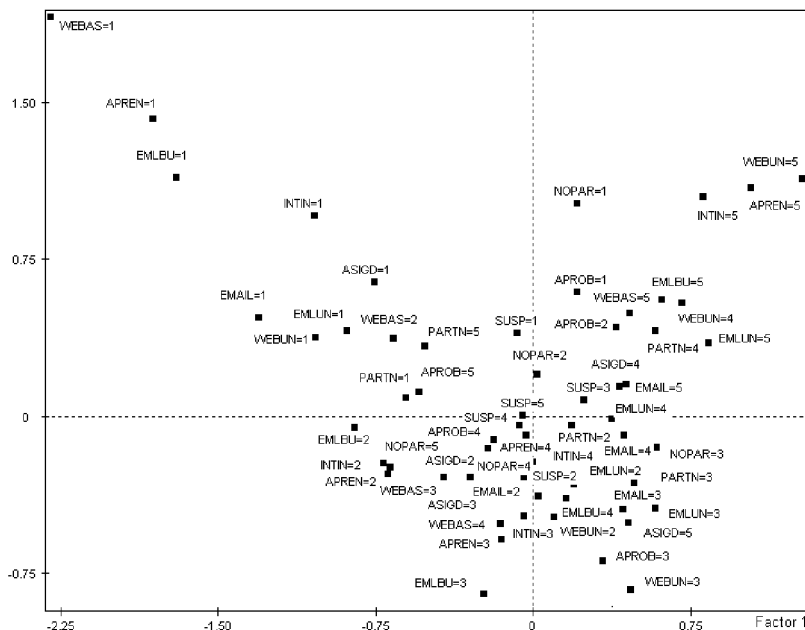


Figura 5. Representación en el plano de las diferentes modalidades de respuesta de cada variable activa de la encuesta inicial en torno a dos principales factores (plano factor 1 horizontal – factor 2 vertical).

El primer factor, representado por el eje factorial situado en la posición horizontal, es un factor que mide, fundamentalmente, la motivación por aprender y comprender los contenidos de la asignatura vinculada además al gusto por el uso de las nuevas tecnologías. Es un factor que mide motivación y TICs conjuntamente. En la parte derecha del plano aparecen alumnos a los que les interesa aprender y comprender los contenidos de la asignatura (APREN=5), que tienen un interés inicial muy alto por la asignatura (INTIN=5), que visitan con frecuencia páginas web para ampliar los conocimientos impartidos en la universidad y les parece conveniente que se les faciliten páginas web relacionadas con la asignatura impartida (WEBUN=4 y 5, WEBAS=5). Además son alumnos a los que el e-mail les parece un buen medio de comunicación entre el profesor y el alumno (EMLBU=5), utilizan con frecuencia el correo electrónico en el ámbito universitario, tanto para asuntos relacionados con la universidad como también en general (EMLUN=5 y 4, EMAIL=4 y 5), y que además están de acuerdo con que suelen llevar la asignatura al día (ASIGD=4). Opuestos a estos alumnos, en la parte izquierda, y correspondiente también al primer factor, se sitúan los alumnos con posiciones muy extremas con respecto a las mismas cuestiones planteadas (EMAIL=1, WEBUN=1, EMLUN=1, EMLBU=1, WEBAS=1, EMAIL=1, EMLBU=1, ASIGD=1, INTIN=2 y PARTN=1).

El segundo factor (representado por el eje factorial situado en la posición vertical), debido a la forma de herradura típica de un ACM, contrapone las modalidades extremas 1 (completamente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo)

–que están a ambos lados del plano y que ocupan la parte superior del mismo–, a las modalidades medias 2, 3 y en ocasiones 4, situadas en la parte inferior del plano. Es un factor en el que se contraponen claramente las posiciones de los alumnos que están completamente de acuerdo con que no les gusta participar y prefieren pasar desapercibidos (NOPAR=5), a los alumnos que ocupan la posición contraria en cuanto a participación (NOPAR=1), siendo ésta la única categoría entre las de posicionamiento extremo –situada en la parte superior del plano–, que destaca únicamente en el segundo factor y no destaca en el primero. Además, existen modalidades o categorías de alumnos situadas en la parte inferior (ASIGD=5, PARTN=3, NOPAR=3, APROB=3) que ocupan a su vez una posición destacada en el primer factor en la parte definida como de alumnos más motivados y con actitud favorable hacia las TICs, lo que significa que el posicionamiento de los alumnos, a comienzo de curso, es vacilante en buena parte de ellos. Basándonos en estos hechos, podemos decir que este segundo factor discrimina entre alumnos en completo desacuerdo con que quieren pasar desapercibidos y alumnos con posiciones neutras en cuanto a cuestiones de participación. Es un eje que podemos calificar, en parte, como factor de participación en clase.

Existen otras variables que no han sido incluidas en el análisis inicial como variables activas para obtener los factores, pero que, sin embargo, se incluyen como variables suplementarias o ilustrativas y se proyectan sobre los ejes y planos factoriales como ayuda a la interpretación de los mismos. Estas variables son acceso a Internet, conocimiento de inglés, sexo y grupo, cuyas posiciones en el plano principal formado por los dos primeros factores, se muestran en una figura aparte

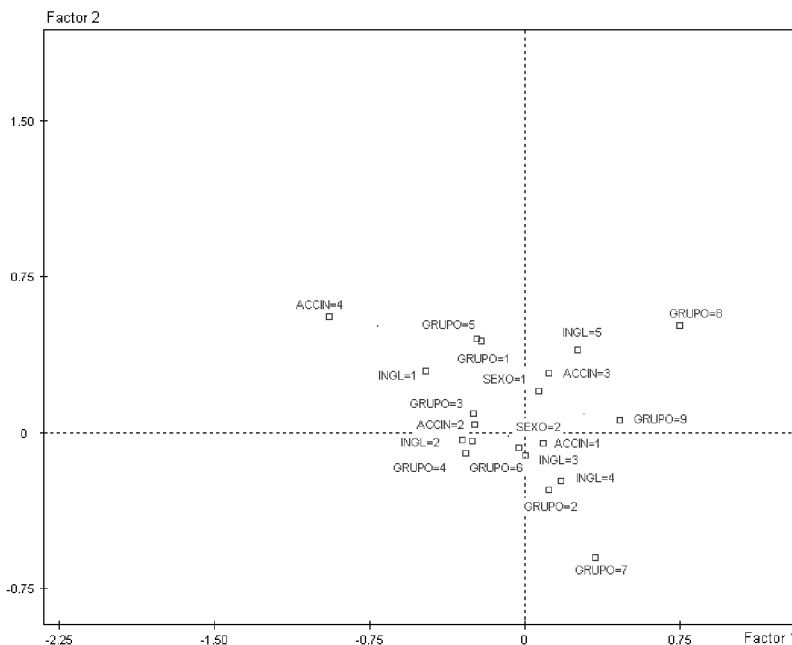


Figura 6. Representación en el plano de las variables suplementarias de la encuesta inicial.

(figura 6) en aras a una mayor claridad de la representación. A la izquierda del plano –zona de alumnos menos motivados y que rechazaban el uso de las TICs– aparecen estudiantes sin acceso a internet (ACCIN=4) y con escaso conocimiento de inglés (INGL=1 y 2). En la parte opuesta según el primer factor tenemos a los alumnos con mayor conocimiento de inglés (INGL=4 y 5) y con acceso a Internet desde su domicilio (ACCIN=1). En esta parte de alumnos motivados y con posición favorable a las TICs se encuentran especialmente los alumnos de los grupos 7 y 8.

En resumen, el plano descrito en la figura 5, y matizado en la figura 6, presenta una tendencia no lineal, con forma parabólica (efecto Guttman), con un recorrido desde alumnos motivados y con posición favorable a las TICs –aparecen a la derecha del plano– hasta alumnos con la posición contraria –situados a la izquierda del plano–, pasando por una zona intermedia y correspondiente a alumnos con posiciones nada definidas, sobre todo en lo relativo a la participación en clase.

El ACA nos proporciona una partición en grupos o clases de alumnos caracterizados por las respuestas más específicas de cada clase, de modo que podemos obtener una tipología de alumnos con el porcentaje aproximado de alumnos dentro de cada clase. Se ha efectuado una clasificación ascendente jerárquica sobre los 5 primeros ejes factoriales, tomados como nuevas variables que recogen el 87,82% de la varianza corregida de la tabla de datos.

Un corte adecuado del árbol jerárquico nos ha llevado a la obtención de siete clases de alumnos, cuyas características pueden observarse en la tabla 4.

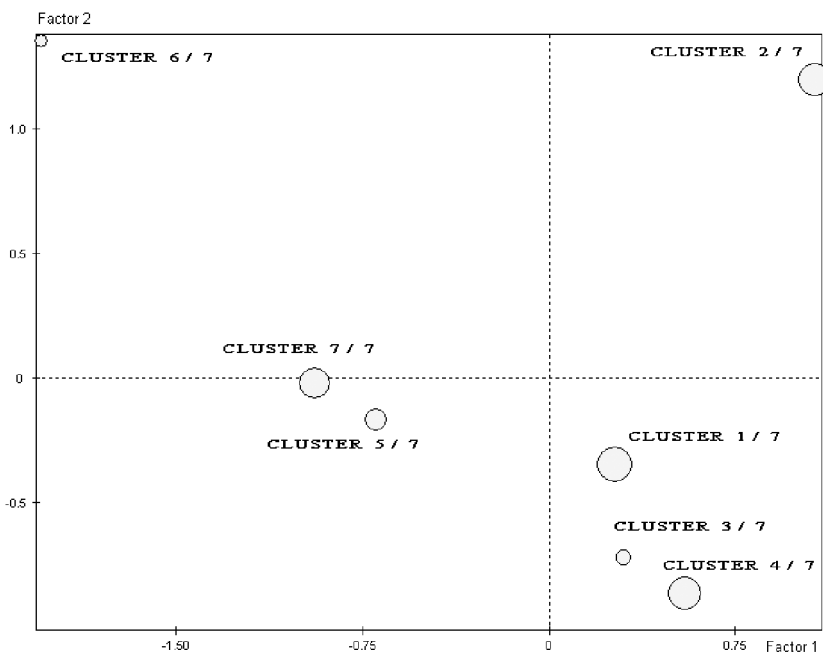


Figura 7. Representación en el plano de las diferentes clases de alumnos obtenidos mediante el ACA a partir de los datos de la encuesta inicial.

Tabla 4. Resumen de actitudes y características de los alumnos pertenecientes a cada una de las 7 clases obtenidas a partir del ACA de la encuesta inicial.

Número de clase	Tamaño (%)	Actitudes de los alumnos	Características
1	19,67	Grupo no muy definido, pero con cierto interés.	<ul style="list-style-type: none"> - Si participan, no es para no verse superados. - Escaso uso de correo-e y páginas web en universidad. - Interés por la asignatura y por aprender.
2	18,67	Actitud muy positiva en todos los ámbitos.	<ul style="list-style-type: none"> - Elevado interés por aprender y por la asignatura. Escaso interés sólo por aprobar. - Muy receptivos al empleo de páginas web y correo-e. - Usan activamente las TICs en aspectos relacionados con la universidad.
3	7,33	El objetivo es, simplemente, aprobar.	<ul style="list-style-type: none"> - Llevan la asignatura al día. - Muy obsesionados por suspender. - Escaso o medio uso de TIC's.
4	18,33	Grupo intermedio.	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo posicionado de forma intermedia, en particular con respecto a las TICs.
5	12,33	Su objetivo es sólo aprobar; la asignatura no les gusta.	<ul style="list-style-type: none"> - Escaso interés inicial, por aprender y por participar. - Elevado interés por aprobar y obsesionados por suspender. - Muy escaso uso de páginas web en la universidad.
6	6	Grupo muy desmotivado, en general.	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración muy negativa de cualquier actividad relacionada con las TICs. - Escaso interés inicial, por participar y por llevar la asignatura al día.
7	17,67	Grupo motivado, aunque desconfiado ante las TICs. No acostumbrados a una dinámica de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración muy negativa de actividades relacionadas con las TICs. - Alto interés por la asignatura aunque no llevan las asignaturas al día. - Escaso uso de Internet y escaso dominio del idioma inglés. - Muchos alumnos del grupo 5.

Asimismo, en la figura 7 se muestra el posicionamiento de estas clases en el plano factorial descrito anteriormente. En el centro de gravedad de cada clase tenemos un círculo cuya superficie es proporcional al efectivo de la misma.

Este vínculo gráfico nos permite visualizar la posición y el tamaño de los alumnos con actitudes de partida más positivas (Clase 2), más negativas (Clase 6), las actitudes negativas más moderadas (Clases 5 y 7) y las de actitudes menos definidas aunque con algunos aspectos positivos (Clases 1, 3 y 4). Conviene, sin embargo, hacer algunas matizaciones. Así, la actitud negativa de la Clase 7 parece inducida por su escaso conocimiento de Inglés y su falta de acceso a Internet, ya que por otra parte muestran bastante interés por la asignatura. En la Clase 5 tenemos alumnos que se caracterizan por estar motivados únicamente por aprobar y no por aprender, y además no tienen interés inicial. La Clase 3 la componen unos pocos alumnos que declaran llevar la asignatura al día y estar obsesionados por suspender, y con actitudes neutrales o negativas respecto a las TICs y a la participación activa. La Clase 1 es más positiva en cuanto al interés inicial y al proceso de aprendizaje y, por último, la Clase 4 es la que muestra posiciones más neutrales respecto a las TICs, pero valorando positivamente el correo electrónico para comunicarse con su profesor y las páginas Web relacionadas con la asignatura.

En resumen, el análisis de los resultados de esta encuesta proporciona una visión de la tipología de los estudiantes a principio de curso, con clases de alumnos bien definidas y que traslucen posiciones claras en las clases más extremas y posiciones más neutrales y vacilantes en el resto, comprensibles en alumnos que todavía ven las propuestas de los profesores sin excesivo entusiasmo y con una actitud confusa ante la utilización de las TICs, en cierto modo condicionadas por su escaso conocimiento previo de inglés o su falta de experiencia con Internet.

Valoración del cambio actitudinal del alumnado en función de la implementación de las TICs en el proceso de enseñanza – aprendizaje

Con el objetivo de analizar la repercusión final de la implementación de las TICs en el proceso de enseñanza – aprendizaje, al final de curso se realizó una segunda encuesta, cuyas cuestiones permitieron evaluar el cambio producido en los estudiantes. Tras el análisis de los datos de las respuestas de 295 individuos y 70 categorías o modalidades correspondientes a las quince cuestiones planteadas en la encuesta, se obtienen dos factores principales que explican más del 93% de la variabilidad de las variables originales, y que pueden verse representados en el plano, como se muestra en la figura 8.

La principal diferencia entre los alumnos encuestados representada en la posición horizontal del primer factor, está nuevamente en una actitud favorable con respecto a las herramientas utilizadas y medidas aplicadas, frente a una actitud opuesta a las mismas. Así, en la parte derecha del plano destacan categorías de alumnos a los que el correo electrónico les parece un buen medio de comunicación con su profesor (EMLB=5), y que consideran muy positiva la utilización de las TICs para el aprendizaje de la asignatura (TICPO=5). Asimismo, destacan las categorías de alumnos que consideran el correo electrónico muy útil para tutorías, los alumnos que están bastante de acuerdo en que gracias al uso de las TICs ha aumentado su

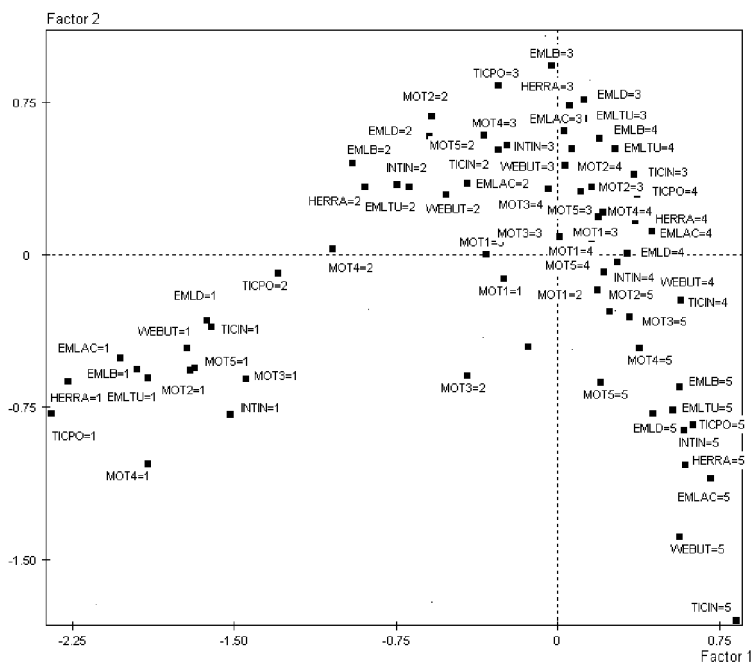


Figura 8. Representación en el plano de las diferentes modalidades de respuesta de cada variable activa de la encuesta final en torno a dos principales factores (plano factor 1 horizontal – factor 2 vertical).

interés por la asignatura, y los que están muy y bastante de acuerdo con que la comunicación vía correo electrónico ha facilitado la actitud más activa de los alumnos. Además, se aprecian categorías de alumnos que están totalmente de acuerdo con que las herramientas TICs les han facilitado el aprendizaje de la asignatura y bastante de acuerdo con que las páginas web propuestas por el profesor les han resultado útiles (EMLTU=5, TICIN=4, EMLAC=4 y 5, HERRA=5 y WEBUT=4). En la parte izquierda se encuentran las categorías de alumnos con posiciones totalmente opuestas (HERRA=1, EMLAC=1, TICIN=1, EMLB=1, TICPO=1, EMLTU=1, EMLD=1, MOT2=1, MOT5=1 y MOT4=1). Junto con actitudes totalmente contrarias a las herramientas TICs aplicadas, se observa a alumnos completamente en desacuerdo con que les parezca adecuado que se evalúe positivamente la asistencia a clase, con que las actividades académicas propuestas han disminuido su obsesión por suspender y con que la dinámica de participación activa en clase ha favorecido el aprendizaje de la asignatura.

El segundo factor, representado en el eje vertical contrapone, de forma similar a como sucedía en la primera encuesta, las categorías medias en la parte positiva del factor a las extremas en la parte negativa. Sin embargo, hay categorías que escapan de este patrón en el caso de los dos ítems planteados sobre participación activa en clase. La categoría de alumnos MOT3=2 se proyecta en la parte negativa, es decir se trata de alumnos que están bastante en desacuerdo con que sea adecuado que el profesor plantee preguntas en clase para fomentar la participación y sin apenas

intersección con las categorías de alumnos con actitud desfavorable respecto a las herramientas y medidas adoptadas, a diferencia de la categoría MOT3=1. Asimismo, la categoría MOT3=4 de alumnos bastante de acuerdo con que el profesor plantee preguntas en clase y la categoría MOT4=4 de alumnos bastante de acuerdo con que la dinámica de participación activa en clase ha favorecido el aprendizaje de la asignatura, se proyectan en la parte positiva y sin apenas intersección con las categorías de alumnos con actitud favorable hacia las medidas adoptadas.

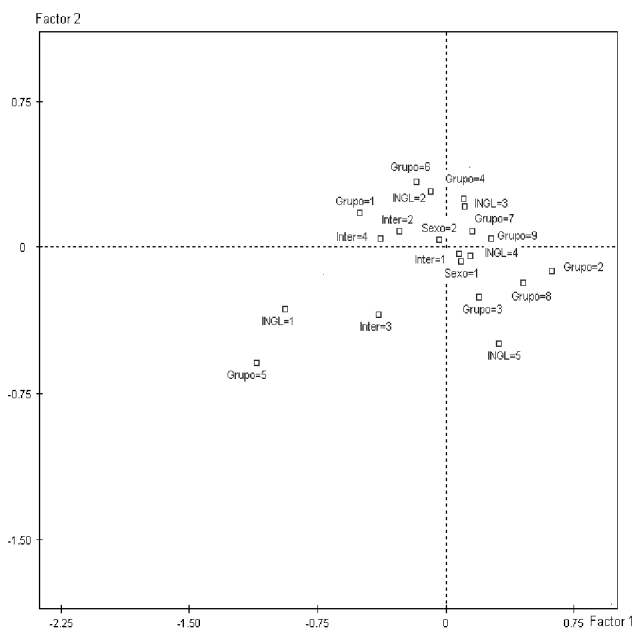


Figura 9. Representación en el plano de las variables suplementarias de la encuesta final.

Las categorías de las variables suplementarias quedan representadas en la figura 9. Los alumnos que están en completo desacuerdo con que su nivel de inglés sea suficiente (INGL=1) ocupan una posición significativa en la parte negativa del primer factor. Este hecho confirma la interpretación de este factor, ya que es lógico que estos alumnos, limitados frente al empleo de las TIC's por su escaso conocimiento de inglés, muestren esa actitud. También se muestran en esta parte los alumnos del Grupo=1 y Grupo=5. En la parte opuesta del primer factor vemos Inter=1, es decir, los alumnos que acceden a Internet desde su domicilio tienen una actitud favorable ante las medidas adoptadas, así como los alumnos de Grupo=2 y Grupo=8. En cuanto al segundo factor, únicamente la categoría INGL=5 (alumnos totalmente de acuerdo con que su nivel de inglés le faculta para el empleo de TICs en su aprendizaje), aparece bastante destacado en la parte negativa de este eje factorial y en la parte positiva el primer factor.

El ACA efectuado recoge el 90,6% de la varianza corregida de la tabla de datos, y permite obtener cinco clases de alumnos cuyas principales características quedan representadas en la tabla 5.

Tabla 5. Resumen de actitudes y características de los alumnos pertenecientes a cada una de las 5 clases obtenidas a partir del ACA de la encuesta final.

Número de clase	Tamaño (%)	Actitudes de los alumnos	Características
1	30,17	Alumnos muy satisfechos.	- Valoración muy positiva de las TICs, de las actividades realizadas y de la asignatura en general, en ese orden.
2	33,90	Alumnos satisfechos.	- Valoración positiva de TICs, actividades y de la asignatura, por ese orden.
3	22,37	Alumnos moderadamente insatisfechos con el uso de TICs, no tanto con la asignatura en sí.	- Valoración neutral o negativa respecto de las TICs. - Valoración negativa respecto del uso del correo-e. - El interés por la asignatura no ha aumentado tras el curso.
4	7,8	Alumnos completamente insatisfechos con el uso de TICs. En cuanto a la asignatura en sí, están en la media.	- Valoración muy negativa de las TICs. - Cierta proporción de alumnos que no tienen acceso a Internet.
5	5,76	Alumnos completamente insatisfechos con las TICs y con la asignatura.	- Valoración muy negativa de TICs. - Valoración muy negativa de la asignatura. - El idioma inglés ha resultado una barrera para estos alumnos. - Un número significativo son alumnos de una asignatura de primer curso.

En la figura 10 se muestra el posicionamiento de estas clases en el plano factorial descrito anteriormente. A la derecha del plano, y en un recorrido parabólico de derecha a izquierda, quedan reflejadas las clases 1 y 2, que representan casi las dos terceras partes de los alumnos que muestran actitudes favorables o muy favorables ante la experiencia realizada. La clase 1 (representa al 30% de alumnos) demuestra una actitud totalmente positiva ante el proceso realizado, no siendo característica ninguna titulación en particular. En la clase 2 (34% de alumnos), se aprecian actitudes favorables y de acuerdo con el proceso, valorando positivamente la utilización de TICs; sin embargo, no están de acuerdo ni en desacuerdo con que haya disminuido su obsesión por suspender y por tanto su miedo al fracaso. La titulación de Odontología está particularmente presente en esta clase.

A continuación, la clase 3 (con casi el 23% de los alumnos) representa actitudes neutras y moderadamente negativas hacia las herramientas TIC's y también neutras en lo relativo al fomento de la participación en clase. Por último, las clases 4 y 5, con un pequeño número de alumnos, reflejan actitudes contrarias y con ningún

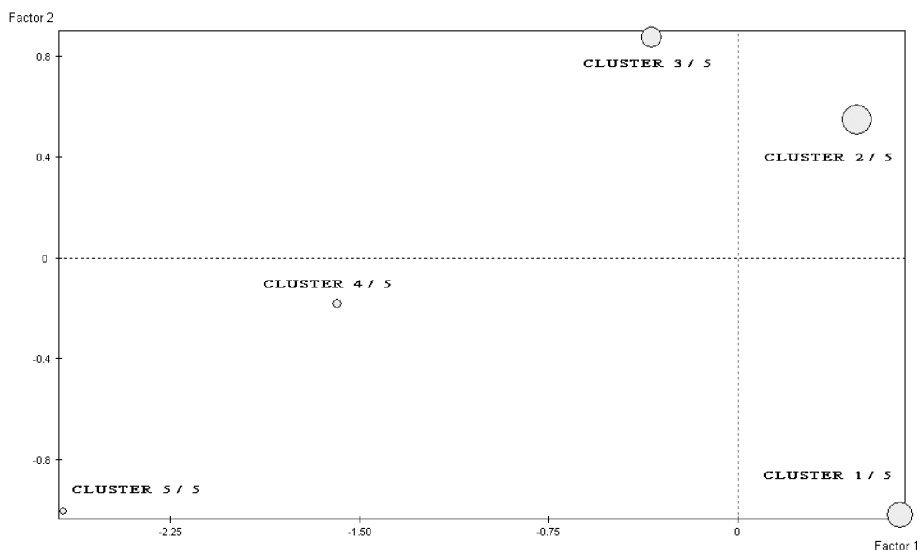


Figura 10. Representación en el plano de las diferentes clases de alumnos obtenidos mediante el ACA a partir de los datos de la encuesta final.

tipo de motivación, salvo por aprobar, como ocurre en el caso de la clase 5. Nuevamente, estas clases están asociadas a su falta de acceso a Internet o a su escaso nivel de inglés.

Discusión

El desarrollo vertiginoso producido en el ámbito científico y tecnológico ha dado lugar a una nueva sociedad, la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías, lo que está generando nuevas demandas a la universidad. Se crea, de este modo, la necesidad de construir un nuevo modelo universitario con un mayor interés por la calidad de la enseñanza y por una nueva visión del proceso formativo plasmado en el Espacio Europeo de Educación Superior. El nuevo concepto educativo exige la necesidad de formación durante toda la vida profesional. Dentro del ámbito universitario, esto obliga a aplicar un modelo de formación en continuidad, ya en la formación de pregrado, lo que requiere de estímulos apropiados para que el alumno pueda ser agente protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

La mejora del proceso educativo precisa de la definición de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que ha de alcanzar el alumno adecuadas a su futuro perfil profesional, una planificación de dicha enseñanza y la metodología a utilizar. Dicha metodología debe ser entendida como el conjunto de instrumentos y procedimientos adecuados y propios de nuestro tiempo que permitan facilitar al alumno la obtención de dichas competencias.

En la actualidad, para la formación de los estudiantes universitarios resulta básico que los instrumentos y procedimientos se fundamenten en una actitud más

activa del estudiante como “agente que aprende”, para que dicha actitud les capacite a continuar aprendiendo de forma continua de por vida (Millán, 2005).

Esta revolución del sistema educativo afecta no sólo al estudiante, sino también de modo considerable al rol del profesor, al que se le exige no tanto la transmisión de la cantidad de saber como su calidad didáctica con los medios que la tecnología pone a su disposición. De este modo, el objetivo principal del profesor debe ser favorecer el aprendizaje –utilizando los recursos psicológicos pertinentes para ello–, para lo cual deberá estar predispuesto a la innovación y a la integración de los medios tecnológicos como un elemento más a añadir al diseño curricular (Lacruz, 1999). En este sentido, el espacio virtual creado por las telecomunicaciones está produciendo una nueva evolución del conocimiento, aprovechando el valor de la comunicación de los medios para favorecer la transmisión de la información. Estas nuevas TICs se van incorporando paulatinamente en la metodología docente universitaria. Permiten que el binomio espacio-tiempo se adapte al individuo que necesita aprender (García, 2005), favorece la asociación de ideas y la creatividad, el desarrollo de enfoques de aprendizaje profundo, posibilitando operaciones lógicas de análisis, síntesis, abstracción, inducción y deducción, lo que da lugar a un desarrollo integrado del pensamiento (Cabero y Castaño, 2002). Si bien son innegables las ventajas de su aplicación, no son menos los inconvenientes que pueden derivarse de una inadecuada utilización. Por ello, es preciso establecer un modelo docente adecuado para que, mediante la utilización de las TICs, no se produzca un mero desplazamiento de los contenidos dogmáticos del aula al espacio virtual, sino que, por el contrario, es necesario aprovechar estas nuevas tecnologías para también conseguir un alto nivel de comunicación e interacción entre el profesor y el alumno a través de las TICs.

Por otro lado, los estudiantes universitarios afrontan su actividad académica con diferentes expectativas de futuro y, a menudo, presentan importantes carencias motivacionales que, en ocasiones, permanecen a lo largo de sus estudios (Valle, González, Cuevas y Núñez, 1997). Como señala Lobato (2004), el acceso a la Educación Superior es un acontecimiento de un orden elevado en la vida del joven, no exento de situaciones generadoras de estrés. Esto hace que la propia metodología a utilizar deba tener en cuenta todo este conjunto de hechos: la motivación y el aprendizaje significativo como claves del nuevo contexto educativo, la necesaria comunicación alumno – profesor, y el nivel de estrés derivado de la responsabilidad por obtener el éxito en el proceso de aprendizaje.

La experiencia docente llevada a cabo, al igual que cualquier otra enfocada hacia la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje (Fernández, Garín y Modroño, 2004), permite observar que la tipología de alumnos obtenida al final de curso va a ser más clara en cuanto a posicionamientos favorables o desfavorables que la que se obtiene a comienzo de curso y que, al mismo tiempo, el esfuerzo realizado lleva a un resultado positivo.

Al comienzo de curso, los estudiantes se plantean metas distintas y abordan el estudio de una determinada asignatura con implicaciones personales diferentes. Ante este punto de partida, en la encuesta inicial se planteaban cuestiones referidas a sus objetivos académicos, actitudes personales hacia el proceso de enseñanza –

aprendizaje, y hacia una nueva situación como es la utilización de las herramientas TICs. El análisis de clasificación de la primera encuesta permitió observar que casi el 20% de alumnos (clase 1) se caracterizaba por tener una actitud desfavorable hacia la participación en clase, pero favorable hacia el aprendizaje. En una situación más positiva se encontraba el 19% de alumnos (clase 2), totalmente enfocados hacia las metas de aprendizaje y quizás hacia el lucimiento personal, mostrando, asimismo, una actitud totalmente de acuerdo con las propuestas de utilización de las TICs. Esta clase se aleja del resto y en ella es característica la presencia de los alumnos de la titulación de Ingeniería Química. En el 7% de los alumnos (clase 3) parece que domina una estrategia de miedo al fracaso y se muestran neutrales ante las propuestas realizadas. Sin embargo, el 18% de los alumnos (clase 4) se caracteriza por valorar el correo electrónico y la Web únicamente si se refieren a su relación con la asignatura y parece que presentan una estrategia más cómoda ante al aprendizaje sin mayores compromisos. En esta clase predominan alumnos de la titulación de medicina. En el 12% de los alumnos (clase 5) parece que existe un planteamiento de salvaguardia de la autoestima unida al miedo al fracaso y no presentan características relevantes en cuanto a las propuestas TICs efectuadas. En una posición próxima en el plano a la clase 5 se encuentra la clase 7, con casi el 18% de los alumnos, donde dominan las actitudes negativas hacia las TICs condicionadas, probablemente, por su falta de acceso a internet y su escaso nivel de inglés; sin embargo, declaran estar interesados en la asignatura. Por último, el 6% de los alumnos (clase 6) se caracteriza por su posición extrema en cuanto a una actitud contraria a las propuestas académicas.

En comparación con la clasificación derivada de la encuesta inicial, la clasificación obtenida tras la encuesta efectuada a final de curso proporciona una tipología de alumnos con únicamente cinco clases bien definidas. Es preciso destacar, y dado que la definición de los dos primeros factores es similar, que se produce un desplazamiento de los porcentajes de alumnos con actitudes vacilantes o negativas a comienzos de curso hacia la derecha del plano factorial, es decir, hacia actitudes positivas o muy positivas frente al proceso experimentado. Por lo tanto, el cambio de actitud experimentado por los estudiantes hacia las propuestas académicas ha resultado completamente satisfactorio. Sin embargo, existen situaciones particulares que hacen que existan grupos de alumnos con una actitud poco a nada positiva ante el proceso. La clase 1 de la segunda clasificación demuestra una actitud totalmente positiva ante el proceso realizado. Esta clase representa al 30% de alumnos, donde no es característica ninguna titulación en particular, siendo una clase similar a la clase 2 de la primera clasificación, en la cual apenas se situaba el 19% de los estudiantes encuestados. En ella era característica la titulación de Ingeniería Química. Parece natural que estos alumnos junto con los de la asignatura Instrumentos Básicos de Investigación, enfocada hacia el uso del ordenador, tuvieran desde el comienzo de curso una actitud favorable ante las herramientas TICs. En la clase 2 de la segunda clasificación, con un 34% de alumnos, se aprecian actitudes favorables y de acuerdo con el proceso, valorando positivamente la utilización de TICs; sin embargo, no están de acuerdo ni en desacuerdo con que haya disminuido su obsesión por suspender y por tanto su miedo al fracaso. La titulación de Odontología está particularmente presente en esta clase. En la clase 3 nos

encontramos con un 22% de alumnos con actitudes neutrales o moderadamente negativas hacia las herramientas TICs y también neutrales en lo relativo al fomento de la participación en clase. Por último, tenemos pequeños porcentajes de alumnos en las clases 4 y 5 con actitudes muy negativas y que parecen condicionadas por su falta de acceso a internet o a su escaso nivel de inglés; estas circunstancias pueden ser consideradas factores de falta de motivación.

La evolución positiva producida por la utilización de las TICs sobre la motivación del alumnado señalada anteriormente, ha permitido que los alumnos desarrollen a través de la dinámica educativa creada, una serie de habilidades genéricas, como son:

- Hábito de utilización del ordenador y de las herramientas TICs para llevar a cabo tareas académicas estimuladoras del aprendizaje.
- Favorecer el trabajo continuo, individual y de equipo, durante el desarrollo de la asignatura.
- Capacidad para analizar y priorizar datos para la aplicación práctica de los conocimientos.
- Habilidades de reflexión, análisis, relación y síntesis de los conocimientos adquiridos.
- Habilidades de comunicación escrita.

Por otro lado, los datos derivados de las encuestas realizadas a los estudiantes permiten señalar que la comunicación asíncrona a través de correo electrónico establece una vía de comunicación real, ágil, fluida y eficiente entre Profesor – Alumno, sin limitación espacio – temporal. La comunicación bidireccional establecida a través de las TICs, como vehículo para llevar a cabo tareas educativas, permite crear un vínculo importante de relación entre el alumno y el profesor, difícil de alcanzar en un mismo grado de otra manera. La comunicación vía correo electrónico resulta un medio atractivo para el alumno, ya que le permite tener una actitud más abierta y relajada, de la que en muchas ocasiones carece cuando la comunicación se realiza de forma presencial. Por otro lado, la comunicación inicial vía e-mail, puede suponer un paso intermedio para romper la dificultad inherente que existe para llevar a cabo de forma más natural dicha comunicación presencial. Dicha comunicación permite, además, llevar a cabo un feed-back que favorece la autocorrección de errores de conocimiento, de manera que el profesor puede indicar al alumno los comentarios oportunos y pautas a seguir –sin indicar directamente la respuesta correcta– para que éste pueda proceder a corregirlos a partir de su propia reflexión.

Los datos obtenidos del presente estudio nos han permitido constatar, además, que este proceso de comunicación ha favorecido de forma significativa la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, la metodología docente llevada a cabo disminuye, en cierto modo, el estrés académico inherente del alumno –como de hecho lo señala más del 40% de los estudiantes– ante la materia docente, lo que sin duda le permite afrontar con un mayor grado de seguridad el proceso de evaluación.

En conclusión, los datos derivados de nuestro estudio permiten señalar que, con independencia de la titulación, la utilización de las TICs produce un cambio de actitud favorable, con resultados claramente positivos sobre el proceso de aprendizaje en el 65% de los estudiantes analizados. Subsisten, sin embargo actitudes desfavorables en el 13% de los alumnos con condiciones desfavorables de partida, y “difíciles de motivar”. Pese a ello, en general la incorporación de herramientas educativas a través de las TICs en el proceso educativo, en consonancia con lo descrito por otros autores (Onrubia, 2005), facilita una comunicación eficiente alumno – profesor y aumenta la motivación y la participación activa del estudiante en su proceso educativo.

Referencias bibliográficas

- Area, M. (2005). Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *Revista Electrónica de Evaluación Educativa*, 11, (1).
http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm. (consultado el 08/04/07).
- Benzécri, J.P. (1979). Sur le calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire. *Cahiers de l'Analyse de Données*, 3, 377-378.
- Cabero, J. y Castaño, C. (2002). *Las TICs en la universidad*. Sevilla: MAD.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. London: Harvard University.
- Escofier, B. y Pagès, J. (1990). *Análisis factoriales simples y múltiples. Objetivos, métodos e interpretación*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV/EHU.
- Fernández, K., Garín, A., y Modroño, J.I. (2004). Motivación de los estudiantes de LE y LADE ante el estudio de la Estadística. *Documentos de trabajo BILTOKI, D.T. 2004.03*. Bilbao: Facultad de CC. Económicas EHU/UPV.
- García, J. (2005). El proceso educativo: las nuevas tecnologías en la enseñanza de la medicina. *Educación Médica*, 8 (3), 134-135.
- Grunberg, J. y Summers, M. (1992). Computer Innovation in Schools: a review of selected research literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 1, (2), 255-275.
- Heinecke, W.F., Blasi, L.; Milman, N. y Washington, L. (1999). New Directions in the evaluation of the effectiveness of Educational Technology. <http://www.ed.gov/rschstat/eval/tech/techconf99/whitepapers/paper8.html> (consultado el 08/04/07).
- Lacruz, M. (1999). *La actividad docente y la formación del profesorado con nuevas tecnologías*. Granada: Grupo Editorial Universitario II.
- Lebart, L. (1994). Complementary use of correspondence analysis and cluster analysis. En Greenacre, M. J. y Blasius, (Ed), *Correspondence Analysis in the Social Sciences* (pp. 162-178). Londres: Academic Press.

- Lebart, L., Morineau, A. y Piron, M. (1994a). *Statistique Exploratoire Multidimensionnelle*. Paris : Dunod.
- Lebart, L., Morineau, A., Lambert, T. y Pleuvret, P. (1994b). *SPAD-N Reference Manual*. París: CISIA.
- Lobato, C. (2004). La función tutorial universitaria: estrategias de intervención. *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, 31-57.
- MacQueen, J. (1967). Some methods of classification and analysis of multivariate observations. En *Proceedings of the 5th Berkeley symposium on mathematical statistics and probability*, (pp. 281-297). Berkeley: University of the California Press.
- Millán, J. (2005). Claves para una enseñanza de calidad. *Educación Médica*, 8 (3), 132-133.
- Onrubia, J. (2005). La potencialidad de las tecnologías de la información y de la comunicación para transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias. *Colección "Documentos": Documento 04. Instituto de Ciencias de la Educación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Pelgrum, W.J. y Law, N. (2003). *ICT in education around the world: trends, problems and prospects*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Reeves, T.C. (1998). *The impact of media and technology in schools: A research report prepared for The Bertelsmann Foundation*. The University of Georgia. <http://caret.iste.org/index.cfm?fuseaction=studySummary&studyid=418> (consultado el 08/04/07).
- Seber, G.A.F. (1984). *Multivariate Observations*. New York: Wiley.
- UNESCO (2002). *Information and communication technologies in teacher education: a planning guide*. París: UNESCO.
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Núñez, J. C. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), 125-146.

Nota

Este estudio ha sido realizado gracias a la subvención de dos proyectos de innovación educativa (PIE 19/2004 y PIE 27/2005) por parte del Vicerrectorado de Calidad e Innovación docente de la Universidad del País Vasco/EHU. Los autores agradecen el apoyo del Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad del País Vasco:UPV 038.321-13631/2001. Asimismo, los autores expresan su más sincero agradecimiento a los alumnos por su colaboración, que ha hecho posible este estudio de investigación para la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Teodoro Palomares Casado. Profesor Titular de Radiología y Medicina Física, desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Cirugía y Radiología y Medicina Física de la Facultad de Medicina y Odontología de la Universidad del País Vasco/EHU. Autor de diferentes trabajos nacionales e internacionales, ha sido coordinador de varios proyectos de investigación sobre innovación educativa. En la actualidad es Coordinador del Servicio de Asesoramiento Educativo en el Campus de Bizkaia de la UPV/EHU.

Karmele Fernández Aguirre. Profesora Titular del Departamento de Economía Aplicada III (Estadística y Econometría) de la UPV-EHU. Desarrolla de su labor investigadora en el campo de la Estadística Multivariante, habiendo publicado diversos trabajos en revistas nacionales e internacionales de prestigio, sobre todo, en temas relacionados con el tratamiento de grandes encuestas de diversa índole y carácter multidisciplinar.

Juan Ignacio Modroño Herrán. Profesor Titular de Escuela Universitaria en Econometría y Estadística, desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Economía Aplicada III (Econometría y Estadística) de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad del País Vasco/EHU. Es autor de diferentes trabajos nacionales e internacionales en al ámbito de la Estadística, en particular, en el área de Análisis Multivariante.

Javier González-Velasco. Profesor Asociado de Radiología y Medicina Física, desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Cirugía y Radiología y Medicina Física de la Facultad de Medicina y Odontología de la Universidad del País Vasco/EHU. Autor de diversas publicaciones en el campo de la Educación Universitaria.

Francisco José Sáez Crespo. Profesor Titular de Biología Celular de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la UPV/EHU, desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Biología Celular e Histología. Autor de libros de texto para universitarios sobre Citología e Histología Vegetal y Animal y Biología Celular, ha publicado diversos trabajos en revistas de educación.

Yolanda Chica Páez. Profesora Colaboradora de Estudios en Economía y Ciencias Empresariales, desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Economía Financiera II de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad del País Vasco/EHU. Autora de diferentes trabajos de investigación, ha participado en diversos proyectos de investigación sobre innovación educativa.

Amelia Torres Barañano. Profesora Titular de Ingeniería Química, desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Ingeniería Química y Medio Ambiente de la Escuela Superior de Ingeniería en la Universidad del País Vasco/EHU. Autora de diferentes publicaciones en el ámbito de la Ingeniería Química, ha participado en diversos proyectos de investigación sobre innovación educativa.

María Jesús Chomón Villanueva. Profesora Titular de Ingeniería, desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Ingeniería Química y Medio Ambiente de la Escuela Superior de Ingeniería en la Universidad del País

Vasco/EHU. Autora de diferentes trabajos nacionales e internacionales, ha participado en diversos proyectos de investigación sobre innovación educativa.

Pedro Bilbao Zulaica. Catedrático de Radiología y Medicina Física, desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Cirugía y Radiología y Medicina Física de la Facultad de Medicina y Odontología de la Universidad del País Vasco/EHU. Autor de diversas publicaciones en el campo de la Educación Universitaria.

GIZARTE HEZITZAILEA LANBIDEZ: KORAPILOAK ASKATU NAHIAN⁽¹⁾

Social Educator as an office: trying to tie the knots

Nerea Agirre

Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

En las últimas décadas ha saltado a luz el debate en torno a la profesionalización, en el campo de la Teoría de las Profesiones. Este debate ha tenido su reflejo en el campo de la Educación Social, donde se perciben carencias a la hora de dar una imagen completa y global de la profesión. Siendo esto así, vemos la necesidad de ir dando respuesta a varias preguntas, para poder avanzar en el esclarecimiento y propio proceso de profesionalización de la Educación Social.

El proposito del trabajo que se presenta a continuación es realizar una síntesis de las aportaciones sobre la conceptualización de la Educación Social y la situación profesional en ese ámbito. Para ello, se comenzará por analizar el concepto de Educación Social; seguidamente se trabajará los conceptos de profesión y profesionalización, que nos ayudarán a entender las características de la Educación Social como profesión. En la tercera parte del trabajo se pasa de un nivel más abstracto a un nivel más real, y se trabaja el tema de los educadores sociales. En la última parte nos adentraremos en la situación profesional que viven los educadores sociales, porque creemos que es desde ese nivel de donde hay que partir para poder articular pautas y mejoras.

Palabras Clave: *Educación social, profesionalización, situación profesional.*

Abstract

In the last decades, the profession's professionalization has created quite a lot of controversy in the Theory of the Professions subject. In the area of the Social Education, it has been noticed in a general way the influence of the controversy. If we want to develop the professionalization of the Social Education's process, as far as we are concerned there are many questions for answering.

The aim of the presented work is to synthesize in a clear way the conceptualization of the Social Education and the contributions realized in the analysis of the social educators' labour situation. Several concepts will be analyzed in order to do that. First of all we will work on the concept of the social Education. Secondly, there will be analyzed such events as the office and the professionalization, since they are helpful to deal which are the characteristics in the process of creating the Social Education as an office. Thirdly, we will go to a more detailed level since we are going to focus on the social educators. Finally we will get in the world of the office, in order to see the cruelty social educators live with through their labour situation.; We really believe that it is for this level where the guidelines and improvements must begin.

Key words: *Social education, professionalization, labour situation*

Correspondencia: Nerea Agirre Garcia. Donostiako Irakasleen Unibertsitate Eskola, Oñati plaza, 3. 200018 Donostia. E-mail: nerea.aguirre@ehu.es

Sarrera

Azken hamarkadotan lanbideen “profesionalizazioak” eztabaida dezente piztu du Lanbideen Teoria deritzan arloan. Gizarte Hezkuntzaren esparruan eztabaida orokorrago horren eragina sumatu da eta horren lekuko dira argitaratu diren zenbait lan, besteak beste, Dapía, 2002; García, 2001; Orte, 1998; Sáez, 1998, 2003, 2005; Touriñán, Rodríguez eta Lorenzo, 1999. Hala ere, hutsunea nabari da lanbide honen ezaugarri bereizgarren irudi global eta osatua emateko garaian (Sáez, 2003). Galdera ugari daude erantzuteke: Zer da lanbidea? Zein lanbide mota da Gizarte Hezkuntza? Zeintzuk dira profesioaren ezaugarri bereizleak? Nola profesionalizatu da? Zergatik hautatu da bide hori? Zein neurritan baieztatu dezakegu gizarte hezitzaileek profesionalen baldintzak betetzen dituztela? Zein da gizarte hezitzaileen lanbide egoera? Erantzunak bilatu behar dira, guri dagokigunez, Gizarte Hezkuntzaren profesionalizazio prozesua argitu eta garatu nahi bada.

Galdera guzti hauei erantzuna ematea ordea, lan konplexu eta sakona litzateke. Aurkezten den lan honek Gizarte Hezkuntzaren kontzeptualizazioaren eta gizarte hezitzaileen lanbide egoeraren gaineko azterketan egin diren ekarpenen sintesi argigarria egitea du helburu. Sáez-ekin (2005) bat eginaz, lanbide eta profesionalizazio prozesuen inguruko ezagutza ekoizteko irizpide batzutan oinarritzea ezinbestekoa da.

Horretarako zenbait kontzeptu aztertuko dugu, hurrenez hurren, gizarte heziketan duten irakurketarekin lotuz. Gauzak horrela, lehen atal batean Gizarte Hezkuntzaren kontzeptuaz arituko gara, hain zuzen ere gizarte hezitzaileak kokatzen diren esparrua taxutzeari begira. Bigarrenik, lanbidea eta profesionalizazioa bezalako gertakariak aztertuko ditugu, zeren Lanbideen Teoriak egiten dituen ekarpenak oso lagungarriak irizten baitizkiogu, Gizarte Hezkuntza lanbide gisa eraikitzeke prozesuan zein ezaugarri dituen ulertzeko. Hirugarrenik, maila abstraktu eta teoriotik maila zehatzera egingo dugu jauzi zeren gizarte hezitzaileez arituko baikara, hau da, profesionalen gaitasunak eta soslaiak auzitan jarriko ditugu. Eta azkenik, lanbide egoeran murgilduko gara, nahi bada, mailarik eta errealean, une honetan gizarte hezitzaileek bizi duten lanbide egoera bere gordinean ikusi ahal izateko; uste baitugu maila horrextetik bertatik abiarazi behar direla jarraibideak eta hobekuntzak.

Gizarte Hezkuntza: gizarte hezitzaileen lanbide markoaren definizio baterantz

Egungo gizartearen ezaugarri nagusienetariakoak dinamismoa eta konplexutasuna dira; eta horren isla ditugu azken urteotan esparru gehientsuenetan izan ditugun aldaketa (eraldaketa sozial, ekonomiko, demografikoak...) nabarmen eta azkarak. Aldaketok eragindakoak ere adierazgarriak izan dira, gizarteko eta lan munduko antolaketa eta funtzionamendu sistema tradizionalak eraldatuz. Guzti honen adierazle, batzuk aipatzearen, Ongizate Estatuaren krisia, lan merkatuaren prekarizazioa, emakumearen lan munduratzeko masiboa eta honek eragindako aldaketa sozialak (familia antolaketan, haur eta zaharren zaintzan...), marko juridiko berrien agerpena, bazterketa eta gizarte marjinazio modu berrien agerpena, arazo

espezifikokoak dituzten kolektiboak (etorkinak, hiru eta laugarren adinekoak, emakumeak...), eta ondasunak modu orekatu eta parekatuagoan banatzeko beharra kasu.

Aldaketa guzti hauez gain, Tiana eta Sanz (koord.)-ek (2003) zerbitzuen sektorearen hedapenaz zuzenki lotutako soslai profesional berrien agerpenaz, eraldaketa teknologikoaz, globalizazioaren eraginetaz, merkantilizazioa eta lehiakortasunaz hitz egiten dute, testuinguruaren gaineko azterketa egitean. Guztiak ere, aintzat hartzeko aldagaiak. Romans, Petrus eta Trilla-k (2000) antzeko irakurketa egiten dute; aurretik aipatu diren aldaketei, aldaketa demografiko, kulturalak eta gizarte desorekak gehituz.

Egun, *botere ekonomiko, politiko eta kulturala dutenak nagusi diren mundu globalizatuan bizi gara, non eredu neoliberalak gailendu eta giza harremanak zipriztintzen dituen, gizarte zatiketa ahalbideratuz. Zatiketa ez aniztasunaren zentzuan ulertuta; baizik eta inkomunikazioa, menderatze, mendekotasun eta bata besteagatik geroz eta urrutiago dauden zati gisa ulertuta. Mundua globalizatuta dago kontsumorako, baina zatituta baliabide eta aukerak banatzeko orduan, eta Estatuak interes orokorrei erantzuna emateko arduradun eta berme moduan ahulduta dago. Indibidualismoa, kontsumoa, jabetza, lehiakortasuna, diskriminazioa, aldatu eta egin ezinaren ideiak, etsipena eta bizi dugun egoera aldaezin eta natural gisa ikustarazten diguten baloreak gailentzen dira* (Asociación internacional de educadores de jóvenes inadaptados; Internacional association of social educators (AIEJI), Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES) eta Col.Legi d'Educadors Socials de Catalunya (CEESC), 157.orr.).

Ikusten denez, aldaketa konplexuek eta botere jokoek zeharkatutako mundu batean bizi gara, eta horixe bera da Gizarte Hezkuntzari lanbide esparru bezala bilakatzea egokitu zaion ingurumaria. Testuinguru honek, gizarte hezitzaileek hezkuntzako profesional moduan beraien identitate ezaugarrien definizioan murgildu eta ildo honetan lan egitea beharrezkoa bihurtzen du. Ortega-k (2003) bere lanean, Gizarte Hezkuntzaren oinarri teoriko eta praktikokoak errebisatzeko beharraz ohartarazten du. Lan berean, emandako aurrerapausoak jaso arren, profesionalki eta zientifikoki lan handia egiteke dagoela esaten du, eta horri lotuta, egungo arazo eta errealitateek, etengabe, Gizarte Hezkuntzaren oinarri teoriko eta ekintza ildoak berrikustera behartzen gaituztela dio. Lan hau abiatzeko ordea, ezinbestekoa da, Sáez-ekin (1993) bat eginaz, Gizarte Hezkuntzaz ulertzen dena argitzea.

Zer da Gizarte Hezkuntza? Kontzeptutik eginiko ekarpenak

Izenburuan jarri dugun galdera itxuraz erraza den arren, esanahi ugari dituela ohartzen gara bibliografia arakatzeaz batera. Sáez-ek (1993) dioen bezala, Gizarte Hezkuntzaren kontzeptualizazioa lan zaila, konplexua eta nahasgarria izan daiteke; baina aldi berean, guztiz beharrezkoa. Ildo honi jarraiki, ezin da azpimarratu gabe utzi, Gizarte Hezkuntzaz egin izan diren eta egingo diren kontzeptualizazio oro ez direla neutroak; hots, ideologiaren, ikuspegi antropologiko, filosofiaren araberakoak izango dira.

Bestalde, Gizarte Hezkuntzaren gaineko definizioa emateko bide ezberdinak har daitezke: historikoa, enpirikoa, analitikoa, administratiboa, sistematikoa edo errealitate edo egintzen indarrean oinarrituz, argumentazio faktikoa (Sáez, 1993, 168.orr.). Autore honi, esparru profesional batek tradizio luzerik eta ezta presentzia akademiko handirik ez badu (Gizarte Hezkuntzaren kasuan bezala) egoki deritzo argumentazio faktikoari. Hau da, errealitatea edo egintzen indarrean oinarritzen diren arrazoibideei. Gaur egun, hemen eta orain Gizarte Hezkuntzaz ulertzen dena argitzeko, Gizarte Hezkuntza kontzeptualizatu eta azaltzeko, existitzen den errealitatearen azterketa egin behar da. Hots, errealitate horren gaineko eta errealitate horrek izan beharko lukeenaren gaineko hausnarketa sistematikoa egin behar da. Pérez (2003) eta Ayerbe (1996a) ere, praktika soziala aintzat hartuz, errealitatearen analisia egitearen aldekoak dira.

Zer ulertzen da bada egun Gizarte Hezkuntzaz? Gizarte Hezkuntzaren definizioak bilakaerarik izan ote du? Bibliografia errebisatuz gero, ez dira lan gutxi perspektiba teorikotik Gizarte Hezkuntza kontzeptualizatzeko saiakera egiten dutenak. Horren erakusgarri, besteak beste, Sáez-en (1993) eta Pérez-en (2003) lanetan jasorik dauden Gizarte Hezkuntza ulertzeko moduak. Gizarte Hezkuntzaren gaineko literatura errebisatzen jarraituz gero, hamaika definizio aurki ditzakegu; beronen egitekoaz; xede edo helburuen gainean (Petrus, 1997); eta esku-hartze esparru nahiz hartzaileei erreferentzia egiten dietenak (Ayerbe, 1996b; Petrus, 2000). Definizio guzti hauen artetik, Gizarte Hezkuntzaren izaera argitzeko lagungarriak izan daitezkeen zenbait ekarpen jasotzen dira jarraian.

Lehenik eta behin Gizarte Hezkuntzaren izaera nagusi bezala eskolaz kanpokotasuna azpimarratzen duten definiziorik aurki daitezke (Armengol, 1995). Gizarte Hezkuntzaren izaeraren adierazgarri gisa eskolaz kanpokotasunean zentratzearen galzoriaz hitz egiten du Sáez-ek (1993), izan ere, bibliografia errebisatu ostean, ezin esan baitaiteke mota honetakoak direnik egun gailentzen diren definizioak.

Bigarrenik, asko dira Gizarte Heziketaren espezializazioa azpimarratzen dituzten definizioak, beraien eskuhartze esparru edo hartzaileen arabera (helduen heziketa, hezkuntza ez formala, ekintza sozioheztzailea...).

Bestalde, azken urteotako bilakaerari erantzunaz, eta egungo eskubide markoa aintzat hartuz, geroz eta ugariagoak dira Gizarte Hezkuntzaren definizioa eskubideekin lotzen dituzten ikuspegiak.

Definizioak multzokatzeko saiakera honetan ezin aipatu gabe utzi hutsune eta ñabardura ezari erantzunaz, eta aurreko lerrotan aitatu diren zenbait ezaugarri (eskubideena kasu) barne hartuz, Gizarte Hezkuntzaren eta bere xedeen inguruan definizio zehaztu eta osatuagoak ematen dituzten lanak. Ildo honetatik, Gizarte Hezkuntzaren xedeak heldutasun soziala lortu, pertsonarteko harremanak sustatu eta gizabanakoak komunitatearen elkarbizitzarako prestatzea dira. Gizarte Hezkuntza beraz, *Euskarri, bitartekaritza edo transferentziarako jarduera sistematiko eta fundamentatua da. Bizi guztian zehar, egoera, testuinguru eta subjektuaren soziabilitatearen garapena ahalbideratzen duena, honen autonomia, integrazioa eta engaiatuta dagoen marko soziokulturalean partehartze kritiko, eraikitzaile eta*

eraldatzailea sustatuz. Honetarako, lehenik, norberaren, hezitzaile nahiz subjektuaren, baliabide pertsonalak erabiliko dira, eta baita, beharrezkoak diren inguruneko baliabide soziokulturalak aprobetxatu edo alternatiba berriak sortu (Sáez, 2002, 379-380.orr.).

Azken multzoan, baditugu Gizarte Hezkuntza gizarte hezitzaileen praktika profesionala garatzen deneko lanbide moduan definitzen saiatzen direnak, López-ek (1995) bere lanean jasotzen duen moduan. Definizio hauei jarraiki, Gizarte Heziketa lanbide moduan existitzen dela uste da. Hala ere, nahiko azaleko definizioak direla esan daiteke, ez baita Gizarte Hezkuntzaren izaeran gehiegi sakondu eta zehazten.

Gizarte Hezkuntzaren gainean ematen diren definizioen harira nahi beste luza gaitzkeen arren, gizarte hezitzaileen izate eta lana era argi eta osatuan sostengatzen duten definizioen hutsunea nabaria dela ondoriozta daiteke, bibliografian oinarrituz eta Gizarte Hezkuntzaren esparruan lan egin edo engaiatuta dauden subjektu eta taldeek (Gizarte Hezkuntzako ikasle, gizarte hezitzaile, langile, erakundeetako kide, Administrazioako langile, politikariek...) pairatu eta adierazten duten definizio ezaren anabasa dela eta. Romans et al.-ek honela jasotzen dute: *Gai hau lantzean, hamaika galdera otutzen zaizkie hezitzaileei, hezitzaileen lanaz ematen den definizioa eta honek praktikan hartzen duen moldaera interpretatzeko ahaleginetan murgiltzen direnean. Adibide moduan, zenbait galdera jasotzen dira: esaterako, zer ulertzen dute erakunde kontratugileek Gizarte Hezkuntzaz? Hain dira urriak baliabideak, ze hezitzaileak hezkuntza lana baino beste edozein jarduera burutu behar duen? Oraindik orain Gizarte Hezkuntza luxu moduan hartzen da, kudeaketa edo izaera administratiboa duten beste zenbait gai lehenetsiz? Hezitzaileen lana haurtzaro eta gazteen esparrura mugatzen al da? Galdera hauen aurreko erantzunek, egunerokotasunez zipriztinduak daudenez, gizarte hezitzaileen paperaren inguruko definizio eta hausnarketa lana praktikatik abiatu beharko litzatekeela ikustarazten digute. Behin papera definitu eta bideratuz, hezitzaileen eguneroko lan jardunean sortzen diren beharrei bideratutako prestakuntza eskatzeko moduan egongo ginateke, finean, esku-hartzeak hobetu edo dauden hutsuneei erantzuna emanaz (Romans et al., 2000, 181.orr.).*

Honela bada, Gizarte Hezkuntzaren definizio lan sakon baten beharra sumatzen dela esan daiteke. Definizio lana zertarako? Bada, gizarte hezitzaileen izateko arrazoi soziala argitu bide: hezitzaileen rol, hezkuntza helburu, jarduera, metodologia eta teknikak definitu, argitu eta justifikatuz, hezkuntza esku-hartzeei zentzua emateko. Romans et. al.-ek (2000) ere aipatu diren puntuak argitu beharra ikusten dute.

Orain arte esandakoak bilduz, Gizarte Hezkuntzaren definizioak zenbait ezaugarri bete behar dituela esan daiteke. Hurrenez hurren:

- Oro har, definizioak egungo errealitateari erantzun behar dio, arestian deskribatutako mundu aldakor eta kontraesantsuari.
- Gizarte Hezkuntzaren barruko aniztasuna aintzat hartu behar du, figura zaharrak nahiz lanbide hau marko ez-formalera, informalera, eskola-gaindikora edo eskusiboki gizarte zerbitzuen markora mugatzen duten ikuspegiak gaituz.

- Definizioaren eraikuntza lan horri begira, oinarri kontzeptual bi azpimarratu behar dira: batetik, Gizarte Hezkuntza herritarren eskubide moduan ulertu beharra eta bestetik, Gizarte Hezkuntza, izaera pedagogikoa duen lanbide moduan aditzeko beharrezana.
- Gizarte Hezkuntzaren definizioak irekia, dinamikoa eta dialektikoa izan behar duela aurreikusi daiteke (Petrus, 1997). Izan ere, errealitatea aldakorra bada, errealitatean eragin eta berau aldatuaz hobetzeko honen ezagutza zientifikoaren beharra baldin badago, ez dago zalantzarik Gizarte Hezkuntza ekintza eta esku-hartze aldakorra izango dela. Eta ondorioz, etengabe “eraikuntza prozesuan” egongo da (Caride, 2003; Sáez, 1993, 2003; Sarramona, Noguera eta Vera, 1998). Pedagogia eta Gizarte Hezkuntza finkatze eta sendotze prozesu progresiboan murgilduta daudela frogatzen duten ageriko egiaztan, lanbide profesional moduan Gizarte Hezkuntzaren testuinguru eta espazio berrien gaineko esperientzia, hausnarketa, argitalpen eta ikerketak ditugu: Ayerbe, 1996b; Froufe, 2000; Martínez, 1995; Mínguez (koord.) et. al., 2005; Muñoz, 1994; Nuñez (koord.) eta Caride, 2002; Ortega, 2003; Pérez, 2003; Tiana (koord.) et. al. 2003.

Lanbidea eta profesionalizazioa: bi kontzeptu argigarriak

Gizarte Hezkuntzako definizio teorikoari heldu ondoren, lanbide gisa ulertzen laguntzen digun teoriak eginiko ekarpenak jasoko ditugu hurrengo lerroetan. Izan ere, Gizarte Hezkuntzaren definizioan ikusten genuen bezala eta egungo errealitateak erakusten digun legez, Gizarte Hezkuntza lanbidea ere bada, hau da, lan esparru bat non profesionalek lan egiten duten. Hala ere lanbidea bera eta lanbide bilakatzeko prozesua, profesionalizazioa, ez dira gizartetik at sorturikoak, baizik eta ingurumari sozial, ekonomiko, politiko eta ideologietan ekoiztutakoak. Zentzu horretan komeni da bi kontzeptuez jabetzea, gure ikergaiari hobeto heltzeko. Goazen, bada, lanbidea eta profesionalizazioa, hurrenez hurren, aztertzeraz.

Lanbideak: zentzua eta ezaugarriak

Aurretik esan den guztiaren harira, suposa daiteke lanbidea ez dela lan batek betetzen dituen ezaugarri aldaezin eta finkoen multzoa. Lanbidearen kontzeptua bera ere eraikuntza soziala da eta ondorioz, baldintzatzaile sozial eta historikoak hartu behar dira aintzat gertakari honen izaera ulertzeko.

Lanbideen jatorriaz hitz egiteko garaian, Caride-k (2002) egile desberdinen ikuspegiak dakartzkigu mahai gainera. Besteak beste Durkheim-ek lanbideen sorrera, funtzio publiko jakin batzuk (funtzio ekonomiko, politiko, erlijiosoak, soziala...) erregulatu eta antolatzen dituzten komunitateetan kokatzen du. Esaterako Erroma klasikoan kokatuz, gizarte antolaketa finkatu eta lanen banaketa markatua dagoen gizartean, lanbide korpusen existentziaz hitz egiten du. Elliott-ek berriz, denboran aurrerago kokatzen du lanbideen agerpena: industriaurreko gizarteetan, hain zuzen ere. Europar burgesiaren sorrerak eta Erdi Aroko hirien garapenak eragin handia izan zuen lanbideen sorrera eta finkatzean. Ildo honetan azpimarratu behar da gizarte

hauetan, diru-truke lanbide bat bete beharrik ez zutenek zeukatela estatusik altuena.

Industri iraultzarekin zenbait aldaketa iritsiko dira: populazioaren hezkundea, urbanizazioa, lan munduaren teknifikazioa eta pertsonal kualifikatuaren beharra, portaera kode eta moral jarraibide berriak, familia eta komunitate bizitzan aldaketak, besteak beste. Lanaren banaketarekin (zeina esparru ekonomiko, politiko, adiministratibora... hedatzen den), interes, sentimenduen arabera taldeka biltzeko beharra sortzen da. XX. mendearen hasieratik, lanbideen hedakuntza gizarte arrazional, moderno, urbano eta industrialen adierazle bihurtuko da. Pentsaera honek, lanbideak, gizarte garapenaren adierazle erabakigarriak bihurtzea ekarriko du.

Caride-ren lanean argi ikusten da lanbideen hedapena eta gizarte aldaketen arteko lotura. Batez ere, lanaren espezializazio eta lanbideen arteko lotunea: izatez, lan multzo bertsuak betetzen dituzten pertsona taldeak bilduko dira, interes pertsonalei eta produktibitateari begira, eta honek, lanbideen sustapena ekarriko du. Halaber, ordu arte lanbideek gizartean duten zeregin eta zentzua interpretatzeko era ere aldatuz joango da.

Egun lanbide deritzegun hauen sorrera, pertsona talde bat elkartu eta prestakuntza espezializatuan oinarrituz, teknika jakin bat praktikatzen denean ematen dela ulertzen dugu; beste era batez esanda, lanbideen xede edo helburua, eskarmentu eta trebezia, soldata edo ordainsari baten truke, zerbitzu edo aholku praktikoak eskaintzea litzateke.

Bibliografia garaikidea errebisatuz gero, lanbideek izan beharreko ezaugarrien inguruan zenbait irizpide nahiko bateratuta daudela ohartzen gara (Carr eta Kemmis, 1988; Caride, 2002); horiei ere egile jakin batzuen ekarpenak gehi lekizkioke lanbidearen ezaugarri zerrendari. Oro har honakoak:

- a) Korpus teorikoaz (zientifiko, teknologikoa, metodologikoaz) hitz egiten da: ikerketa zientifikoan oinarritu eta jarduera jakin batean kompetenteak izateko beharrezkoak diren ezagutza espezializatuen multzo antolatu eta ordenatua ezinbestekoa da lanbidez berba egiteko.
- b) Araututako prestakuntza teknikoa aipatzen da: gaitzera bideraturiko aurre prestakuntza instituzionalizatu gisa ulertua.
- c) Profesionalek burutzen dituzten jarduerak eta eskaintzen den zerbitzuarekiko gizarte errekonozimendua dugu ezaugarrien artean hirugarrenik.
- d) Kultura profesional desberdinu baten inguruan antolatua dagoen, arau, balore, sinesmen... konpartituak dituzten, talde identitatea duen talde edo kolektiboaz ere mintzo dira autoreak, lanbideen ezaugarrietaz hitz egitean.
- e) Azkenik, deontologia kode eta etika profesionalarekiko, garapen profesionala orientatzen dituzten printzipioekiko, errespetua, jarduerarekiko konpromisoa, arau eta eskubideak betetzea lanbideek bete beharreko ezaugarri edo baldintza moduan ulertzen da. Beste autore batzuen ekarpenak ere ildo honetan kokatzen dira: esaterako, AIEJI et. al., 2002; Sarramona et. al., 1998; Touriñan et. al., 1999.

- f) Badaude, ordea, bateratu edo adostutako irizpide horien gainean ñabardura eta ekarpenak egiten dituzten autoreak eta Caride-ren (2002) lanean jasotzen direnak. Esaterako, Hoylek profesioek bete behar dituzten hamar baldintza aipatzen ditu: batzuk, aurretik aipatu direnekin bat egiten dute, baina badaude interesgarriak diren puntualizazioak. Adibidez, lanbideek funtzio sozialak izan behar dituztela azpimarratzen du. Prestakuntzari dagokionean berriz, hasierako prestakuntzatik, ikasleak lanbideari lotutako balore eta kulturarekin harreman zuzena izan behar dela uste du. Profesionalek kolektiboa eratzeaz gain, botere publikoen aurrean talde gisa agertu behar direla pentsatzen du eta profesionalek erabakiak hartzeko askatasuna izan behar dutela. Errekonozimendu eta ordainsarien inguruan zera aipatzen du, prestakuntza, ardura eta dedikazioa, prestigioaz eta ordainsariekin saritu behar zaiela.
- g) Kalitate eta eraginkortasunaz askoz lotuago dagoen ikuspegi batetatik, Corrigan eta Haberman-entzat, aurreko puntuan aipatu lanean jasotzen den bezala, profesioaren funtsezko elementutzat berriz, oinarritzko ezagutza, kalitate kontrolak (eskatzen diren ezagutza eta gaitasunak dituztela ziurtatzeko aurrera eramaten diren ebaluaketa prozesu edo tresna), baliabideak (soldatak, ekipamendua, metodo eta teknikak) eta praktikaren baldintzak (profesional bat eraginkorra izateko egon behar diren baldintzak) aipatzen dituzte. Kontutan hartzekoa litzateke, beraz, lanbideen ezaugarrietaz hitz egitean, lanbideaz lotutako ebaluaketa prozesu eta tresnei, baliabideei eta lanbidea garatzen deneko baldintzei erreparatzea.

Lanbideaz hitz egitean, aipatu diren ezaugarriak betetzen dituzten talde profesionalen jardunaz ari garela ulertzea nahiko ohikoa den arren, beste zenbait ezaugarri ere aintzat hartu beharko ditugu. Esaterako, lanbideak gizarte kategoria adierazten duen neurrian, monopolio, botere eta autoritatean oinarrituz hauei atxikitzen zaien estatusa. Pérez-ek (2003) bere lanean estatusaz hitz egiten du: lanbide bakoitzari, gizarte aitorten edo errekkonozimendu mailaren arabera, estatus edo prestigio jakin bat atxikitzen zaiola dio, eta honek, beste lanbideekiko betetzen duen posizioa adierazten duela azpimarratzen du. Illich-ek (1981) ere monopolioaz eta beraien interesekin bat datozen eliteek lanbideei atxikitzen dien botereaz jarduten du. Saramona et. al.-ek (1998) estatusaz hitz egitean, bi dimentsio bereizten dituzte: jarduera eta hau burutzen duten pertsona edo profesionalak.

Beraz, Martín eta de Miguel-ek (1982) ohartarazten duten bezala, guzti honen atzean konplexutasuna ezkututzen da. Arestian jaso eta aipatu diren ezaugarrien zerrendatze hutsak ikustarazten digu lanbidea ez dela zorizkoa, edo Caride-ren hitzak erabiliz, ez dela “dohakabeki” existitzen. Beren presentzia populazioak atzeman duten beharrei, zientzia eta teknologian ematen diren aurrerapenek eskatzen duten espezializazio, sistema produktiboaren berregituratze, lanaren espezializazioari, eta gizarte klaseen egituraketan hauek jokatzten duten paperari zor zaio.

Lanbideen profesionalizazio prozesuak

Lanbideek horrela kontsideratzeko bete behar dituzten ezaugarriez hitz egin

dugu arestian. Baina ezaugarri horiek ez dira egun batetik bestera lortzen. Guzti honen atzean prozesua dago: profesionalizazio deritzo gisa honetako prozesuei. Zehatzago esanda, testuinguru geografiko zehatz batean, non baldintzatzaile sozial, kultural, ekonomiko eta politiko zehatzak dauden, lanbideek kuantitatiboki nahiz kualitatiboki kualifikatzeko prozesuari deritzo profesionalizazioa. Profesionalizazioa ulertzeko ikuspegi ezberdinak daude:

Fasetan bereizitako prozesua

Zentzu honetan, Caride-ren (2002) aburuz, lanbide izatera heldu eta horrela aitortua egon dadin, fase edo sekuentzi orokor batzuk gainditu behar dira. Arazo edo behar batzuei erantzuna emateko intentziotik abiatuz, profesionalizazio prozesuari hasiera ematen zaio; lehenik, profesional izango diren horien prestakuntza eta aukeraketarako prozedurak ezarri behar dira; ondoren, elkargo profesional bat edo gehiago eratu, lanbidearekin lotutako eredu eta arauak ezarri eta lehiari egongo diren beste talde batzuekin harremanetan jartzeko. Gero, aitortpen edo errekonozimendu publikoa lortu beharko litzateke ikuspegi honen arabera. Azken fase edo urrats gisa, kode etikoaren eratzea aipatzen da. Ildo honetatik, profesionalizazioa ahalbideratzen duten beste baldintza batzuk eman arren, aipatu diren etapa hauek gainditu ezean, lanbide corpora eratu gabe gelditu eta kolektiboak “sasi-lanbide” bihurtzeko arriskua edukiko lukeela ohartarazten du Caride-k bere lanean.

Eraikuntza

Esandakoaren kontrara, Sáez-ek (2003, 2005) profesionalizazio prozesuek ez dietela fase zehatzei erantzuten azaltzen du: prozesuak direla azpimarratzen du, zenbait faktorek baldintzatutako amaiera gabeko eraikuntza gisa ulertzen du. Eta ez prozesu lineal edo kontzeptu estatiko eta definitibo gisa.

Profesionalizazioa eta Instituzionalizazioa

Lopez-ek (1995) lanbideen identitatea beste lanbide batzuekin elkarrekintzan eta marko sozial eta instituzional batean eraikitzen dela azpimarratzen du. Honen haritik, badaude profesionalizazio eta instituzionalizazio prozesuak lotuta dakusaten ekarpenak (March eta Orte, 2005), hots, aitortutako esku-hartze esparru instituzionalizatuen beharra ikusten dute profesionalizazioaz hitz egiteko.

Desprofesionalizazioa

Profesionalizazioa prozesuaz hetsiki loturik “desprofesionalizazioaz” ere hitz egiten da. Baina noiz hitz egiten da desprofesionalizazioaz? Bada, zenbait arrazoi direla medio (autonomi galera, kanpoko instantziekin gatazkak, beste profesional batzuk lanbideari dagozkion funtzioak bere egitean, eginkizun eta ezagutzak zaharkituta gelditzeagatik...) aitortpen soziala zalantzan jartzen denean abiatzen da desprofesionalizazio prozesua.

Profesionalizazio prozesuak baldintzatzen dituzten aldagaiak

Profesionalizazio prozesuetan beraz, hauek erraztu edo oztopatzen dituzten faktoreak egongo direla pentsa dezakegu. Zerk baldintza dezake profesionalizazioa edo lanbide baten bilakaera?

AIEJI et. al.-ek (2002) honakoak aipatzen dituzte profesionalizazio prozesuan eragina duten aldagai gisa: a) lanbidearen tradizioa eta pilatuz joan diren esperientzia; b) eskaintzen den prestakuntza; d) gizarte eta kultur politikak; e) lan merkatua eta lanpostuen lan baldintzak. López-ek (1995) berriz, aipatu diren horiei, f) kultur tradizioak; g) lanbideak komunikabideetan duen presentzia; h) gizartea eta i) europar influentzia edo eraginak gehitzen dizkie.

I. taula. Profesionalizazio prozesuak baldintzatzen dituzten aldagaiak

ALDAGAIAK	BALDINTZATZAILEA
EZAGUTZA	Ikerketatik eratorri eta eraikitzen den ezagutza espezializatuak garaian garaiko behar eta erantzuneko erakusten duen egokitze maila. Zentzu honetan esperientzia praktikoak ere eragin zuzena izango duela esan behar da
PRESTAKUNTZA	Eskaintzen den hasierako nola etengabeko prestakuntza
POLITIKAK	Indarrean dauden botere taldeak eta hauek bultzatzen dituzten gizarte politikak: politika hauen arabera eratorriko baitira aurrekontu eta baita baliabideak ere
LAN MERKATUA	Produkzio sistemaren beharrak eta lanbideak garapen ekonomikoaz duen lotura
KULTUR TRADIZIOAK	Baloratzen den ekonomi sektorea, produktu-zerbitzu mota
GIZARTE MUGIMENDUAK	Beharrak antzeman eta hauen aldarrikapenerako, nola eskubideen defentsarako sortzen diren mugimenduak
KOMUNIKABIDEAK	Lanbideek duten presentzia eta ematen zaien trataera
EUROPAR ERAGINAK	Besteekin konparatu eta mimetismorako dagoen joerak

Ondorioz, profesionalizazio prozesua aztertu eta ulertzea erreferente klabea izango da Gizarte Hezkuntzaren identitate soziala eratzeke orduan; eta baita bertan modu intenzional eta sistematikoan parte hartzen duten agenteen identitate soziala eraikitze bidean. Baina guzti hau esan ostean, ulertu al daiteke Gizarte Hezkuntza lanbide moduan? Zein lanbide mota da? Gizarte Hezkuntzak lanbide moduan eratzeke zein profesionalizazio prozesu jarraitu du? Zer lortu du? Benetako lanbidea ote edo sasi-lanbidea dugu?

Gizarte Hezkuntza lanbide gisa. Eskuhartze esparru ireki eta dinamiko moduan

Autore ugariren ustetan, Gizarte Hezkuntza lanbide gaztea da, ekintza soziohezitzailearen aurrekariak aspaldidanikoak direla onartzen den arren.

Horrenbestez, modu jarrai eta sistematikoagoan burututako eskuhartzeak 60. hamarkadan kokatu behar ditugu. Lehen, egintza asko boluntarioen eskutik burutzen ziren; egun berriz, egintza profesionalak, prestakuntza espezifikoa, instituzionalizatuari lotuago ageri dira.

Garbi dago gizarte hezitzaileek gizartearen esparruan lan egiten dutela eta beraien eskuhartzeak hezkuntza izaera dutela. 80 eta 90. hamarkadetan dagoeneko, lan zientifikoen argitalpena ugari zeneko garaian, gizarte hezitzailea, esparru sozialean, hezkuntzako profesional moduan azaltzen da. Garai honetan, gure testuinguru hurbilean, perfil profesional historikoen (helduen hezitzailea, hezitzaile espezializatuak, animatzaile soziokulturalaren) gaineko adostasuna zegoela esan daiteke. Azken hamarkadetan ordea, eskuhartze esparru emergente edo berriak azaldu zaizkigu: adibidez, lehen mailako arreta, haurtzaro eta nerabezarora, justizia, drogamenpekotasunak, helduen hezkuntza, hirugarren adina, elbarritasunak eta buru osasuna, animazio soziokulturala eta aisialdia, etorkinak eta mendekotasun desberdinak. Eskuhartze esparruekin batera, hezitzaileen izaera eta ezaugarriak ere aldatu egin dira; eta baita gizarte bera ere. Ezin diogu muzin egin errealitate sozialaren izaerari: hots, esparru hau aldakorra da, gizarte aldaketekin batera aldatzen delako. Beraz, esparru hau, bizia, dinamikoa, forma askotarikoa, heterogeneoa eta konplexua da. Ondorioz, gizarte hezitzailearen profesioak ezaugarri bertsuak beteko dituela pentsa daiteke. Horregatik, ezin dugu Gizarte Hezkuntza lanbide itxi edo bukatu moduan ulertu; gizarte aldakor honetan sortzen diren egoera eta behar berriei erantzuna emateko eskuhartze esparru ireki eta dinamikoa izan behar da. Hala ere, honek ez du esanahi Gizarte Hezkuntzak ezegonkorra izan behar duenik, edo ezin ukan dezakeenik identifikaziorako nukleo teorikorik.

Gizarte Hezkuntzaren profesionalizazioa

Jarraian, Gizarte Hezkuntzaren profesionalizazio prozesuan eman diren urrats esanguratsuenak biltzen dira.

Profesionalizazio kuantitatiboa

Profesionalizazioaren prozesu “kuantitatiboari” dagokionean, lorpen gisa, aitortpen instituzionala aipatzen da, prestakuntza eta titulazioaren errekonozimendua azpimarratuz. 1991.urteko Dekretuaz geroztik, instituzionalizazioaren prozesu geldoa hasi zela esan daiteke. Orduz geroztik², oinarritzko prestakuntza komunaz (Gizarte Hezkuntza Diplomaturaz) gain, lanbidearen garapenerako marko juridikoa dagoela esan daiteke; lanaren garapenerako gutxieneko erregulazioa lortu da, eta hau elementu profesionalizatzaile garrantzitsua da, baina ez bakarra.

Profesionalizazio prozesu honetan kode deontologikoaren formulazio prozesuak eta elkargo eta erakunde profesionalen eratzeak ere aipatzen dira (AIEJI et. al., 2002; Elkarlanean, 2000).

II. taula. Profesionalizazio kuantitatiboaren adierazleak

Titulazioa
Marko juridiko
Kode deontologikoa
Elkargo eta erakunde profesionalen sorrera

Profesionalizazio kualitatiboa

Kualitatiboki berriz, profesionalizazio prozesuan erdietsitako elementuez jarduteko, praxi edo praktikaren dimentsio ezberdinetan jarri beharko litzateke pisua: praktika edo eskuhartzearen hobekuntzan, lanbidea nola garatzen den eta zertarako eskuhartzen den azalduz; profesionalek beraien praktikaz duten ikuspegian; eta Gizarte Hezkuntzarekin zerikusia duten gaiak aztertu, eraiki, proposamenak egin, interpretatu, ebaluatze... aukera ematen duten plataformen erabilera eta sorreran. AIEJI et. al.-ek esaten dutenari batuz, *profesionalizazioaren bertsio kualitatiboa lanak ematen duen asebetetze maila taldearen lan kooperatiboaz, profesional taldeak beharrak identifikatzeko, hezkuntza eskuhartze programak proposatzeko, hauek garatu, konpromezuak hartzeko... duen gaitasunaz lotuago legoke.* (AIEJI et. al, 2002, 230.orr.)

III. taula. Profesionalizazio kualitatiboaz hitz egiteko zer aztertu beharko litzateke?

Praktika edo eskuhartzea
Profesionalek praktikaz duten ikuspegia
Profesionalen asebetetze maila
Taldearen lan kooperatiboa
Beharrak identifikatzeko gaitasunak
Eskuhartze programak diseinatu, garatu eta ebaluatze gaitasunak
Gizarte Hezkuntzako plataformen sorrera eta erabilera

Guzti honek oso gutxi aurreratu den ikerketa lan sakona eskatuko luke eta ez da lan honen xedea izango, baina bai ordea, aurrera begira beharrezko eginkizun interesgarria.

Profesionalizazioaren itzaletan gelditu direnak

Lorpenak lorpen, profesionalizazio prozesu honetan lortu ez direnak ere hona ekartzea beharrezkoa da. Lopez-ek (1995) bere lanean esaten zuenaren haritik, azken urteotan zerbitzu asko garatu dira eta Administrazioak paper garrantzitsua jokatzen du Gizarte Hezkuntzak lanbide moduan duen bilakaeran. Baina ezin esan daiteke politikak hain garbi daudenik; halaber, koordinazio instituzionalari dagokionean

hutsuneak daude eta Lopez-ek aipatzen zuen moduan, egun oraindik, politika eta zerbitzuen definizioan erakunde, profesional eta herritarren partehartzea urria, ia hutsala da.

Beraz, badago zer eginik gizarte politika, hezkuntza politika, prestakuntza programa, eskuhartze esparru eta eremuen aitorpen, definizio eta instituzionalizazioan; baita alderdi epistemologiko eta etikoan ere. Profesionalizazioa ezin da ulertu edo mugatu titulu formala lortzeaz. Izan ere, profesionalizazioa askotan, alderdi kuantitatibo eta teknokratikoekin (AIEJI et. al., 2002) lotu izan da; baina aurretik azpimarratu bezala, beharrezkoa da ikuspegi hau aldatu eta alderdi kualitatiboetan erreparatzen hastea.

Ondorioz, lanbidea eraikitzeko, gizarte beharrei erantzuna emateaz gain, behar profesional, kuantitatibo nahiz kualitatiboeri ere erantzuna eman behar zaie.

Gizarte Hezkuntzako profesionalak

Behar profesionalak lan jardunean inplikaturik dauden langileei zuzenean dagozkien neurrian, profesionalen hitz egitea ezinbestekoa da. Baina zer esan profesionalen? Zer gizarte hezitzailetaz?

Lehenik eta behin, profesionalen hitz egitea aurretik, ideia batzuk argitzea komeni da. Saez-ek (1993) egiten duen aipamena ekarriz, profesionalen batek betetzen dituen funtzioak “koiunturalak” edo egoeraren araberrakoak direla pentsa dezakegu: hau da, bere egintza burutzen duen gizartearen bilakaeraren eta behar berrien araberrakoak izango dira.

Profesionalaren kontzeptzioa. Profesionalen ezaugarri eta konpetentziak.

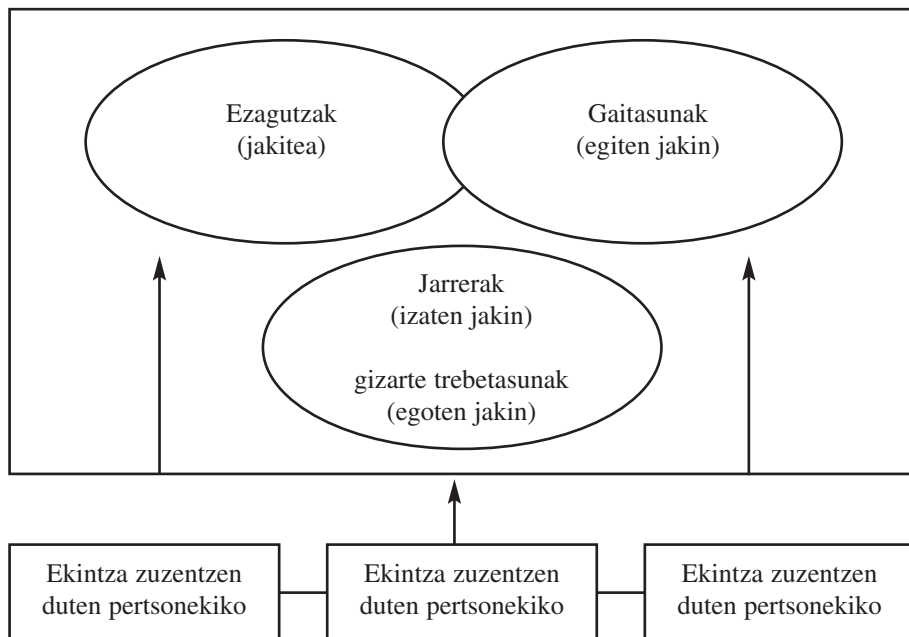
Bibliografia errebisatuz, hamaika definizio ematen dira profesionalen inguruan. Profesionalen hitz egiteko garaian, oro har, lanbidearen definizioaz gertatzen den bezala, ikuspegi ezberdinak daude.

Caride-k (2002) esaterako honako ezaugarriak azpimarratzen ditu: prestakuntza, errekonozimendu edo aitorpena eta ordainsariak. Ildo honetatik, autoreak bere lanean egiten dituen ekarpenetatik, ondorengo definizioa era daiteke: profesionalak prestakuntza jakin bat duten eta jakitearen eta egitearen alor publiko batean espezializatuak edo/eta gaituak dauden pertsonak dira. Beste pertsona batzuen onurarako egiten duten lanagatik, sozialki baloratu eta estimatuak dira, eta horren trukean ordainsaria jasotzen dute.

Autore berak profesionalizatutako pertsona baten ezaugarri eta konpetentziak honela definitzen ditu: ezagutzak (beharrezko ezagutza zientifiko, metodologiko, instrumentalak, legalak.); egiten jakitea (gaitasunak praktikan jartzeko ahalmena); izaten jakitea (jokabide, portaera eta elkarbizitzaz lotuta); egoten jakitea (gizarte trebetasunekin lotuta, beste pertsona eta erakundeekin elkarrekintzaz, elkarlanaz) Konpetentzia hauek profesionalak zerbitzua eskaintzen duen hartzaileengana,

erakundeetara eta profesionalak eratzten duten lan taldera bideratu behar direla azpimarratzen da.

IV. irudia. Profesionalek izan beharreko kompetentziak



Ildo honetatik, zer eskatzen zaie profesionali? Zein ezaugarri bete behar dituzte? AIEJI et. al.-ek (2002) zehazten dutenaren arabera, prestakuntzak toki garrantzitsua hartzen du; baina formazio honek teorikoa eta praktikoa izan behar dela argitzen dute. Gainera, dagozkien erakundeek horrela ahaldundu ostean, beraien lanbidea garatzeko gaituak daudela erakutsi behar du profesional orok, bere lanbidea ardura eta dedikazioz burutzeko. Halaber, lanbide bakoitzaren izaera aintzat hartuz, profesionalak lanbide horren berezitasunei ahalik eta era egokienean erantzuteko ezaugarriak izan beharko dituzte.

Amaitzeko, beraz, profesionalen definizio eta ezaugarriei dagokionean, ondorio bi atera ditzakegu. Batetik, profesionalen definizio oro, aldakorra izango da, eta momentu eta tokiko egoera eta bilakaerak baldintzatua egongo da. Bestalde, testuingurua aintzat hartuta, profesional orok kompetentzia batzuk bereganatu beharko ditu, zentzu zabalean bere lan jarduna arduraz burutu eta erantzuten ari den beharrak asebetetzeko.

Gizarte hezitzaileak profesional moduan. Gizarte hezitzaileen irudia.

Guzti hau Gizarte Hezkuntzaren esparrura ekartzen badugu, badago zer pentsatu eta non sakondu. Hasteko, gaur egunean hitz egin al daiteke gizarte hezitzaileez profesional moduan? Zein ezaugarri betetzen dituzte gizarte hezitzaileek profesional moduan?

Galdera hauei erantzuna bilatu nahian, atzera salto bat egin beharko dugu, gizarte hezitzaileak profesionalaren figura moduan izan duen bilakaera pixka bat hobeto ezagutzeko.

Zenbait autorek adierazten duten moduan, figura edo irudi figura honen iturburua hezitzaile espezializatuetan topa daiteke. Urteetan aurrera egin eta gure begirada Europa mailara zabalduz, Sáez-en (2002) lanean oinarritzen baldin bagara, 1995.urtean Europar Parlamentuak hezitzaileak identitate edo nortasun propio eta funtzio pedagogikodun profesional gisa definitzen dituela ikusiko dugu.

Orokorrean, gizarte hezitzailearen figuraren historiari errebasoa eginez gero, March et. al.-ek (2005) agertzen duten moduan, prozesu luze eta konplexua dela konturatzear gain, asistentzialismoan oinarritutako eta prestakuntza urriko figura indibidualetik, prestakuntza, legedia, talde lana eta eskuhartzerako zenbait testuinguru instituzionalizatu existitzen diren egoera konplexurako saltoa eman da. Jauziaren lorratzak ordea, gure artean darraitela esan daiteke: honen adierazgarri, batetik, bolondresen presentzia; eta bestetik, profesional eta bolondresen arteko elkarbizitzaz gain, ezin dugu ahanzi, arrazoi historiko eta koiunturalak direla medio, beste mota batetako langileen arteko elkarbizitza ere ematen dela Gizarte Hezkuntzaren esparruan. Hau da, Gizarte Hezkuntza Diplomatura egin ez duten hezitzaileak eta Unibertsitatean diplomatuta eta 1995.urteaz geroztik lan merkatuan barneratu direnak aurki ditzakegu elkarrekin lanean. Ildo honetatik, aintzat hartzekoa da baita ere, belaunaldien arteko aldea eta bizi traiektoria ezberdinak dituzten profesionalen existentzia.

Gizarte hezitzailearen inguruko definizioak

Asko dira gizarte hezitzaileen gaineko definizio garaikideak. Sáez-en (1993) lanean, Petrusen eskutik, gizarte hezitzaileen gaineko definizio teoriko eta agente desberdinek ematen dituztenak irakur daitezke. Definizio hauetatik zera azpimarra daiteke: batetik, hezitzaileak gaitasun nahikoa izan behar du gizartea, beronen elementu eta faktoreak kritikatzeko. Bestetik, bere egintzaren erreferente nagusia errealitate soziokomunitarioa izango da eta bere egitekoa, herritarren hezkuntza eta gizarte beharrak asetu eta beraien gaitasunak garatzeko aukera izan dezatela ahalbideratzea da. Horrela, Sáez-ek (1993) dioskun bezala, eskuhartzeak zenbait egoera sozial eta pertsonal aldatzera bideratuko dira, hezkuntza estrategiak erabiliaz. Beraz, hezitzaileak aldaketa sozialerako agente gisa uler daitezke. Halaber, beste autore batzuk profesional hauek burutzen dituzten eskuhartze prozesuen izaera pedagogikoa azpimarratzen dute (García, 2001; Sarramona et. al., 1998). Ezaugarri guzti hauek Sáez-ek (1993) bere lanean jasotzen duen gizarte hezitzaileen gaineko definizioan biltzen ditu. Gainera, autore berak gizarte hezitzaileen perfil profesionalaren berariazkotasuna, perspektiba kritiko eta eraldatzailetik abiatutako bere eskuhartzearen izaera pedagogikoan ezkututzen dela aurreratzen du.

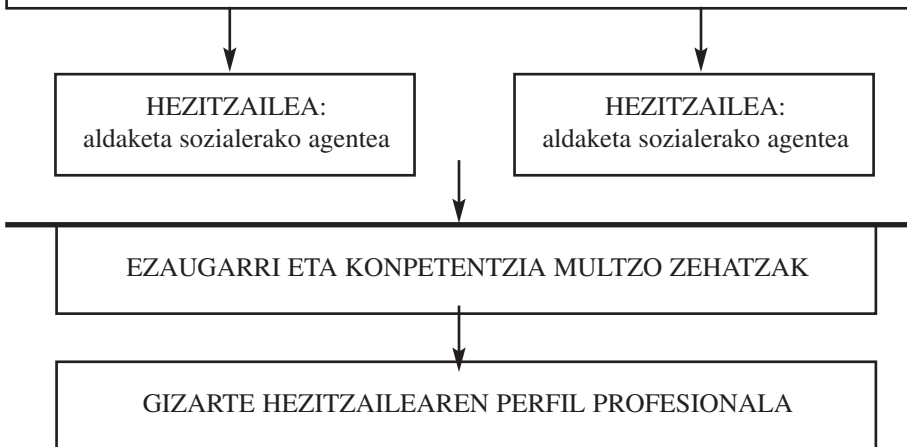
Gizarte hezitzailearen perfila eraikiz

Beraz, goian esandakoetan oinarrituz, eta AIEJI et. al.-ek (2002) egiten duten ekarpenekin bat eginaz, gizarte hezitzaileek ezaugarri eta konpetentzia multzo zehatzak izan beharko dituztela pentsa dezakegu.

V. irudia. gizarte hezitzailearen perfila zehazteko elementuak

PERSPEKTIBA: Kritiko eta eraldatzailea
ERREFERENTEA: errealitate soziokomunitarioa
EGITEKOA: herritarren hezkuntza eta behar sozialei erantzun
ESKUHARTZEAK: egoera sozial eta pertsonalak aldatzera bideratu
ESTRATEGIAK: hezkuntza estrategiak
HARTZAILEAK: ezaugarri konketuak
ESKUHARTZE ESPARRUAK: anitzak (aspaldidaniakoak eta emergenteak)

* Elementu hauek bilduz, Núñez-en (1997: 106) ekarpenaren harira, gizarte hezitzaileen perfil profesionala marrazteko, hezkuntza intentzionalitateaz gain, arreta, hezkuntza ekintzaren agente, subjektu, eduki, metodologia eta hezkuntza ekintzarako marko instituzionalizatueta jarri behar dela esan daiteke



Beharra

Gizarte hezitzailearen perfil profesionala definitu eta zehaztuta izatea beharrezko eta garrantzitsua da, gizarte hezitzaileen perfil edo identitateaz lotutako edozein galderari erantzun ulergarri, garbi, osatu eta koherenteak emateko. Honek, definizio lan sistematiko eta zorrotza eskatzen du, gizarte hezitzaileen lan perfila hausnarketa zientifiko eta praktikoa araberakoa izango da eta (García, 2001). Baina zer zehaztu edo errebisatu beharko litzateke?

Gizarte Hezkuntzak bere barruan hartzen dituen perfila profesionalak anitzak direla esan behar da; tradizio eta bilakaera ezberdinak izan dituztenak, guztiak ere esparru berean eta titulazio beraren alorren kokatzen badira ere. Honekin lotuta, eta Martí eta March-ek (1997) esaten duena ekarri, eskuhartze esparruak anitzak izan arren intentzio, metodologia, taldean lan egiteko moduei dagokionean, gauza asko komunean daukate; eta gizarte hezitzailearen perfil profesionalak honi erantzun behar die, betiere, aniztasun eta berezitasunei dagozkien tokia eskainiz.

Markoa

Caride-ren (2002) hitzetan Gizarte Hezitzaileen perfil profesionala marrazteko “profesiografia” eta “profesiograma” zehaztu behar dira. Besteak beste, honako puntuak planteatzen ditu autoreak:

VI. Irudia: profesiografia eta profesiograma

PROFESIOGRAFIA	PROFESIOGRAMA
<ul style="list-style-type: none">• HEZITZAILEEN FUNTZIOAK• EGINBEHARRAK• EGINKIZUNAK• BETEBEHARRAK• JARDUERAK• ARRISKUAK• KONPROMISO ETA ARDURAK• LANAREN BALDINTZAK (ordainketa, promozioa...)	<ul style="list-style-type: none">• GIZARTE TESTUINGURUA• LANA BURUTZEN DENEKO TESTUINGURUA• PRESTAKUNTZA (teoria eta praktikaren arteko harremana; prestakuntza eta jarduera profesionalaren arteko erlazioa; prestakuntzatik lanerako igarobidearen ingurukoak; etengabeko prestakuntza). Izan ere badaude egon prestakuntza planteatzeko eredu teoriko-praktiko desberdinak (Grundy, 1994; Carr eta Kemmis, 1988)• GIZARTE HEZITZAILE IZATEKO BEHARREZKOAK DIREN KOMPETENTZIAK (gaitasunak, ardura maila, profesionaleri eskatzen zaizkien baldintzak)

Diziplinartekotasuna

Perfil profesionala zehaztea beste profesional batzuekin (gizarte langile, gizarte psikologo, soziologo, orientatzaile, gizarte animazio soziokulturaleko teknikari, gizarte pedagogoekin...) bereiztu eta aurrera egiteko elementu garrantzitsua izango da (Caride, 2002 eta Pérez, 2003). Guzti hau argi izan eta definitzeak ez du ukatzen diziplinartekotasun eta talde lanaren garrantzia: berariazko ezaugarriak argitzeko garaian ez da ahantzi behar esparru askotan

diziplinartekotasuna emango dela. Lan hori zaildu eta kontrajartzen diren interesak asko diren arren (politiko, ekonomiko, korporatiboak...) proiektu eta ekintza komunitan profesionalen arteko elkar-lan eta parte-hartzea sustatzearen garrantzia azpimarratu behar da (Caride, 2003). Gizarte Hezkuntzaren esparruan, prestakuntzaz eta lanbideaz beraz lotura duten agenteen artean (hezitzaile, pedagogoak) nahiko onartua dago diziplinarteko ikuspegi multiprofesionalaren beharra.

Hezitzaileen partehartzea

Amaitzeko esan behar da gizarte hezitzaileak profesional moduan izan behar duenaren diseinua ezin dela zerbait estatiko edo aldaezina izan, ezta edozein errealitate soziokomunitarioetara aplikagarria. Gainera, gizarte hezitzaileei atxikitzen zaien papera, eskuhartzeen esparruan engaiatuta dauden kolektibo ororekin eraiki bide, eztabaidagai publiko eta irekia izan behar du. Halaber, ez da nahikoa ezaugarri, gaitasun eta funtzioen zerrenda bat egin, eta gizarte hezitzaileei, mekanikoki edo burokratikoki hauek atxikitzea; guzti horren azpian marko teoriko bat egon behar da; paradigma batetatik abiatu behar da. Izan ere, hezitzaileei atxiki papera eta funtzioak oso lotuta egongo dira, besteak beste, hezkuntzarekin, profesionalizazioarekin, prestakuntzarekin, teoria eta praktikaren arteko harremana ulertzeko moduarekin, aukeratzen dituzten estrategia metodologikoekin; pertsona eta beste profesional, erakunde, botere politiko eta Adminitrazio publikoekin, nahiz gizarteaz dituzten harremanekin. Esandako guztiaz gain, baita, hezitzaileek beraien buruaz, beraien jardun eta praktika profesionalaz duten pertzepzioaz. Pérez, Blanco, Sola eta Barquín-en lanean (2003) irakasleek hitz egiten den arren, ekarpenak hezitzaileengana aplikagarriak dira. Hau da, irakasleekin gertatzen den bezala, beraien egoera ezagutzeko garrantzitsua da hezitzaileen pertzepzio edo hautematea aintzat hartzea: beraien buruaz duten hautematea, konpetentzia profesionalaz, betetzen duten funtzio sozialaz, eta gizartearen aitortpenaz.

Gizarte Hezitzaileen lanbide egoera

Colomán-ek (2000) planteatzen duen bezala, gizarte hezitzaileen profesionalizazio prozesuak, lanbide egoerari dagokionean zer suposatu du? Esaterako, gizarte hezitzaileen lan baldintzez jarduteko garaian, egonkortasunaz hitz egin al daiteke? Edo ezegonkortasun eta egoera prekarioaz hitz egin behar da?

Zaila da ordea, hezitzaile guztiak ezaugarri eta egoera beretsuen poltsan sartu eta orokortzea. Hezitzaileen artean egoera ezberdinak emango direla pentsa dezakegu. Egoera hauen berri izateak beraz, analisi sakona eskatuko du. Nondik abiatu analisia? Zertan erreparatu?

Analisirako aldagaiak

Hezitzaileen lanbide egoeraz hitz egiten duten lanak aintzat hartuz, gisa honetako azterketa bat burutzeko orduan, zenbait aldagaitan erreparatu daitekeela ondoriozta daiteke:

MAILA POLITIKOAN	PRESTAKUNTZA
<ul style="list-style-type: none">• Politika eta aurrekontuak• Hezitzaileen lan merkaturako sarbidea• Lanpostuen sorrera	<ul style="list-style-type: none">• Lanbidearen aukeraketa• Hasierako prestakuntza• Etengabeko prestakuntza
LANPOSTUAREN IZAERA	ESTATUSA
<ul style="list-style-type: none">• Zentroen izaera	

Aipatu diren aldagaiak aztertzeko orduan, interesgarria izan daiteke genero eta adina kontutan hartzea. Izan ere, gauza jakina da emakume eta gazteek era bortitzagoan pairatzen dituztela lan merkatuaren prekarizazioaren eta honen barruan baita langabeziaren eraginak. Etengabe salatu eta baieztatutako egintzak dira hauek. Ezberdintasunak gainera, ez dira soilik langabezi tasetan islatuko; lan mundurako sarbidean, lanaldi motetan eta soldatetan ere desberdintasunak egongo direla pentsa dezakegu, Coloman-ek (2000) aurreratzen duen moduan.

Hezitzaileek egungo lan merkatuan duten egoerara hurbilduz

Jarraian, aztertu diren lan eta hezitzaileek egindako adierazpenenetan oinarrituz (Romans et. al. 2000), gizarte hezitzaileek lan merkatuan bizi duten egoera orokorrerako hurbilpena egiten da. Gizarte hezitzaileen egoerari buruzko lanak egon badauden arren (Amoros eta Ayerbe, 2000; Romans et. al. 2000; Tiana et. al., 2003) ez dira hain ugariak gure herrialdeei dagozkionak, López-en (1995) lana izan ezik. Hala eta guztiz ere, hemen biltzen diren datuak gure ingurune hurbilean bizi den egoera aplikagarriak dira.

Lan merkatua

Politikei dagokionean, eskuhartze soziohezitzaileen emaitzak epe ertain luzera ikusten dira: politikariek ez dute hau ulertzen eta beraien logikaren arabera, berehalako emaitzak nahi dituzte. Ondorioz, berehalako emaitzak bermatuko dituzten politiketara bideratzen dituzte aurrekontuak. Krisi egoeretan, gizarte politiketarik kentzen dute dirua. Oro har, momentuko egoera deigarri edo larriei erantzuna ematen saiatzen da, baina hurrengoaren agerpenak aurrekoari larritasuna kentzen dio; orduan, ez dira gizarte ekintza jarraitu eta egonkorak sustatzen (Ayerbe, 1996a).

Lanpostuen sorrerari dagokionean, azterketen arabera (Coloman, 2000) Administrazio publikoan lanpostu berri gutxi sortzen dira: kontratazioak ordezkapeneterako edo libre gelditu diren plazak betetzeko izan ohi dira. Sektore pribatuan lanpostu gehiago sortzen dira, baina lan baldintzak prekarioagoak izan ohi dira: oro har, denboraldi bateko kontratazioak egiteko joera nagusitzen da eta sektore publikoan baino soldata baxuagoekin.

Zer esan daiteke hezitzaileen lan merkaturako sarbideaz? Bada bide ezberdinak ditugu: batetik, administrazio publikoak, erkidego mailan nahiz herri mailan jartzen dituen mekanismoak daude; lehiaketa publikoak, oposaketak eta frogak. Administrazio publikoak erabili formula hauetan, askotan, perfil akademikoak ez dira esplizituak izaten. Ondorioz, ohikoa izaten da profesional mota ugari aurkeztea: gizarte langile, psikologo, pedagogo, irakasle, soziologoak, besteak beste. Eta bestalde, erakunde bakoitzak sortu edo ezartzen dituen bideak ditugu. Zentzu honetan, Gizarte Hezkuntzako ikasle batzuk, batez ere azken urtekoek, beraien praktikaldia zentro batean burutu eta erakundeak ikasle horrentzat lanpostuak sortu edo hutsik dauden lanpostu nahiz ordezkapenentarako bertan praktikak burututako ikasleak hartu izan dira. Egoera hauek, aintzat hartzekoak direla esan behar da: bai prestakuntzari begira, bai eta hezitzaile hasiberrien lanaren baldintza nola unibertsitate eta erakundeen arteko harremani dagokionean.

Zentroen izaerarekin hasiz, egun, gizarte hezitzaileek lan egiten duten zentroen estatutu juridikoak anitzak dira: elkarte, fundazio, enpresa, kooperatiba, administrazio publiko, udaletxe, diputazioetan aurki ditzakegu gizarte hezitzaileak. Beraz, kontratazio iturriak administrazio publikoa, enpresa edo erakunde publikoak eta enpresa edo erakunde pribatuak izan daitezkeela esan daiteke. Egun, autore batzuk “hirugarren sektoreko erakundeek” hartu duten pisu eta garrantzia azpimarratzen dute; batez ere, administrazio publikoak estaltzen ez dituen esparruetan. Erakunde mota honen arriskueta ere idatzi da. Honela azaltzen du Coloman-ek zertan datzan hirugarren sektoreko erakundeek suposatzen duten arriskua: *Izatez, kalitatezko eta profesionalizatutako zerbitzuak eskaini nahi dituzte; honetarako, denboran zehar, diru sarrera batzuk ziurtatu nahi izaten dituzte. Hori lortzeko, ‘Contracting-out’ra jotzen dute: hots, beraien zerbitzu edo/eta ondasunak administrazio publikoari saldu edo alokatzen dizkiete. Kudeaketa era honek kostuak gehitzen ditu ordea: izan ere, administrazioak gastuei a posteriori erantzuten die. Beraz, hirugarren sektoreko erakundeak dira hasierako diru jartzea egin behar dutenak. Honetarako, bankuan mailegua eskatu ohi dute; eta ondorioz, honek, maileguaren ordainketa honek, kostuak handitzea dakar. Erakunde hauek merkatuko beste enpresa batzuekin lehiatu nahi badute, beraien kostuak gutxitu behar dituzte; eta hau, langileek pairatzen dute, beraien lan baldintzak txartu edo prekarizatuz.* (Colomán, 2000: 22-24.orr.)

Hala eta guztiz ere, gure ingurune hurbilean Administrazioak izaten jarraitzen duen garrantzia azpimarratu behar da.

Lan baldintzak

Kontratuari dagokionean berriz, azken urteotan, lan merkatuan kontratazioetan prekaritatea nagusitu da, eta gizarte hezitzaileak fenomeno horren eraginetatik kanpo gelditu ez direla pentsa daiteke. Colomán-ek (2000) kontratu moten aniztasunaz hitz egiten du; baina aldi berean, iraupenari dagokionean, denboraldi baterako (hilabete edo urte batzuetarako: programa batek irauten duen bitartean adibidez) izaten direla adierazten du: nahiko ohikoa da adibidez udaletxe batek, zerbitzu baterako (programa baten burutzapenerako esaterako) enpresa bat kontratatzea, eta enpresa horrek, programak irauten duen denborarako hezitzaileak hartzea. Kontratuak erakundearen ahalbide ekonomikoen eta jasotako dirulaguntzen arabera berritzen

direla azpimarratzen da. Perez Zaragoza-k (2002) lanaldi erdia baino murriztazoak diren kontratuen ugaritzeaz ere hitz egiten du. Romans et. al. (2000) kontratazioetan ematen diren ezaugarriak irregularitasun moduan izendatzen dituzte.

Baliabideetaz hitz egitean, “urritasuna” aipatzen da: espazio fisiko, baliabide pertsonal, material eta baliabide ekonomikoei dagokionean (Perez Zaragoza, 2002: 77.orr.). Ordutegiez, langileen estatutu eta lan hitzarmenetan adostutako orduak baino gehiago sartu behar izaten direla esaten da. Oporraldi eta jai egunak ere, zenbait kasutan, urriak dira. Hezitzaile batek oporrak hartu edo baja hartzen duenean, ordezkorik hartzen ez dela ere salatzen dute zenbat hezitzailek.

Egiten den lanaren errekonozimendu eza ere aipatzen da: aitorten sozialaz eta ekonomikoaz hitz egiten da.

Lan osasuna eta gaixotasun profesionalak

Guzti honek zein eragin ditu? Baldintza hauetan lan egiteak, lanaren kalitatean eragiteaz gain, hezitzaileen bizitza pertsonalean eragin zuzenik izango duela begitandu dezakegu. Ayerbe-ren (1996a) lanean jasotzen den legez, badaude langileen gaizkieza pertsona berarengan kokatzen duten autoreak. Beste batzuk ordea, egoera eta antolaketaz zerikusia duten aldagaietan jartzen dute begirada; eta ondorioz, prebentzio eta eskuhartze neurriak, pertsonengan baino, aldagai hauen identifikazio eta aldaketara bideratu behar direla adierazten da.

Aspaldiko kontua izan arren, azken urteotan gaixotasun profesionalaz hitz egiten hasi da: “burnout” edo erretzearen sindromeaz esaterako. Estebe-k (1996 In Pérez Muñoz, 2002: 288.orr.) esaten duen moduan, azken urteotan hezitzailearen lanbidea “desgastatu” edo “erre” egiten duten lanbideen kategorian sartu da. Gaixotasun profesionalak *lanaz zuzenki lotutako aldagai identifikagarri batek (edo gehiagok) sortuak eta legedia laboralean errekonozituak daudenak* bezala definitzen dira (Sarramona et. al., 1998: 134).

AIEJI et. al.-ek (2002) bat egiten dute gaixotasunen eta hauen arriskuen existentziaren ideiarekin, eta horri aurre egiteak kanpo “euskarria” eskatzen duela gehitzen dute. Gaia hezitzaile taldeekin lantzen duen Aron-ek (Gorrochategui, 2006) “burnout” edo erretze profesionala lanak profesionalengan sortzen dituen eragin eta pilatutako tentsioen ondorioz sortzen dela dio. “Burnout”-aren sintoma gisa honakoak aipatzen ditu: *lanean egiten den ahalegina gaintitzen duen neke fisikoaren sentsazioa; buruko minak, ziatika, lumbagoa, tendinitisa, gastritisa, ultzerak, insomnia...* Halaber, batzuetan, pertsona bera ez dela gertatzen zaionaz konturatzen edo gertatzen zaiona onartu nahi izaten ez duela ohartarazten digu. Jarrera hauen aurrean, Aron-en aburuz, hezitzaileek arrisku hori dutela jakin behar dute eta prebentziorako neurriak hartu.

Beste problematika batzuk

Orain arte aipatutakoei, Gizarte Hezkuntzari, “lanbide emergente eta gazte” moduan, finkatuago dauden eta aitorten handiagoa duten beste lanbide batzuek pairatzen ez dituzten beste zenbait arazo atxikitzen zaizkio (Ayerbe 1995, 1996a; Romans et. al. 2000; eta García, 2001): besteak beste, orain arte aipatu diren lan prekarietatea, bitarteko eta baliabide urritasuna, desgaste fisiko eta psikologikoa, eta

aipatu ez diren beste profesional batzuekin lanen solapamendua eta profesionalen arteko lana koordinatzeko zailtasunak; botere politikoekiko gehiegizko dependentzia; Unibertsitate ikasketarik ez duten baina esperientzia duten beteranoen eta ikasketak dituzten baina esperientziarik ez dutenen arteko gatazkak; koordinazio arazoak: erakunde publiko eta pribatuen artean, eta administrazio lokal eta zentralen artean; Administrazio ezberdinetatik eratorritako hezkuntza helburu ezberdin eta batzuetan bateraezinak; gizarte hezitzaileak beraien zuzendaritza koadroetan egon ez izana; eta Lanbide Heziketako perfil berrien agerpena.

Ondorioak: baikortasun gutxi eta aldaketa beharra: irtenbide eta soluziobideak sortuz

Zein ondorio atera daitezke guzti honetatik? Lan baldintzen azaleko azterketa batek ez du baikortasunerako toki gehiegi uzten. Pareko prestakuntza eta titulazio akademikoa duten beste profesional batzuekin alderatuz, bederen, gizarte hezitzaileen lan baldintzak “prekario eta ezegonkorragoak” direla esan daiteke (Elkarlanean, 2000).

Guzti honi aurre egiteko, beharrezkoak izango dira aldaketa estrukturalak. Vilar-ek (2002) dioen moduan zailtasun eta erronka berrien aurrean gaude, eta lanaren konplexutasuna aintzat hartuz, berau errazteko elementuak sortzen hasteko une aproposa da (AIEJI et. al., 2002). Zailtasunak gainditzeko garaian, profesionalak paper garrantzitsua jokatu dute: Vilar-ek dioen moduan, profesionalak bilatu beharko dituzte *erantzunak eta ekiteko bideak, ezagutza eraikiz eta ez bakarrik kontsumituz* (Vilar, 2001, 22.orr.). Honetarako bide egokiena, egiten duten lanaren gaineko osotasunezko ikuspegia, eta ez partziala edo indibiduala izatea izango da. Hau da, talde profesionalaren barruan elkarrekintza egon behar da: egiten duten praktika profesionalak subjektuengan duen eragina ikusteko baina baita profesional beraiengan ere. Honetarako, kultura profesionala sustatu beharko da: amankomunezko hizkuntza eraikiz eta ezagutza corpusa aberastuz. Gaixotasunen aurrean, berriz, beharrezkoa izango da prebentzioa eta etengabeko elkar-elikatzea. Prozesu honetan, funtsezkoa izango da instituzio akademikoekin elkarlanean aritzea. Guzti honetarako, hausnarketarako gune eta espazioak sortzeaz gain, profesionalak praktikaren gaineko gogoetan (Perrenoud, 2004) oinarrituko diren ikertzaileak bihurtu beharko dira. Ayerbe-ren (1996a) aburuz, prozesuen kalitatea hobetzeko etengabeko profesionalizazio prozesuak garatzea beharrezkoa da. Eta profesionalizazio hau emango da, lan tokian bertan ikertu, eta profesionalak beraiek hezkuntza praktikaren gaineko azterketa egiten baldin badute. Zentzu honetan profesionalen taldekako barne hausnarketak azpimarratzen ditu.

Irtenbideen bilatze horretan, hemen azaleratu diren zenbait galderei erantzuna ematen hastea interesgarri eta lagungarria litzateke: esaterako, zein marko sozio politikotan ari da eraikitzen eta garatzen lanbide hau? Eta hezitzaileek zein baldintza materialetan jarduten dute? Kualitatiboki nola baloratu daitezke lan baldintzak? Duintasunak eta eskubideek zein toki dute eta izan beharko lukete? Zein eragin izan ditzake lan prekarizazioak profesionalen lan jardunean?

Galdera hauetarako, praktikan engaiatuta dauden profesionalekin batera erantzunak ematea hobekuntzaren bidean urrats garrantzitsua izango da. Zentzu honetan, elkarrizketa eta eztabaida prozesuetan oinarritutako komunikazio-prozesuek garrantzia handia hartuko dute, sakoneko elkarrizketa eta eztabaida taldeen bidez, inplikaturik dauden subjektuek garatzen duten lanbidea nola ulertu eta bizi duten jasotzeko (Corbin eta Strauss, 2002 ; Fernandez eta Arandia, 2003 ; Lecompte eta Goetz, 1988; Imbernón, 1994 ; Pérez, Angulo eta Barquín, 1999 ; Salazar; 1990 eta Vallés, 1997).

Oharrak

¹ Hemen aurkezten dugun lana Euskal Herriko Unibertsitateak 2006-2008 biurterako diruz lagunduriko “Aproximación al ámbito de la infancia desprotegida en el País Vasco: un diseño de investigación-formación” izeneko ikerketaren baitan egin da (UPV05/124).

² 1991-ko Abuztuaren 30eko 1420/1991 Errege Dekretua., 1991-ko Urriaren 10eko Estatuko Aldizkari Ofizialean jaso. www.boe.es orrialdean eskuragarri.

Erreferentziak

- Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI); Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES); Col.Legi d'Educadors Socials de Catalunya (CEESC) (2002): Ética y calidad en la acción socioeducativa. In *XV Congreso Mundial / III Congreso estatal del Educador Social. 6,7,8 y 9 de junio de 2001 Barcelona*. Barcelona: Col.Legi D'Educadors Socials de Catalunya.
- Amoros, P. eta Ayerbe, P. (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis.
- Armengol, C. (1995). Los profesionales que forman la Diplomatura en Educación Social. *Educación Social. Ámbitos profesionales de la Educación Social*, 1 zbk., 15-17.
- Ayerbe, P. (1995). Algunos problemas profesionales en la Educación Social. *Claves de Educacion Social*, 10 zbk., 35-40.
- Ayerbe, P. (1996a). *La intervención educativa ante la desadaptación social*. San Sebastián, Ibaeta Pedagogía.
- Ayerbe, P. (1996b). *Educación social: campos y perfiles profesionales*. San Sebastián: Universidad del País Vasco.
- Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria. Entre el profesionalismo y el voluntariado*. 9.zbk., 91-125.
- Caride, J. A. (2003). Las identidades de la Educación Social. *Cuadernos de Pedagogía, Educación Social*, 321 zbk., 48-51.
- Carr, W. eta Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Colomán, C. (2000). El proceso de inserción laboral del educador social en Cataluña: Entre la oportunidad y el riesgo. *Educación Social. El ejercicio profesional de la educación social: cambios y nuevas perspectivas*. 15 zbk., 15-31.
- Corbin, J. eta Strauss, A. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia-Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Dapía, M^a (2002). Entre la profesionalización y el voluntariado: una aproximación a la realidad gallega en el ámbito de la animación sociocultural. In *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria. Entre el profesionalismo y el voluntariado*. 9.zbk., 53-66.
- Elkarlanean (2000). Cuestionario a Formadores, Profesionales y Políticos/ Administración Pública. *Educación Social. El ejercicio profesional de la educación social: cambios y nuevas perspectivas*. 15 zbk., 54-72.
- Fernandez, I. eta Arandia, M. (2003). *Hezkuntza ikerkuntza partaidetzaren ikuspegitik: errealitatea pentsatuz eta eraikiz*. Bilbo: Udako Euskal Unibertsitatea.

- Froufe, S. (2000). La formación del educador social en Europa. *Educación Social. El ejercicio profesional de la educación social: cambios y nuevas perspectivas*. 15 zbk. 124-135.
- García, J. (2001). Nuevos parámetros de profesionalización. Hacia el perfil del Educador Social. *Pedagogía Social*, 8, 161-177.
- Gorrochategui, M^a J. (2006). Necesidad y dificultad de la buena práctica en acogimiento residencial. *VIII Congreso estatal de infancia maltratada: promoviendo el bienestar infantil; tratándoles, tratándonos bien*. Paraninfo de la Magdalena. Santander. CD
- Illich, I. eta beste (1981). *Las profesiones inhabilitantes*. Bartzelona: Blume.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Lecompte, M. eta Goetz, J. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- López, R. (1995). *El perfil profesional del educador y la educadora social en Euskadi*. Vitoria/Gasteiz: Gobierno Vasco/Eusko Jaurlaritzza.
- March, M.X. eta Orte, C. (2005). Los Servicios Sociales como contexto para la institucionalización y profesionalización del Educador Social. *Actas del IV Congreso Estatal del/a Educador/a Social. 2004 Santiago de Compostela*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Martí, X. eta March, M.X. (1997). Educación Social y Evaluación. En A. Petrus (zuzed.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- Martín, J. eta de Miguel, A. (1982). *Sociología de las profesiones en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Martínez, A. (1995). Perfil del Educador Social. *Claves de Educación Social*, 0 zbk., 28-33.
- Mónguez, C. (koord.) eta beste (2005). *La educación social: discurso, práctica y profesión*. Madrid: Dykinson.
- Muñoz, A. (1994). *El educador social: profesión y formación universitaria*. Madrid: Editorial Popular.
- Orte, C. (1998). La profesionalización del Educador Social, un proceso complejo y diverso. En *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social. Murcia, Abril 1995*. Barcelona: Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES). 395-410.
- Ortega, J. (2003). Realidades y desafíos. *Cuadernos de Pedagogía, Educación Social*, 321 zbk, 42-54.
- Pérez, A. I; Blanco, N.; Sola, M. eta Barquín, J. (2003). La situación profesional de los docentes. Luces y sombras. *Cuadernos de Pedagogía. El Sistema Educativo a examen*, 326 zbk., 34-40.

- Pérez, A.I.; Angulo, J.F eta Barquín, J. (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación, práctica*. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal.
- Pérez, M. (2002). La educación a través del arte en la educación social. Los espacios laborales y la investigación en educación a través del arte. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria. Entre el profesionalismo y el voluntariado*. 9.zbk, 287-298.
- Pérez, G. (2003). *Pedagogía Social,-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez Zaragoza, J. A. (2002). El voluntariado social desde la profesión del educador social. Experiencias y reflexiones de un educador social. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria. Entre el profesionalismo y el voluntariado*. 9.zbk, 67-90.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Petrus, A. (2000). Nuevos ámbitos en Educación Social. En M. Romans; A. Petrus. eta J. Trilla, J., *De profesión educador/a social*. Barcelona, Paidós.
- Petrus, A. (zuzed.) (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel
- Romans, M.; Petrus, A. eta Trilla, J. (2000). *De profesión, educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Sáez, J. (1993). *El Educador Social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sáez, J. (1998). Formación y profesionalización de los educadores sociales: descripción de una experiencia. In *Actas del I Congreso Estatal del Educador Social. Murcia, Abril 1995. Barcelona: Federación Estatal de Asociaciones profesionales de Educadores Sociales (FEAPES)*. 348-367.
- Sáez, J. (2002). Entrevista a la profesora Gloria Pérez Serrano. Catedrática de Pedagogía Social. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria. Entre el profesionalismo y el voluntariado*. 9.zbk, 379-388.
- Sáez, J. (2003). De la formación a la profesionalización. *Cuadernos de Pedagogía, Educación Social*, 321 zbk., 55-58.
- Sáez, J. (2005). La profesionalización de los Educadores Sociales: construcción de un modelo teórico para su estudio. *Revista de Educación*, 336 zbk, 129-139.
- Salazar, M. C. (1990). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Popular/OIE/5º centenario.
- Sarramona, J., Noguera, J. eta Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente?. *Teoría de la Educación*, 10 zbk., 95-144.
- Tiana, A. (koord.) eta Sanz, F. (Koord.) (2003). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.
- Touriñán, J.; Rodríguez, A. eta Lorenzo, M.M. (1999). Profesionales de la educación: la condición de experto y la formación compartida en la diversidad. *Bordón*, 51- 1 zbk. 61-69.

- Vallés, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vilar, J. (2002). Responsabilidad y compromiso ético de los formadores en pedagogía social y educación social. *Pedagogía Social: Revista interuniversitaria. Entre el profesionalismo y el voluntariado*. 9.zbk, 143-160.
- Vilar, J. (2001). La ética en la práctica cotidiana de las profesiones sociales. *Educacion social, Revista de intervencion socioeducativa*, 17, 10-26.
- Nuñez (1997). La educacion social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica. En A. Petrus. (dir.), *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.

Nerea Agirre Garcia Pedagogian Lizentziatua eta Gizarte Hezkuntzan Diplomatu da. Egun Donostiako Irakasleen Eskolan irakasle lanetan dihardu, Didaktika eta Eskola Antolakuntza Sailean. Euskal Herriko Unibertsitatean, Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko Hezkuntzaren Teoria eta Historia Sailean hirugarren zikloko ikasketak burutzen ari da, eta haurren babesgabetasuneko esparruan aritzen diren gizarte hezitzaileen egoera profesionala aztertzeko ikerketa talde batetako partaide da.

Fecha de recepción: 20/03/2007

Fecha de aceptación: 23/05/2007

LA SEGURIDAD, ¿SE APRENDE? PSICOLOGÍA Y FORMACIÓN SOBRE SEGURIDAD EN LOS LUGARES DE TRABAJO

Safety: Can we learn about it? Psychology and training on safety in the workplace

Daniela Acquadro Maran

Giorgio Soro

Tania Zanotta

Universidad de Turín. Italia

Resumen

Diez años 10 años después de la entrada en vigor de las normas sobre comportamientos orientados a la seguridad en los lugares de trabajo (Ley N.º 626/94), los datos sobre los accidentes laborales indican una disminución de los eventos denunciados: Italia se ha ubicado dentro del promedio de los países europeos, pero todavía está lejos de aquellos países miembros en los que la seguridad es un valor fundamental de sostén de la cultura organizativa y social. Uno de los elementos que falta en la ley es la presencia de la psicología en los cursos de formación, como lo sugería la directiva europea. Para comprender la contribución que esta disciplina puede brindar, se presentan aquí los principales resultados de un estudio realizado en una realidad provincial paradigmática del contexto económico nacional. A través de entrevistas a formadores, expertos y responsables de la seguridad, reconocimos los elementos del context satisfactores para la adquisición de las competencias relacionales que puedan orientar las conductas de la persona y del grupo hacia la seguridad.

Palabras Clave: *Seguridad, formación, competencias relacionales*

Abstract

Some 10 years after the introduction of safety-oriented regulations aimed at the workplace (Bill 626/94), data on work-related accidents point to a reduction in the number of events reported: Italy is half the way up the list but is yet far from member states where safety is considered to be a foundation of the organizational and social culture. What the Bill fails to address is the need to include psychology in training courses, as suggested by the European directive. To highlight the potential contribution of this discipline, given hereunder are the major results of a survey conducted in a provincial environment representing a good example of the national economic context. Through interviews involving instructors, experts and company safety managers, the items of context were defined, promoting the acquisition and implementation of relational competences which bias individual and group behaviour toward safety.

Key words: *Safety, training, relational skills*

Correspondencia: Daniela Acquadro Maran, Giorgio Soro, Tania Zanotta. Dep. de Psicología, Universidad de Turín, Via Verdi 10, 10124 Torino (Italia).

Introducción

En Italia, desde 1994, rige la Ley N.º 626 que reglamenta las modalidades de prevención de los riesgos en los lugares de trabajo. La intención del legislador ha sido imponer normas para regular la utilización de materiales, maquinarias, sustancias, etc., a través del uso de protecciones individuales (por ejemplo, guantes) y ambientales (por ejemplo, la iluminación). La ley señala además la necesidad de identificar, dentro de los contextos organizativos, a los responsables de la seguridad que, con la finalidad de garantizar la correcta aplicación de las normas, deben estar adecuadamente formados para desempeñar ese papel.

Pero, el conocer los riesgos y los dispositivos/comportamientos a adoptar ¿es suficiente para disminuir la incidencia de accidentes?

Con respecto a esto la Unión Europea, en el ámbito de la calidad de vida laboral y a través de la Directiva Marco, recomienda a los países miembros ‘introducir, en los programas de estudio de los cursos profesionales, la seguridad en los lugares de trabajo y la promoción de la salud, la medicina del trabajo, la salud y la seguridad, la gestión de los recursos humanos’. Más específicamente, la formación resulta ser un factor fundamental para el desarrollo de iniciativas duraderas a favor de la salud en los lugares de trabajo, los cursos deberían abordar las funciones específicas de los grupos profesionales que operan en este contexto y concentrarse en el papel potencial de estos grupos en la promoción de la salud, así como también en cuestiones como, por ejemplo, la dirección de recursos humanos y la comunicación’ (cit. en Lentisco y Franco, 2001, pág. 18). Es clara la posible incidencia de la psicología¹, a la que tradicionalmente corresponde la tarea de diagnosticar la calidad organizativa y los efectos sobre el trabajador a través del análisis de cargas de trabajo, ambiente físico, seguridad de las maquinarias (Berra & Prestipino, 1996) y factores psicosociales (por ejemplo estrés, burn out, alteraciones emocionales, agresividad, mobbing) que están ligados por un carácter circular causal y dependen directamente de la gestión y organización del trabajo (Avallone, 1996; 1999; Depolo, 1998; Soro, 2003; Spaltro, 2003). Nuestro país no tiene todavía una disposición legislativa que incluya a la psicología en la formación para la seguridad (Piu, 2003). No casualmente, la literatura nacional indica que en el sector seguridad, la psicología está en crecimiento pero que todavía no es considerada un factor determinante para crear un contexto organizativo a favor de la adopción de comportamientos coherentes con la salud en el lugar de trabajo (Marzano, 2006). No obstante la exhortación de la Unión Europea, la inclusión de esta asignatura en los cursos de formación sobre seguridad en los lugares de trabajo ha sido iniciativa de quienes organizan los cursos.

Para comprender mejor el fenómeno de la presencia/ausencia de la psicología en la formación y el papel que podría tener en la creación del *grupo que trabaja en seguridad*, el equipo de investigación de la Universidad de Turín llevó a cabo una encuesta en una institución que dicta cursos en una ciudad industrial del norte de Italia, representativa de una realidad de pequeñas y medianas empresas que caracterizan el complejo social y económico de nuestro país. El objetivo era doble: por una parte, analizar los datos sobre accidentes con la finalidad de identificar posibles áreas críticas a tener en cuenta en los planes de formación; por otra, indicar elementos típicamente psicológicos sin la tutela de los cuales las intervenciones en

materia de seguridad pueden resultar de todos modos parciales y con riesgo de fracasar.

La investigación y sus principales resultados

La oportunidad para reflexionar e investigar el tema de la cultura de la seguridad nos fue dada por el encuentro con un médico laboral que solicitó nuestra colaboración para integrar los cursos de aptitudes psicológicas que consideraba importantes para la formación de responsables de la seguridad (RS), que en las organizaciones tienen que garantizar el respecto de las normas de la ley para guiar las conductas de la persona y de los grupos para que no haya riesgos para la incolumidad y danos a las cosas y al ambiente. Por lo tanto, el equipo preparó, en el 2004, un primer proyecto de exploración concluido en el 2006. En la primera etapa se procedió a la recopilación y análisis de la literatura con el objetivo de investigar cómo ha sido tratada la cuestión de la seguridad en los lugares de trabajo por la comunidad científica, desde el punto de vista de la psicología. Paralelamente fueron recuperados los datos de archivo de los accidentes declarados en Italia y en Europa con la finalidad de realizar una comparación con la situación en nuestro país. A continuación del análisis de la literatura y de los datos recogidos, se procedió a preparar la plantilla de la entrevista y a determinar la muestra para la encuesta con el objetivo de obtener información sobre la programación, el dictado y la evaluación de los cursos ofrecidos a los RS. En una última etapa se involucró a los propios RS con la intención de identificar y analizar las necesidades de formación de carácter típicamente psicológico.

A continuación se presentan los principales resultados surgidos a lo largo de la investigación.

Descripción y análisis de los datos de archivo

Como fue mencionado anteriormente, la literatura a nivel internacional ha mostrado un creciente interés en materia de psicología y seguridad. Bisio (2005) indica que en los últimos veinte años las contribuciones en materia de psicología y prevención de accidentes en los lugares de trabajo han aumentado a favor de aspectos del comportamiento y organizativos relacionados con el clima, la cultura, las conductas, los grupos, la dirección de recursos humanos; al mismo tiempo, parece haber declinado el interés por los aspectos fisiológicos, ergonómicos y las dimensiones ligadas al empowerment (por ejemplo, lugar de control, autoeficacia). El interés por los aspectos cognitivos, por ejemplo, la percepción del riesgo, es constante en el tiempo.

La literatura nacional refiere investigaciones, estudios, reflexiones afines a las descritas. Analizando las publicaciones hechas a partir de 1994, surge una particular atención por aquellos elementos de interacción individuo-organización que pueden determinar un contexto diferente y, por lo tanto, un comportamiento diferente (a favor de la seguridad o no) de los factores organizativos: estos elementos se proponen como indicadores de presencia o ausencia de patologías organizativas y hacen referencia al sufrimiento (por ejemplo, estrés, burn-out), a las vejaciones (por ejemplo, harassment), a la percepción del riesgo, a las modalidades de participación

en la vida organizativa (por ejemplo, sistema deliberativo, sistema de premios) (La Rosa y Stanzani, 1999).

En lo que se refiere a los datos relacionados con los accidentes, estos provienen del Inail, el Instituto Nacional de Seguros contra Accidentes de Trabajo. Hemos decidido utilizar los datos disponibles desde 1990 hasta el 2000 para subrayar el cambio ocurrido en los años 1994-95, es decir desde la introducción de la ley hasta sus primeras aplicaciones (tabla 1). A partir de 1995 el sistema de análisis de los datos fue modificado, lo cual ha permitido una comparación más precisa con los demás países miembros². En la tabla 2 se puede ver la situación italiana con respecto a la de sus pares europeos.

Tabla 1. Resumen general (Industria, Servicios, Agricultura) de los accidentes acaecidos en Italia en los años 1990-2000 y denunciados al Instituto Nacional de Seguros contra Accidentes de Trabajo (fuente: Inail)

Año	DENUNCIAS	
	número total de casos	casos mortales
1990	1.176.491	2.417
1991	1.177.004	1.941
1992	1.146.244	1.807
1993	1.011.951	1.469
1994	923.227	1.261
1995	1.014.733	1.359
1996	987.084	1.351
1997	949.425	1.435
1998	963.263	1.462
1999	985.735	1.415
2000	991.843	1.389

De los datos presentados en las tablas se concluye que Italia, debido a la adopción de medidas encaminadas a la prevención, ha verificado una disminución en el número de accidentes (tabla 2), sobre todo de aquellos con resultado mortal (tabla 1). Aun ubicándose dentro del promedio europeo, Italia todavía se sitúa lejos de los países del norte de Europa, que desde hace bastante tiempo han asimilado la cultura de la seguridad (Peticaroli, 2001).

Entrevistas a formadores y expertos en seguridad sobre los datos recogidos

Para comprender mejor el significado de la evolución de los accidentes registrada por los organismos nacionales y europeos, hemos involucrado a algunos formadores y expertos en seguridad que actúan en el ámbito de una realidad provincial del norte de Italia. En total, se realizaron 15 entrevistas (12 hombres – 3 mujeres; edad promedio 40 años, rango 25-53) principalmente con el objetivo de

describir cómo ha cambiado la situación de los accidentes con la introducción de la ley, los elementos que caracterizan el territorio en el que operan formadores y expertos, los elementos que caracterizan su propuesta formativa respecto a otras realidades territoriales/nacionales y cuáles elementos formativos pueden mejorarse.

Tabla 2. Tasas de incidencia estandarizadas para 100.000 empleados en la Unión Europea por Estado Miembro y por año – período 1995-2004 (Fuente: Eurostat – Inail)

ESTADOS MIEMBROS	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
UE – 15	4.266	4.229	4.106	4.089	4.088	4.016	3.841	3.529	3.329	3.221
UE – 12	5.061	4.966	4.826	4.801	4.764	4.665	4.426	4.035	3.783	3.698
Bélgica	5.616	5.059	4.933	5.112	4.924	4.213	4.242	3.685	3.456	3.300
Dinamarca *	2.621	2.704	3.217	3.203	3.031	2.866	2.876	2.630	2.443	2.527
Alemania	5.249	5.098	5.021	4.958	4.908	4.757	4.380	4.082	3.674	3.586
Grecia	3.468	3.783	3.309	2.936	2.740	2.595	2.530	2.441	2.090	1.925
España	6.021	6.217	6.225	6.546	7.027	7.052	6.917	6.728	6.520	6.520 (a)
Francia	5.123	4.964	4.992	4.920	4.991	5.030	4.819	4.887	4.689	4.397
Irlanda *	889	1.494	1.654	1.433	1.291	1.027	1.509	1.204	1.262	1.126
Italia	4.193	4.179	4.089	4.105	4.067	4.049	3.779	3.387	3.267	3.085
Luxemburgo	4.640	4.741	4.627	4.719	4.973	4.891	4.585	5.131	5.033	4.420
Países Bajos *	4.236	4.251	4.168	3.909	4.223	4.095	3.588	1.442	1.188	1.065
Austria	5.451	3.554	3.501	3.321	3.301	3.056	2.763	2.788	2.629	2.703
Portugal	6.007	5.995	5.523	5.505	5.048	4.863	4.986	4.054	3.979	3.979 (a)
Finlandia	3.628	3.372	3.374	3.435	3.137	3.046	2.973	2.914	2.847	2.853
Suecia *	1.012	1.217	1.074	1.329	1.425	1.475	1.500	1.347	1.252	1.148
Reino Unido *	1.806	1.550	1.535	1.512	1.606	1.607	1.665	1.632	1.614	1.333

Nota: * Países en los que los datos no provienen del sistema de aseguraciones y presentan niveles de denuncias por debajo de lo normal; (a) valores del 2003

Las personas entrevistadas fueron subdivididas equitativamente en las distintas figuras profesionales involucradas en la formación y en su evaluación: planificadores por cuenta del instituto que dicta los cursos de formación para la seguridad (N=5), asesores formadores (N=5) y expertos pertenecientes a las Empresas Sanitarias Locales³ (N=5) que tienen la responsabilidad directa de intervenir en caso de accidentes para evaluar la gravedad de la situación. Las entrevistas fueron analizadas a través del programa Alceste 4.6 que ‘tiene por objetivo analizar la estructura interna de un texto, a través del estudio de la distribución de las palabras y, en particular, de la asociación de las palabras, en las distintas partes del texto’ (Matteucci y Tomasetto, 2002, pág 306). La elección de utilizar este programa se debe a que permite identificar las palabras más utilizadas por grupo textual de análisis y las correspondientes frecuencias, tanto de palabras enteras, como de las formas reducidas (la raíz de las palabras⁴), indicando también

cuadrante *aziend*<, *valut*<, *temp*<, *questionari*+, *anni* se refieren a las especiales necesidades organizativas en las que el ente ha puesto particular atención al planificar los cursos: “evaluamos los riesgos, conocemos la empresa y una vez que hemos hecho la evaluación de los riesgos en la empresa, nos ocupamos, si el cliente lo solicita, de dictar cursos referidos a la formación de los trabajadores en los riesgos de esa empresa” (prog-42M). De este extracto de entrevista surge también que los planificadores están dispuestos a crear cursos ad hoc para responder a exigencias que caracterizan una realidad organizativa en particular. Las palabras *tessil*+, *mani*+, *cantier*+, *industri*+, *macchin*+ indican la especial naturaleza de las empresas que operan en el territorio, caracterizado por una tradición bicentenario a favor del trabajo textil manufacturero. En materia de seguridad en las obras, el de la construcción es considerado un sector crítico para los accidentes: “un discurso aparte merece la construcción... puede verse la reducción de los accidentes de trabajo, sobre todo en nuestro territorio donde existe un mecanismo muy útil de acuerdo entre empleador y sindicato de trabajadores que brinda gran protección a los empleados” (prog-41M). No todos están de acuerdo con esta afirmación: “(los accidentes) permanecen inalterados o han aumentado en la construcción porque es el único sector que avanza en este momento y ello se debe al ingreso al mundo del trabajo de personas provenientes de otros países que tienen un concepto distinto acerca de la seguridad” (esp-38M). Estos párrafos reflejan claramente el debate actual sobre el análisis y la interpretación de los datos que provienen de los observadores nacionales. Otro término que encontramos en el cuadrante I es el referido a *medic*<. Esta figura se considera decisiva porque puede evaluar los posibles daños derivados por la exposición al riesgo y, por lo tanto, evaluar no solamente al trabajador individual sino a toda la empresa: “el problema es que las pequeñas empresas son muy características y no quedan siempre comprendidas dentro de los parámetros de los manuales... las visitas de control de seguridad no son de fácil realización... El médico competente es tal vez el único que logra evaluar los riesgos, hace lo que debe hacer” (esp-36M).

En el cuadrante II (debajo, a la derecha) están presentes los elementos correspondientes a la reflexión teórica sobre el fenómeno a nivel territorial y nacional; por lo tanto, se hace referencia a los aspectos críticos y a la evolución de los accidentes que lleva también a una reflexión crítica sobre los cursos dictados y la ley misma. Los términos que encontramos hacen referencia a los problemas todavía pendientes para los que el legislador aún no ha encontrado solución: “es necesario tener presente que en todos los sectores sobre 100 accidentes de trabajo, hay 20 que no se denuncian, que son los de los trabajadores que no están en regla y que son aconsejados por las empresas para no declarar al servicio de urgencias que el accidente tuvo lugar en ámbito laboral” (esp-47M); “si observamos los datos del Instituto Nacional de Seguros contra Accidentes de Trabajo, no surge con claridad, pero los accidentes de los extracomunitarios están aumentando representando el 35% del total de los accidentes en Italia.

De nuestros datos se desprende que un porcentaje de los accidentes de los extracomunitarios, pero también de las personas de nacionalidad italiana, no son contabilizados, porque no aparecen... en el sentido de que el trabajo en negro, salvo que el accidente sea mortal o muy grave, no se declara, nadie lo sabe” (esp-53M).

Debajo, a la izquierda – en el cuadrante III – encontramos los elementos atribuidos a las características críticas internas de la institución que dicta los cursos sobre seguridad en los lugares de trabajo. La cuestión que surge es la de la oportunidad de ofrecer un servicio que pueda incidir en la calidad de vida en las empresas presentes en el territorio, incluso a través de experiencias iniciales negativas: “hemos seguido de cerca la evolución del decreto N.º 626 y hemos visto rápidamente que allí podía haber por un lado, una oportunidad por parte de nuestra institución... para intentar brindar un valor agregado” (prog-41M); “al comienzo hemos situado la sede del servicio en el Instituto Nacional de Seguros contra Accidentes de Trabajo... los objetivos eran brindar información, dar publicidad a ciertas actividades, luego con el pasar del tiempo hemos cambiado la oferta en cuanto vimos que las personas no llamaban para pedir información. Entonces, comenzamos a hacer una investigación activa de quiénes podían ser las personas que tuvieran necesidad de contar con información correcta, para informarles sin esperar a que ellos se pusieran en contacto con nosotros” (prog-44F). El de la comunicación es un problema no resuelto en el territorio, donde la realidad provincial hace que funcione el boca en boca: “la mejor publicidad la hago yo mismo, el boca en boca es algo fundamental para la publicidad en el territorio, también porque vivimos en una realidad no muy grande. En una gran ciudad tener grandes espacios publicitarios en los diarios o revistas o carteles, puede ser útil, para nosotros no es el principal medio. La mejor publicidad es la que hace el cliente a quien has brindado un buen servicio... el trabajo bien hecho y sobre todo el comportamiento que tenemos nosotros frente a los clientes” (form-51M).

En el cuadrante IV, arriba, a la izquierda, se ubican los elementos correspondientes a la práctica en el interior de la institución en la cual hemos hecho la encuesta. Estos elementos se refieren a la formación y a las modalidades de dictado: “la formación es un resultado muy positivo, porque cuando los responsables participan en un curso ... quiere decir que en la empresa se habla de seguridad” (form-38F). Los entrevistados describen también los cambios en el dictado de los cursos: “cuando entró en vigencia la ley, la formación se hacía por obligación... en los últimos años he terminado por creer en esto, por lo que, en consecuencia, los instrumentos formativos han cambiado. Ya no afronto la lección sólo de manera directa, he agregado pruebas prácticas, pruebas de verificación, ha cambiado el modo de dirigir el aula, incluso porque he participado yo mismo en cursos de formación sobre comunicación interpersonal... fundamentalmente cuando se hace un curso de formación es necesario creerle a alguien” (form-51M). Se encuentran también indicios de la misión de la institución, que es “proveer asesoramiento y asistencia para la redacción de los planes de seguridad, para el cumplimiento de todas las disposiciones legales” (prog-46M).

En lo que se refiere a los elementos posibles de ser mejorados, se subraya que uno de los que mayormente se indican es el de la representación del riesgo ligado a factores culturales y los consiguientes comportamientos que tienden o no a la seguridad: “una cuestión importante que ha faltado a los expertos en la atención al público ha sido una buena técnica de comunicación de los conceptos de riesgo y de prevención, no tenían una capacidad comunicativa con relación a los usuarios, muy variados desde el punto de vista cultural” (form-32F). Uno de los entrevistados ha

indicado como posible solución a favor de una mejora en la aplicación de la ley, el asesoramiento de gran alcance: “la institución debe desarrollar todavía más una red de asesoramiento ágil con costos reducidos... no lo veo como un refuerzo del servicio, sino como una red de asesores, de personas competentes que sepan intervenir rápidamente” (prog-33M).

Identificación y análisis de las necesidades formativas.

A los RS se los interrogó acerca de cuáles eran los elementos psicológicos necesarios para mejorar sus conocimientos en materia de prevención y seguridad. Las personas involucradas fueron 23 (14 hombres – 9 mujeres, edad promedio 34 años, rango 19-51), ya comprometidos en los cursos de formación del ente que fue sede de la investigación. A ellos se entregó una entrevista estructurada en la que al comienzo se solicitaba información personal y del contexto, es decir el papel en la empresa y el itinerario de elección/designación para la función de responsables de la seguridad. En una segunda parte se solicitaba que evaluaran los temas de psicología surgidos de la literatura con una escala desde 0 (para nada interesado) a 4 (muy interesado). Los temas fueron propuestos bajo la forma de cinco ítems descriptivos de cada uno de los argumentos sin recurrir al significante psicológico, como a su significado intrínseco. Esta traducción fue necesaria para utilizar un lenguaje que comunicara con los sujetos de la encuesta sin etiquetas que corrían el riesgo de desviar las materias en tratamiento.

Los datos referidos al itinerario elección/designación resultaron particularmente interesantes, en cuanto revelaron una polarización: para el 39.13% (26.08% hombres) el papel deriva de una delegación que realiza el grupo de trabajo; para el 60.86% (35.78% hombres) se trata de una tarea que se han dedicado a desarrollar por ausencia de otros, es decir, ‘nadie más quería hacerlo’ (M-19). Esto aparece especialmente para las personas más jóvenes a quienes se atribuye una mayor flexibilidad mental debida a la reciente conclusión de la etapa escolar. Por otro lado, siete mujeres sobre un total de nueve viven el papel como un premio, como una posibilidad/ocasión de adquirir aptitudes y de ‘hacer una cosa distinta de la rutina cotidiana’ (F-32). Los sujetos respondieron afirmativamente en un 56.52% (43.48% hombres) a la pregunta de si eran considerados de distinto modo respecto a antes del nombramiento como responsables. Más detalladamente, afirman que esta sensación está ligada a la información (por ejemplo, sobre la naturaleza químico/física de los materiales) que aportan al grupo de trabajo y a la mayor competencia con relación a los derechos/deberes en materia de accidentes laborales. Esta sensación no se percibe siempre como positiva, para el 13.04% de las personas (8.69% hombres) el hecho de ser responsables y la diferencia percibida en el grupo de trabajo son considerados como elementos de descontento.

Estos elementos surgen también en la evaluación de intereses que en la tabla 4 se sintetizan bajo la forma de macro-áreas.

Los temas relacionados con el ambiente organizativo, dirección de recursos humanos, participación y cultura han sido aquellos a los que los sujetos entrevistados han dado una preferencia/interés mayor. Con relación a estos temas, en el período 2005-06⁶ se propusieron módulos formativos dentro de los cursos dictados por el ente

organizador (Acquadro Maran, 2005), módulos que fueron evaluados entre los más interesantes y útiles a los fines de la adquisición de la competencia para desarrollar la función de RS.

Tabla 4. Macro áreas y evaluación de los representantes de la seguridad

Macro- área	Evaluación	
	Promedio	sd
Clima organizativo	2.26	1.17
Comunicación	2.04	.87
Cultura organizativa	3.08	1.20
Dirección de recursos humanos	3.13	.91
Diversidad (de género, etnia, etc.)	1.34	.64
Empowerment	1.52	1.03
Grupo de trabajo	2.04	1.10
Motivación	1.78	.73
Participación	3.69	.55
Vejeciones y patologías	2.17	1.46

Reflexiones finales

El objetivo del proyecto de investigación era comprender el papel de la psicología en los cursos de formación sobre seguridad llevados a cabo en nuestro país a la luz de la evolución de los accidentes que la ley del año 1994 ha intentado limitar. La literatura nacional e internacional ha mostrado cómo el interés por la psicología ha crecido en estos últimos años, sobre todo porque la disciplina psicológica pone a disposición instrumentos y métodos para interpretar los fenómenos del contexto social y organizativo y los correspondientes procesos que involucran individuos y grupos de trabajo. Aun cuando la normativa europea subraya esta competencia como necesaria a los fines de la formación de los RS, en Italia todavía no se ha aprovechado esta oportunidad/ocasión, delegando en el médico laboral la tutela y la transmisión de conocimientos referidos a elementos contextuales que a menudo no pueden más que estar ligados a la exposición al riesgo.

La investigación desarrollada en un ente de dictado de formación ha permitido investigar qué capacidades psicológicas advierten la necesidad los RS, así como los gestores, formadores y los propios evaluadores. Nos referimos en especial a las materias de comunicación, multiculturalidad y formación. En efecto, analizando las entrevistas surge que la comunicación ha sido un elemento problemático: el servicio ofrecido de información sobre la ley y sobre los cursos, no sólo era desconocido, sino también era poco aprovechable dado que no respondía a las necesidades de las empresas locales. Un segundo elemento sobre el cual reflexionar es la multiculturalidad.

Con frecuencia, los formadores, así como los RS han descrito situaciones en las cuales habría sido necesario tener aptitudes para la dirección de trabajadores provenientes de distintas realidades culturales. Si para las grandes ciudades la integración puede ser favorecida por la presencia de un mayor número de extranjeros y por el frecuente contacto con ‘el otro’, en las ciudades pequeñas y medianas puede resultar un problema, como surge asimismo de las investigaciones de carácter social en esta materia (Caponio, 2005). El tercer elemento se refiere a la formación de los formadores: los docentes son personas elegidas como expertos en su sector (química, física, mecánica, etc.) y no siempre han tenido oportunidad de adquirir instrumentos para la gestión del aula y el aprendizaje de los adultos. No casualmente, en términos de satisfacción y valoración de mayor aprovechamiento para la adquisición de cultura sobre la seguridad, el módulo que ha obtenido los puntajes más altos ha sido el de psicología: no solamente han sido valorados los contenidos, sino también el cuidado en el proceso de aprendizaje. Se recuerda que el objetivo era no tanto enseñar ‘la psicología’, sino más bien brindar la posibilidad de identificar fenómenos del individuo y del grupo relacionados con la seguridad, a partir de los casos propios presentados en el aula. Precisamente, la evaluación positiva de las macro-áreas relacionadas con el clima, la dirección de recursos humanos, la participación y la cultura organizativa permite comprender que los RS tienen necesidad de interpretar el contexto organizativo en el que se configuran sus roles y el tipo de contexto relacional que es necesario crear para orientar los comportamientos hacia la seguridad. Se trata, sobre todo, como ya señalaron Soro (2001a) y Spaltro (2003), de prestar atención a la presencia organizativa, es decir, a ese proceso dinámico que favorece la construcción de un contexto o *context* (en la acepción de Soro, 2001b), en el que sea posible apostar a la confianza en sí mismos, en el otro, en la función, en el grupo, en el proyecto y en el resultado (Soro y Acquadro Maran, 2003). Context en el que sea posible encontrar el sentido organizativo (Weick, 1995) de lo que se está realizando, sentido que se expresa a través de la presencia subjetiva, en la acogida del otro, distinto de mí, en la construcción del grupo. Si se piensa en lo difícil que es hacer aceptar una nueva norma, una nueva técnica o un nuevo instrumento, pero también en los requerimientos de cambio que provienen del mercado y que sufren los trabajadores, sobresale la importancia de acercarse al problema no desde una perspectiva de “aplicación de la ley”, sino más bien de “mayores conveniencias de prevención”.

Para comprender mejor el alcance de los resultados, la intención del equipo es comparar los datos que surgieron a lo largo de la investigación con otros contextos organizativos. Particularmente ha sido preparado un proyecto que ve involucradas a dos organizaciones industriales de grandes dimensiones que actúan en un contexto ciudadano. El objetivo principal continúa siendo indagar acerca de la contribución que la psicología puede brindar a los RS para adquirir capacidades de relación útiles a los fines de orientar - siempre con mayor eficacia - los comportamientos orientados a la prevención y crear un contexto que favorezca al grupo que trabaja en seguridad.

Notas

¹ Una de las mayores contribuciones de la psicología en materia de seguridad y prevención en los lugares de trabajo ha sido brindada por el prof. Ivar Oddone, Universidad de Torino. Entre sus obras, recordamos “Ambiente di lavoro: la fabbrica nel territorio” [Traducción: *Ambiente de trabajo: la fábrica en el territorio*], Editorial sindical italiana, 1977; “Psicologia dell’ambiente” [Traducción: *Psicología del ambiente*], Giappichelli.

² Para profundizaciones de la normalización de las estadísticas de accidentes de trabajo de los países miembros, véase el sitio de Eurostat en el que se presenta el programa ESAW (European Statistics on Accidents in the Work): <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>

³ La Empresa Sanitaria Local se crea para proteger la salud, asegurando niveles uniformes de asistencia a todos los ciudadanos. Tiene la tarea de crear los distritos socio sanitario integrados, a través de los cuales provee todas las prestaciones de prevención, diagnosis, cuidado y rehabilitación, en conexión con la red de hospitales en el ámbito del sistema sanitario.

⁴ El programa emplea símbolos para indicar el tipo de raíz. Si a la palabra sigue el símbolo <, esto significa el reconocimiento sólo de la raíz de las palabras. El símbolo + indica, en cambio, el reconocimiento de la desinencia y de varias formas con la misma raíz. Un ejemplo del primer tipo es la palabra public< que indica publicidad, publicación, público; la palabra poter+ indica poder y poderes.

⁵ En efecto, como es evidente, el empleo de palabras específicas es advertido en el ámbito conceptual del discurso dentro del cual se introducen y de la situación en la que se pronuncian. Por lo tanto, si el uso de un vocablo específico es frecuente, significa que se atribuye una particular relevancia al concepto que subyace a esta palabra y, por el contrario, que un término sea poco usado puede significar que no es pertinente al tipo de discurso o también que quien habla no está predispuesto hacia ese vocablo. El análisis jerárquico descendente usado por el programa es un procedimiento de clasificación similar en algunos aspectos al cluster analysis comúnmente realizado con datos numéricos, que permite subdividir los enunciados que componen el corpus entero en clases cada vez más pequeñas y cada vez más homogéneas en su interior.

⁶ Hasta hoy son casi un centenar los responsables que han participado en los cursos en los que se prevén módulos de psicología.

Referencias bibliográficas

- Acquadro Maran, D. (2005). Formación de las personas adultas en los cursos para la seguridad. En R.A. Ruiz Fernández, F. Vicente Castro, A.V. Díaz Díaz, J.A. del Barrio del Campo, M.A. Fajardo Caldera (ed.), *Necesidades Educativas Específicas: hay respuestas?* (pp. 417-425). Santander: Psicoex.
- Avallone, F. (1996). *Giustizia, valori e leadership nelle organizzazioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Avallone, F. (1999). *Conoscere le organizzazioni. Strumenti di ricerca e intervento*. Milano: Guerini e Associati.
- Berra, A. y Prestipino, T. (1996). *La sicurezza del lavoro, psicologia, prevenzione, organizzazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bisio, C. (2006). Il contributo della psicologia del lavoro e dell'organizzazione agli interventi nella prevenzione degli incidenti sul lavoro. *Risorsa Uomo*, 3, 279-286.
- Caponio, T. (2005). Policy Networks and Immigrants' Associations in Italy: The Cases of Milan, Bologna and Naples. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 31(5), 931-950.
- Depolo, M. (Ed.) (1998). *L'ingresso nel mondo del lavoro. I comportamenti di individui e organizzazioni*. Roma: Carocci.
- La Rosa, M. y Stanzani, F. (1999). *Sicurezza, prevenzione e qualità del lavoro. Un'analisi comparativa a livello europeo*. Milano: Franco Angeli.
- Lentisco, F. y Franco, L. (2001). *La promozione della salute nei Paesi del Sud Europa*. Siracusa: Ispesl.
- Marzano, A. (2006). La cultura della prevenzione in Italia. *Inform*, 190, <http://www.mclink.it/com/inform>.
- Matteucci, M.C. y Tomasetto, C. (2002). Alceste: un software per l'analisi dei dati testuali. En: B.M.Mazzara (ed.), *Metodi qualitativi in psicologia sociale* (pp.305-328). Roma: Carocci.
- Perticaroli, S. (2001). La promozione della salute nei luoghi di lavoro e il National Contact Point italiano. En F. Lentisco y L. Franco L. (ed.), *La promozione della salute nei Paesi del Sud Europa* (pp. 29-32). Siracusa: Ispesl.
- Piu, S. (2003). Strategie europee per la salute e la sicurezza. *Psicologia e Lavoro*, 128, 56-59.
- Reinert, M. (1993). Les 'mondes lexicaux' et leur 'logique' à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et Société*, 66, 5-37.
- Soro, G. et al (2001a). Multidimensional Leadership throughout presence and context. En *Book of Abstract*, The Tenth European Congress on Work and Organizational Psychology, Praga, 95.
- Soro, G. (2001b). Leadership ed Eccellenza. La Grande Orchestra Sinfonica come

- laboratorio per i manager. En D. Acquadro Maran D. (ed.), *Leadership e Immagine dell'Eccellenza*. Milano: Franco Angeli.
- Soro, G. (2005). Per una psicologia civile. En D. Acquadro Maran (ed.), *Sicurezza del lavoro e qualità della vita: quale ruolo della psicologia* (pp. 1-16). Torino: Dip. Psicologia.
- Soro, G. y Acquadro Maran, D. (2003). Leadership: una sfida per le organizzazioni. *Incontro nazionale degli Psicologi del Lavoro e delle Organizzazioni*, Roma, 17-18.
- Spaltro, E. (2003). L'idea di sicurezza. *Psicologia e Lavoro*, 128, 3-12.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organisations*. USA: Sage Publications, Inc.

Daniela Acquadro Maran ha obtenido su doctorado en Psicología del Trabajo y de la Organización con el prof. Enzo Spaltro, Universidad de Bologna. Es assistant professor en la Universidad de Turín. Sus investigaciones se dirigen a la producción de excelencia en los grupos, la presencia/ausencia de las mujeres en roles organizativos claves y la formación en la cultura de la seguridad en los lugares de trabajo. Entre sus publicaciones recordamos 'Leadership and Image of Excellence' (Angeli, Milán, 2001).

Giorgio Soro es catedrático de Psicología del Trabajo y de la Organización en la Facultad de Psicología, Universidad de Turín. Es coordinador de la investigación internacional: "The Image of Excellence – Leadership in Grand Symphony Orchestra". Ha publicado varios ensayos y libros, entre ellos 'Il soggetto senza origini' [*La persona sin orígenes*] (Cortina, Milán, 1991), 'Psicologia Lavoro Organizzazione' [*Psicología, Trabajo, Organización*], (Tirrenia, Torino, 2001) y 'Accendere gli animi – Dialogo sulle passioni nelle organizzazioni' [*Incentivar los ánimos – Diálogo sobre las pasiones en las organizaciones*] (Guerini, Milán, 2005).

Tania Zanotta ha obtenido su título en Psicología en la Universidad de Turín. Es Doctoranda en "Nuevos contextos de intervención psicológica en educación, salud y calidad de vida", Universidad de Extremadura, dirige investigaciones en el ámbito de la motivación para el voluntariado, formación para la cultura de la seguridad en los lugares de trabajo, producción de excelencia en los grupos.

MEJORA DE LA MADUREZ VOCACIONAL EN FUNCIÓN DEL NIVEL DE AUTOEFICACIA

The improvement of vocational maturity considering the career self-efficacy level

Enrique Merino Tejedor
Universidad de Valladolid

Resumen

El objetivo de esta investigación fue comprobar el efecto que tiene la aplicación de un programa de orientación vocacional que permita a los alumnos de Educación Secundaria fomentar la madurez vocacional en función de su nivel de autoeficacia vocacional. Se hicieron tres grupos teniendo en cuenta su nivel de autoeficacia: Los resultados obtenidos muestran cómo los alumnos que integraban el grupo experimental mejoraron más que los alumnos del grupo control en casi todas las variables analizadas. Las mejoras se producen indistintamente en los tres grupos de autoeficacia establecidos (altos, medios y bajos).

Palabras Clave: *Madurez vocacional, autoeficacia vocacional, toma de decisiones.*

Abstract

The purpose of the present investigation was to develop a program of vocational counseling, which allows the participants, students of Secondary Education, to improve their vocational maturity taking into account their level of vocational self-efficacy. Three groups were made considering their level of career self-efficacy. The results obtained in this investigation show that the students belonging to the experimental group improved better than the students belonging to the control group in most of the analyzed variables. The three groups established considering their level of career self-efficacy obtained significant improvements in the posttest, showing no significant differences among them.

Key words: *Vocational maturity, career self-efficacy, decision-making.*

Correspondencia: Enrique Merino Tejedor. Facultad de Ciencias Sociales. Casa de la tierra. Plaza de la Tierra, 3. 40001 Segovia.

Introducción

La madurez vocacional y la expectativa de autoeficacia son dos variables relevantes en el proceso del desarrollo vocacional de los adolescentes que tienen que hacer frente a sus decisiones vocacionales. Estas decisiones cobran una trascendencia especial al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria y durante los dos años de Bachillerato. En nuestro país existen estudios recientes que se han centrado en la mejora de la autoeficacia vocacional en el campo de la orientación (Merino, Carbonero y Herranz, 2004).

En cuanto a la expectativa de autoeficacia, en los últimos años se ha incrementado el número de estudios que han intentado vincular el concepto al desarrollo de la orientación vocacional. En la mayoría de las investigaciones, los hallazgos sobre autoeficacia vocacional están basados en las opiniones de los sujetos sobre sus capacidades para completar lo que ellos creen acerca de los requisitos formativos y laborales para ocupaciones definidas con suficiente amplitud.

Algunos estudios clásicos han subrayado la importancia de este concepto en la consideración del rango de opciones académicas y profesionales percibidas, la perseverancia de estas opciones en el tiempo, así como el triunfo definitivo que la gente conseguirá en su opción elegida (Betz y Hackett, 1981; Hackett y Betz, 1981). En esta misma línea, Lent, Brown y Hackett (1994) han argumentado que las percepciones de autoeficacia tienen influencia sobre la selección de actividades y ambientes, así como la cantidad de esfuerzo, persistencia, patrones de pensamiento y reacciones emocionales cuando uno se enfrenta a los obstáculos.

Otros estudios (Rooney y Osipow, 1992) se han ocupado de abordar la relación existente entre la información ocupacional y la autoeficacia. Los resultados indican que el mero hecho de pararse a examinar los requisitos de eficacia de algunas tareas puede servir para identificar diferencias en las percepciones que los sujetos tienen de los requisitos de ciertas profesiones.

Otros resultados importantes obtenidos de la investigación sobre la autoeficacia en la toma de decisiones profesionales incluyen los siguientes: a) la autoeficacia débil para la toma de decisiones profesionales está asociada con ansiedad a lo largo del proceso de elección profesional (Matsui y Onglatco, 1992); b) las autopercepciones flexibles en los roles de género facilitan una autoeficacia más fuerte para la toma de decisiones profesionales (Arnold y Bye, 1989; Matsui y Onglatco, 1992); de un modo inverso, las actitudes estereotipadas y rígidas sobre los roles de género están asociadas con una eficacia más débil en la toma de decisiones profesionales y también con niveles más altos de ansiedad en la elección; y c) las mujeres más asertivas, con una eficacia más fuerte en la toma de decisiones profesionales, están más dispuestas a comprometerse en actividades profesionales no tradicionales (Nevill y Schleckler, 1988). Todos estos resultados de la investigación son congruentes con las predicciones teóricas.

En la revisión bibliográfica llevada a cabo no hemos encontrado ningún estudio que relacione directamente la autoeficacia vocacional y la madurez vocacional, aunque sí existen algunas investigaciones recientes que incorporan estas variables a la hora de estudiar el estado de decisión general de los adolescentes (Creed, Prideaux y Patton, 2005).

En este trabajo se pretendía comprobar si existe alguna relación entre ellas porque nos parecen dos variables muy importantes dentro del desarrollo vocacional. Una de las posibles relaciones que pueden existir entre ambas variables es que la autoeficacia determine de algún modo los niveles de madurez vocacional. En este sentido, pensamos que los alumnos que tienen una puntuación más alta en autoeficacia, en la situación inicial, obtendrían mejores resultados en madurez vocacional que aquellos alumnos que tengan una puntuación más baja, después de haber llevado a cabo una intervención para mejorar su situación vocacional.

Por tanto, el objetivo de este estudio era comprobar cuál era la mejora obtenida en madurez vocacional por los sujetos que han participado en un programa de mejora de su situación vocacional general, tomando como referencia su nivel de partida en autoeficacia. Para ello se establecieron tres niveles en la puntuación de autoeficacia vocacional, nivel 1: bajos (<.27), nivel 2: medios (.73<,>.27) y nivel 3: altos (>.73). Los niveles 1 y 3 quedaron con 22 alumnos cada uno, mientras que en el nivel 2, nivel de los medios, quedó con 46 alumnos.

En cuanto al programa de intervención, las actividades estaban organizadas en cuatro bloques: el autoconocimiento, el manejo de la información vocacional, el entrenamiento en la toma de decisiones y la iniciación en la búsqueda de empleo.

Se tomaron medidas en cada una de las cinco subescalas de la variable dependiente madurez vocacional del Sistema de Asesoramiento Vocacional -SAVI- (Rivas, 1998), teniendo en cuenta el nivel de partida en autoeficacia vocacional, medida con la Escala de Autoeficacia Vocacional, instrumento que describiremos a continuación (Carbonero y Merino, 2003; Merino y Carbonero, 2005).

Metodología

Muestra

La muestra total utilizada en esta investigación estaba formada por alumnos que cursaban estudios de Educación Secundaria, concretamente 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato, con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años. El número total de participantes fue de 179, de los cuales 90 pertenecían al grupo experimental (50.3 %) y 89 al grupo control (49.7 %). En cuanto a la distribución por géneros, en la muestra había 85 hombres (47.5%) y 94 mujeres (52.5%). Por lo que se refiere a la distribución por edades, el mayor porcentaje de alumnos (48.6%) tenía 16 años, es decir, prácticamente la mitad de la muestra. En cuanto a los cursos, los alumnos estaban repartidos de forma totalmente equilibrada, esto es 50% eran de 4º de E.S.O. y la otra mitad cursaban estudios de Bachillerato. Los resultados que se presentan en esta investigación están referidos a los 90 alumnos que integraban el grupo experimental.

Instrumentos

Uno de los instrumentos de medida utilizados en esta investigación fue la prueba de madurez vocacional del Sistema de Asesoramiento Vocacional (SAV) de Rivas y colaboradores (1998). *El Cuestionario para la Madurez Vocacional (CMV)*

ofrece a los usuarios informaciones muy útiles para el asesoramiento. Permite evaluar el grado de madurez global del planteamiento vocacional del estudiante respecto al grupo vocacional que el SAV le dirige; los factores describen la “solidez de las formulaciones vocacionales” y puede avisar de la necesidad de iniciar acciones complementarias conducentes a mejorar la situación vocacional de las personas.

El segundo instrumento utilizado fue la *Escala de Autoeficacia Vocacional* (Carbonero y Merino, 2003; Merino y Carbonero, 2005), con los resultados obtenidos mediante esta escala se formaron los tres grupos en función del nivel de autoeficacia obtenido. Esta escala consta de 58 ítems y permite obtener información en cinco dimensiones relacionadas con la expectativa de autoeficacia vocacional, así como la estimación de una puntuación global. Las cinco dimensiones consideradas son las siguientes: autoconfianza en la toma de decisiones, eficacia en la ejecución de tareas, conducta exploratoria, eficacia en la planificación de objetivos y control del ambiente. Los datos de fiabilidad obtenidos para la escala son positivos. Concretamente el valor alfa de Cronbach para la escala global alcanza un nivel de .89, mientras que los valores de las cinco subescalas oscilan entre los valores .70 y .76 (Merino y Carbonero, 2005).

Procedimiento

El programa de orientación vocacional se llevó a cabo durante un curso académico. En ese tiempo, los alumnos que integraban el grupo experimental realizaron las actividades del programa de intervención que están organizadas en cuatro bloques: el autoconocimiento, el manejo de la información vocacional, el entrenamiento en la toma de decisiones y la iniciación en la búsqueda de empleo. Mientras tanto, los alumnos pertenecientes al grupo control realizaron las actividades habituales de tutoría programadas en los Planes de Orientación Académica y Profesional desde los Departamentos de Orientación.

Por cada una de las cinco variables que integran la prueba de madurez vocacional (conocimiento profesional, búsqueda de información, autoconfianza, certeza y eficacia en el estudio) se realizaron dos tipos de análisis. En un primer análisis se realizó un análisis intragrupo, con el objeto de comprobar si la evolución experimentada por cada uno de los grupos era estadísticamente significativa o no. Para llevar a cabo este análisis, se utilizó la prueba Z de Wilcoxon para muestras de datos relacionados.

En segundo lugar, se realizó un análisis intergrupos, tanto en la situación pretest, como en la situación posttest, con el ánimo de comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en la puntuación de cada una de las cinco variables de la prueba de madurez vocacional. Para analizar estas diferencias se procedió a realizar un análisis Chi-Cuadrado con la prueba de Kruskal-Wallis.

Resultados

Análisis intragrupo

En la Tabla 1 aparecen los resultados obtenidos en el análisis intragrupo,

teniendo en cuenta los tres niveles establecidos (altos, medios y bajos) en el nivel de autoeficacia, para cada una de las cinco variables que integran el cuestionario de madurez vocacional: conocimiento profesional, búsqueda de información, autoconfianza, certeza y eficacia en el estudio.

Tabla 1. Análisis intragrupo en cada una de las cinco variables.

		Pretest	Postest	Z	Sig.
Conocimiento Profesional	Bajos	6.91	14.43	-4.203	.000***
	Medios	8.31	15.20	-5.689	.000***
	Altos	7.41	13.36	-3.928	.000***
Búsqueda de Información	Bajos	7.91	16.26	-4.200	.000***
	Medios	10.38	17.51	-5.247	.000***
	Altos	9.00	15.73	-4.113	.000***
Autoconfianza	Bajos	7.17	8.48	-3.207	.001***
	Medios	7.80	8.53	-2.585	.010**
	Altos	7.41	8.32	-2.120	.034*
Certeza	Bajos	5.96	7.39	-2.522	.012*
	Medios	6.42	7.80	-3.479	.001***
	Altos	5.64	7.32	-3.139	.002**
Eficacia en el Estudio	Bajos	11.87	13.13	-2.221	.026*
	Medios	12.78	13.71	-2.107	.035*
	Altos	11.27	11.50	-.304	.761

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Conocimiento profesional y Búsqueda de información

En estas dos variables se produjo el mismo resultado. Podemos observar cómo los tres grupos establecidos en función de la autoeficacia global, parten de puntuaciones similares en el pretest en la variable conocimiento profesional, aunque el grupo de los alumnos medios tiene una puntuación ligeramente superior. En la situación de postest se aprecian algunas diferencias, siendo los sujetos de nivel medio los que tienen una puntuación más elevada. También es palpable la mejora que los sujetos de los tres niveles consiguen en la situación de postest con relación a las puntuaciones originales en conocimiento profesional.

En el análisis intragrupos podemos comprobar cómo todos los sujetos experimentan ganancias estadísticamente significativas ($p < .001$) en conocimiento profesional y búsqueda de información, independientemente de su nivel de autoeficacia global. Por tanto, el programa utilizado es eficaz a la hora de mejorar el conocimiento de las profesiones con los tres niveles de alumnos que hemos establecido, independientemente de su nivel de autoeficacia vocacional.

Autoconfianza

Podemos observar cómo los tres grupos establecidos en función de la autoeficacia global, parten de puntuaciones similares en el pretest en la variable

autoconfianza, aunque el grupo de nivel medio tiene una puntuación ligeramente superior. En la situación de postest los resultados son muy similares entre los tres niveles, llegando prácticamente a una situación de paridad total en las puntuaciones finales obtenidas. También es palpable la mejora que los tres niveles consiguen en la situación de postest con relación a las puntuaciones originales.

En este análisis intragrupos podemos comprobar cómo los tres niveles mejoran sus puntuaciones originales en autoconfianza. Así, tenemos que los sujetos incluidos en el nivel bajo de autoeficacia mejoran significativamente ($p < .001$) su grado de autoconfianza. Además, los sujetos de nivel medio y alto también se apuntan ganancias significativas ($p < .01$ y $p < .05$, respectivamente).

Certeza

Podemos observar cómo los tres grupos establecidos en función del nivel de autoeficacia global, parten de puntuaciones similares en el pretest en la variable certeza, aunque el grupo de nivel medio tiene una puntuación ligeramente superior. En la situación de postest los resultados son muy similares entre los tres grupos de nivel, llegando prácticamente a una situación de paridad en las puntuaciones finales obtenidas. También es palpable la mejora notoria que los tres grupos consiguen en la situación de postest con relación a las puntuaciones originales.

En este análisis intragrupos podemos comprobar, tal como se refleja en la Tabla 1, cómo los tres grupos mejoran sus puntuaciones originales en certeza. Así, tenemos que los sujetos incluidos en el nivel medio de autoeficacia mejoran significativamente ($p < .001$) su grado de certeza, mientras tanto los sujetos de nivel bajo y alto también experimentan ganancias estadísticamente significativas ($p < .05$ y $p < .01$, respectivamente).

Eficacia en el estudio

Podemos observar cómo los tres grupos establecidos en función del nivel de autoeficacia global, parten de puntuaciones similares en el pretest en la variable eficacia en el estudio. Observamos, además, cómo el grupo del nivel medio tiene una puntuación ligeramente superior. En la situación de postest los resultados son muy similares entre los tres grupos, siendo, nuevamente los sujetos pertenecientes al grupo de nivel medio, los que obtienen la puntuación mayor.

Comprobamos cómo los sujetos que pertenecen a los niveles medio y bajo experimentan ganancias significativas ($p < .05$) en eficacia en el estudio con respecto a la situación inicial, cosa que no sucede con los alumnos pertenecientes al nivel alto.

Análisis intergrupos

A continuación presentamos, en la Tabla 2, el análisis intergrupos con el objeto de comprobar las posibles diferencias entre estos tres niveles establecidos a la hora de mejorar la madurez vocacional con respecto a la situación inicial. Para realizar este análisis se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis.

Como podemos apreciar, no existen diferencias significativas entre los tres grupos que hemos establecido en la mejora obtenida en la variable *conocimiento profesional*, aunque se aprecia una tendencia en el postest ($p < .10$). Estos datos nos

Tabla 2. Análisis intergrupos en cada una de las cinco variables.

		Chi-cuadrado	Sig.
Conocimiento Profesional	Pretest	2.652	.266
	Postest	5.812	.055
Búsqueda de Información	Pretest	5.473	.065
	Postest	2.275	.321
Autoconfianza	Pretest	1.774	.412
	Postest	.069	.966
Certeza	Pretest	4.057	.132
	Postest	1.027	.598
Eficacia en el Estudio	Pretest	3.668	.160
	Postest	6.648	.036*

* $p < .05$

llevan a pensar que las diferencias existentes entre los alumnos en su nivel de autoeficacia en la situación de pretest, no condicionan el modo de beneficiarse de las actividades incluidas en el programa de intervención, a la hora de mejorar en la subescala conocimiento profesional de la prueba de madurez vocacional.

En la variable *búsqueda de información*, las diferencias existentes en la situación de pretest no llegan a ser estadísticamente significativas, aunque se aprecia una tendencia ($p < .10$). Por otra parte, tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos que hemos establecido en el beneficio que obtienen en la variable búsqueda de información en la situación de postest. Estos resultados nos llevan a pensar que la mejora que experimentan los alumnos del grupo experimental en la variable búsqueda de información, es independiente del nivel de partida que los alumnos tengan en autoeficacia vocacional.

Tampoco se aprecian diferencias significativas en la situación inicial de pretest en las variables *autoconfianza* y *certeza*, ni en el beneficio que obtienen en esta variable los tres grupos establecidos. Estos resultados nos llevan a pensar que la mejora que experimentan los alumnos del grupo experimental en las variables autoconfianza y certeza, es independiente del nivel de partida que los alumnos tengan en autoeficacia vocacional.

En cuanto a la variable *eficacia en el estudio*, podemos apreciar en este análisis intergrupos que, en el pretest, no existen diferencias significativas entre los tres niveles que estamos manejando, pero sí en el postest ($p < .05$). Estas diferencias no las vamos a analizar dado que no es una variable directamente relacionada con el programa de intervención.

Discusión

En primer lugar, en cuanto al análisis intragrupo, hay que destacar que se produce una mejora significativa generalizada en el estado de madurez vocacional por parte de los alumnos que han participado en las actividades del programa.

En segundo lugar, los resultados obtenidos en el análisis intergrupo, muestran cómo los sujetos mejoran independientemente de su pertenencia a un nivel u otro de autoeficacia vocacional. En este sentido, parece que esta última variable no determina de forma significativa el progreso obtenido en madurez vocacional.

Una vez realizados los análisis correspondientes, podemos concluir que la realización de las actividades del programa, no producen resultados diferenciales entre los tres niveles que hemos establecido en autoeficacia global (bajos, medios y altos) a la hora de mejorar las variables de madurez vocacional contempladas: el conocimiento profesional de los alumnos, la búsqueda de información, la autoconfianza y la certeza. La única variable en la que aparecen diferencias significativas es en eficacia en el estudio, precisamente una variable que no guarda relación con el contenido del programa.

Por tanto, se trata de un programa para el desarrollo de la carrera que es eficaz en la mejora de las variables de madurez vocacional, independientemente del nivel que tengan en autoeficacia global en su situación inicial. Esta ausencia de diferencias puede ser debida a un efecto techo ocasionado por el propio programa.

Una limitación de este estudio que puede haber tenido algún tipo de influencia en los resultados es el limitado número de sujetos. Aunque la cifra global de la muestra es aceptable, 179, el número de sujetos del grupo experimental sólo llegaba a 90, una cifra que puede resultar escasa para este tipo de estudios, teniendo en cuenta que, a su vez, había una división en tres subgrupos: altos, medios y bajos en función de su nivel de autoeficacia.

A pesar de estos resultados, pensamos que se necesita más investigación en esta línea que permita profundizar en el análisis de las posibles relaciones existentes entre estas dos variables que venimos analizando: la madurez vocacional y la expectativa de autoeficacia vocacional, así como sus posibles relaciones con otras variables, como por ejemplo los intereses, los valores o la capacidad para enfrentarse con éxito a la búsqueda de las profesiones deseadas.

Referencias bibliográficas

- Arnold, J. y Bye, H. (1989). Sex and sex role self-concept as correlates of career decision-making self-efficacy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 17, 201-206.
- Betz, N.E. y Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Carbonero, M.A. y Merino, E. (2003). La Escala de Autoeficacia Vocacional: desarrollo, análisis y aplicaciones del instrumento. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 99-114.

- Credd, P., Prideaux, L.A. y Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 397-412.
- Hackett, G. y Betz, N.E. (1981). A self-efficacy approach to career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Lent, R.W., Brown, S.D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Matsui, T. y Onglatco, M.L. (1992). Career orientedness of motivation to enter the university in career activities among Japanese high school girls: A path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 351-363.
- Merino, E., y Carbonero, M.A. (2005). Análisis de la validez de la Escala de Autoeficacia Vocacional. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (2), 159-166.
- Merino, E., Carbonero, M.A. y Herranz, C. (2004). Autoeficacia vocacional: Resultados de un programa de asesoramiento para estudiantes de secundaria. *Actas del IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Universidad de Almería, 3454-3462.
- Nevill, D.D. y Schlecker, D.I. (1988). The relation of self-efficacy and assertiveness to willingness to engage in traditional/nontraditional career activities. *Psychology of Women Quarterly*, 12, 91-98.
- Rivas, F. (1998). SAVI – 2000. Valencia.
- Rooney, R.A. y Osipow, S.H. (1992). Task-Specific Occupational Self-Efficacy Scale: The development and validation of a prototype. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 14-32.

Enrique Merino. Profesor del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación en el Campus de Segovia, de la Universidad de Valladolid. Entre sus líneas de investigación destaca diversos aspectos dentro de la psicología vocacional, cuyos resultados han sido publicados en diferentes revistas y difundidos en foros nacionales e internacionales.

Fecha de recepción: 05/11/2006

Fecha de aceptación: 14/03/2007

LAS METAS ACADÉMICAS DE LOS ESTUDIANTES DE ESO EN LA CLASE DE MÚSICA

Academic goals of secondary education students in the musical class

Leandro Navas Martínez

Universidad de Alicante

Germán Iborra Muñiz

IES “Virgen del Remedio” de Alicante

Gonzalo Sampascual Maicas

UNED de Madrid

Resumen

Este trabajo se fundamenta en la teoría de orientación de meta. El objetivo es identificar las metas académicas que persiguen los alumnos en la clase de Música y estudiar si coinciden estas metas con las obtenidas en otras investigaciones en las que no se concreta la materia de estudio. La muestra la componen 397 alumnos (179 chicos y 218 chicas), que contestaron el Cuestionario de Metas (Hayamizu, Ito y Yohiazaki, 1989). Los resultados indican que los alumnos afrontan las situaciones de aprendizaje con tres tipos de metas que coinciden con las obtenidas en otros campos distintos.

Palabras Clave: *Orientaciones de meta, metas académicas, motivación.*

Abstract

This work is based on the theory of goal orientations. The objective is to identify the goals our students pursue in the context of Musical class. On the second hand, we have studied if the academic goals of Musical students coincide with the general goals obtained in other studies. The sample is composed by 397 students (179 boys and 218 girls). All students answered the Questionnaire of Goals (Hayamizu, Ito and Yohiazaki, 1989). Our results show that students face up to the learning situations with three types of goals that coincide with those obtained in other different fields.

Key words: *Goal orientations, academic goals, motivation.*

Correspondencia: Leandro Navas. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. Apartado 99. 03080 – Alicante. E-mail: Leandro.Navas@ua.es

Introducción

El área de Música de la ESO tiene algunas características propias que, sin duda, la hacen diferente de las demás áreas y le confieren rasgos singulares que van desde la relativa juventud de esta asignatura dentro del currículo (apenas llega a los 20 años de existencia) hasta la poca consideración o importancia que le asignan una parte de los alumnos y de sus padres. En todo caso, la poca carga lectiva semanal y el hecho de que no figure en todos los cursos como materia obligatoria (sólo lo es en 2º y en 3º) no contribuyen a consolidar estas enseñanzas como básicas o importantes.

Los alumnos viven rodeados de música, gozan con la música e incluso se relacionan, en muchas ocasiones, gracias a la música. Y este hecho no debe ser descuidado por los docentes, ya que, a partir de los gustos musicales de los alumnos o, al menos, apoyándonos en ellos, podemos intentar mejorar su motivación y su rendimiento. Para ello, es necesario conocer sus metas académicas en clase de Música, de manera que exista la máxima coordinación posible entre sus metas y los objetivos de la programación porque, a partir de ese conocimiento, los docentes podrán mejorar sus enseñanzas e innovar con nuevos métodos didácticos que aumenten el interés y la motivación del alumnado, al que, generalmente, le gusta la música pero, a veces, choca con un área que no cumple con sus expectativas.

Si, por otra parte, tenemos en cuenta que cualquier modelo de aprendizaje conlleva explícita o implícitamente una teoría de la motivación y la gran importancia que tiene esta variable para explicar el rendimiento de los alumnos (Alonso, 1992; González, 2005; Maerh y Meyer, 1997; McInermey, Marsh y Yeung, 2003; Pintrich y Schunk, 2006; Sampascual, 2004; Weiner, 1992, 1995), podemos derivar el interés que tiene investigar acerca de la motivación del alumnado por la Música.

Son muchos los modelos y teorías de la motivación que aportan fundamentación conceptual y datos empíricos sobre la importancia de esta variable. De todas ellas, hemos seleccionado la teoría de las orientaciones de meta y, en concreto, la de las metas académicas que persiguen los alumnos.

Cuando hablamos de metas no aludimos a rasgos de personalidad en sentido clásico. Nos referimos a parte de una red de conexiones entre los aspectos diferentes de los objetivos que se persiguen, así como a las estrategias y a los medios para obtenerlos o, también, al eslabón cognitivo entre las conductas específicas y los motivos generales (Shah y Kruglanski, 2000), con una cierta estabilidad en los sujetos (Seifert, 1996). Dicho en otros términos, las metas aluden a *los propósitos de los individuos para iniciar y desarrollar conductas dirigidas al logro* (Pintrich y Schunk, 2006, pág. 209).

Hay estudios que demuestran que los tipos de metas se manifiestan como formas diferentes de aproximarse a la realización de tareas de aprendizaje, de percibir la propia capacidad, de emplear estrategias cognitivas y, en suma, de estar motivado (Alonso, 2005; Brophy, 2005; Giota, 2006; González, Torregrosa y Navas, 2002; Grant y Dweck, 2003; Kumar, 2006; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñeiro, 2003; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006; Valle y Gómez, 1997; Wolters, 2004). Sin embargo, a la hora de intentar una categorización de los distintos

tipos de metas, surge un problema debido a la diversidad de taxonomías que se derivan de los diferentes modelos (De la Fuente, 2002).

Los modelos normativos de metas sostienen que los alumnos pueden ser clasificados según el tipo de meta que asuman y establecen diferentes tipos: sociales y académicas. Las metas sociales se refieren a las razones de orden social (Wentzel, 1996; Wentzel, 1998; Wentzel y Wigfield, 1998) que los alumnos pueden tener para comportarse en la situación académica (sentirse miembros de un grupo, ayudar o recibir ayuda de otros, tener amigos, relacionarse con lo demás, etc.). Y las metas académicas aluden a los motivos de orden académico que tienen los alumnos para guiar su comportamiento en el aula: dominar o realizar la tarea, demostrar su habilidad y tener buen rendimiento y buenos resultados (Ames, 1992; Pintrich, 2000a; Pintrich, 2000b; Pintrich y Shunk, 1996; Urdan, 1997), obtener juicios positivos acerca de su habilidad desde el punto de vista normativo y comparativo con respecto a los otros (Elliot y Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1993), preservar la propia imagen o, incluso, liberarse de la tarea percibida como impuesta (Alonso, 1992, 1995).

Dentro de la aproximación a las metas académicas, Dweck y Elliot (1983) y Dweck (1986) se centraron, inicialmente, en el patrón de conducta de logro adaptativa de algunos sujetos y en el de los que muestran indefensión ante los obstáculos que se les presentan. Se describen dos tipos de conducta: la de los sujetos que parecen disfrutar con los retos o los desafíos, que se motivan ante ellos y persisten en el aprendizaje y, por otro, el comportamiento que presentan los sujetos que, ante posibles desafíos o nuevos retos, muestran una conducta de evitación y de baja persistencia en la realización de la tarea propuesta, prestando más atención a la experiencia negativa que han podido tener en situaciones similares de desafío y a la baja autoestima que les produce tener que afrontar estos obstáculos. En coherencia con esto, se consideró, inicialmente, la existencia de dos tipos de metas: de aprendizaje y de ejecución. Las primeras, que se caracterizan por un interés por la adquisición y el desarrollo de nuevas capacidades y conocimientos, orientan al sujeto hacia el dominio de la tarea de aprendizaje y hacia una búsqueda de lo que suponga un desafío. Las segundas se caracterizan por un interés por obtener juicios y valoraciones positivas sobre la propia capacidad y están relacionadas con un patrón motivacional de indefensión.

En trabajos posteriores, como los de Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989), Hayamizu y Weiner (1991), Núñez y González-Pienda (1994), Núñez, González-Pienda, García, González-Pumariaga y García (1995), Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez (2000), González, Navas y Torregrosa (2000), se distinguen tres tipos de metas: de aprendizaje, de refuerzo social y de logro. Las metas de aprendizaje se caracterizan por dominar la tarea, por adquirir nuevos conocimientos y por desarrollar nuevas habilidades. Las metas de refuerzo social se caracterizan por querer obtener la aprobación social y por evitar el rechazo de los otros (padres, profesores, compañeros, etc.). Y las metas de logro se caracterizan por el deseo de obtener buenos resultados en los exámenes y poder, de ese modo, seguir avanzando en los estudios.

Si las metas académicas pueden promover que los alumnos traten de alcanzar diferentes objetivos en la situación escolar o académica (aprender, refuerzo social o buenos resultados), cabe plantearse, en las clases de Música, qué tipo de metas persiguen los alumnos y si éstas encajan dentro de los tipos que se obtienen, con carácter general, en los estudios mencionados anteriormente. Junto a ello, y teniendo en cuenta que la Música ha de ser cursada obligatoriamente en 2º y 3º curso de la ESO, y que, por el contrario, en 4º curso es un área optativa, puede resultar de interés indagar acerca de si las metas del alumnado difieren en función del carácter obligado u optativo de la misma.

Método

Objetivo general

Indagar sobre las metas académicas del alumnado, como variable motivacional de interés en el área de Música.

Y se persigue contrastar las siguientes

Hipótesis

Primera: En el contexto de la clase de Música existen en los alumnos de la ESO tres tipos de metas académicas: de aprendizaje, de refuerzo social y de logro.

Segunda: Hay diferencias entre las metas académicas de los alumnos de 2º y 3º de la ESO respecto a los de 4º dado el diferente carácter que tiene la asignatura para ellos (obligatoria u optativa).

Participantes

Han participado un total de 397 alumnos ($n = 397$). La selección de los participantes se lleva a cabo por muestreo aleatorio simple. El 55 % (218) son chicas y el 45 % (179) son chicos, que estudian en diferentes institutos públicos de la ciudad de Alicante. Sus edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años (*Edad media* = 14,56; $\hat{U} = 1,07$). El 27,7 % estudia 2º de ESO, el 55,4 % estudia 3º de ESO y el 16,9 % restante corresponde a 4º.

Instrumentos

El cuestionario de metas de Hayamizu, Ito y Yohiazaki (1989), adaptado por Hayamizu y Weiner (1991) y traducido al castellano por González et al. (2000), tiene 20 ítems que ofrecen una serie de razones por las que se estudia y se ha de indicar, en una escala tipo Likert graduada del 1 al 5, los motivos por los cuales se estudia. El 1 significa nunca y el 5 siempre. El cuestionario ofrece una fiabilidad (consistencia interna · de Cronbach) entre el 0,82 y 0,89.

VARIABLES

Las variables consideradas son las siguientes:

a) Tipos de metas: metas de aprendizaje, metas de refuerzo social y metas de logro.

b) Carácter del área: optativa y obligatoria.

Procedimiento

El cuestionario se administró a diferentes grupos de 2º, 3º y 4º de los institutos seleccionados. Fue respondido de forma voluntaria en el contexto de aula habitual, tras advertir expresamente a los alumnos que las respuestas no tendrían consecuencias sobre sus calificaciones escolares y se les solicitó la máxima sinceridad.

Diseño

El diseño, toda vez que no hay una manipulación intencional de las variables, se ajusta a las características de los diseños correlacionales básicos.

Análisis de los datos

Los datos se someten a análisis factoriales (por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax), correlacionales (r de Pearson) y de diferencias de medias para grupos independientes (prueba t de Student). Se emplea para ello el paquete estadístico de programas SPSS (versión 12.0).

Resultados

Con las respuestas de los sujetos al cuestionario de metas, se lleva a cabo un análisis factorial por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax. El valor de p asociado al estadístico Ji cuadrado en la prueba de esfericidad de Bartlett es estadísticamente significativo ($X^2_{(190)} = 3884,307$; $p < 0,001$), lo que nos permite rechazar la hipótesis de que la matriz de correlaciones sea nula.

La rotación converge en cinco iteraciones y se obtienen tres factores que dan cuenta del 58,77 % de la varianza. En el primer factor presentan las mayores cargas factoriales los elementos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8, que expresan razones como “estudio porque es interesante resolver problemas”, “estudio porque deseo saber cosas nuevas”, “estudio porque siento curiosidad” o “estudio porque me gusta emplear mi cabeza”, y que hacen referencia al interés por aprender como un camino para mejorar la propia competencia y aumentar las habilidades, es decir, son metas de aprendizaje. Por eso, denominamos a este factor “meta de aprendizaje”. Explica el 21,56 % de la varianza y tiene una fiabilidad, consistencia interna, $\alpha = 0,87$.

En el segundo factor presentan las mayores cargas factoriales los elementos del 15 al 20 que expresan ideas relacionadas con sacar buenas notas, no suspender o tener en el futuro un buen trabajo que se relacionan con metas de rendimiento o de logro. Por esto, a este factor, que explica el 20,66 % de la varianza, lo hemos denominado “meta de logro”. El coeficiente de consistencia interna es $\alpha = 0,89$.

Los elementos 10 al 14 presentan las mayores cargas factoriales en el tercer factor y el elemento 9, que satura también en el segundo factor, se incorpora a éste por ser más coherente desde el punto de vista teórico. Explica el 16,54 % de la varianza y se relaciona con ideas como “quiero ser elogiado por mis padres y profesores”, “quiero llamar la atención de mis amigos” o “quiero que los demás vean lo listo que soy” por lo que lo hemos denominado “meta de refuerzo social”. El índice de fiabilidad es $\alpha = 0,82$.

En la tabla 1 se muestra la matriz de componentes rotados en la que se han suprimido los valores inferiores a 0,30 para una interpretación más rápida y fácil.

Tabla 1. Saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario de metas en cada uno de los factores obtenidos tras la rotación (método Varimax).

ELEMENTOS	FACTORES		
	I	II	III
1.Estudio porque es interesante resolver problemas	0,680		
2.Estudio porque disfruto descubriendo cuánto he mejorado	0,793		
3.Estudio porque deseo saber cosas nuevas	0,744		
4.Estudio porque me gusta el desafío de los problemas difíciles	0,709		
5.Estudio porque me siento bien cuando supero obstáculos y fracasos	0,606		
6.Estudio porque siento curiosidad	0,653		
7.Estudio porque me gusta emplear mi cabeza	0,741		
8.Estudio porque me da alegría cuando puedo resolver un problema difícil	0,645		
9.Estudio porque quiero ser elogiado por mis padres y profesores		0,404	0,369
10.Estudio porque quiero llamar la atención de mis amigos			0,794
11.Estudio porque no quiero que mis amigos se burlen de mi			0,799
12.Estudio porque no quiero que el profesor me tenga aversión			0,736
13.Estudio porque quiero que los demás vean lo listo que soy			0,821
14.Estudio porque me gusta sacar mejores notas que mis amigos			0,716
15.Estudio porque quiero sacar buenas notas		0,804	
16.Estudio porque deseo estar orgulloso de haber sacado buenas notas		0,777	
17.Estudio porque no quiero suspender os exámenes finales		0,761	
18.Estudio porque quiero realizar estudios superiores		0,693	
19.Estudio porque quiero tener en el futuro un buen trabajo		0,843	
20.Estudio porque deseo alcanzar una buena posición social en el futuro		0,774	

Factor I: Metas de aprendizaje; Factor II: Metas de logro; Factor III: Metas de refuerzo social

A tenor de estos resultados se calculan las variables meta de aprendizaje, meta de logro y meta de refuerzo social, sumando en cada caso las puntuaciones de los elementos que componen cada uno de los factores mencionados. Los estadísticos descriptivos de estas variables (de tendencia central y de dispersión) se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las variables sometidas a estudio.

	<i>M</i>	<i>Md</i>	σ	<i>V</i>
Meta de aprendizaje	22,99	23	6,89	47,51
Meta de refuerzo social	13,08	12	5,38	28,97
Meta de logro	24,99	27	5,48	30,07

M = Media; Md = Mediana; σ = Desviación estándar; V = Varianza

Como se aprecia en la tabla 3, en la que se ofrece la matriz de correlaciones bivariadas (*r* de Pearson), las correlaciones entre las variables son positivas y estadísticamente significativas. Esto viene a indicar que hay cierto grado de asociación, de relación o de dependencia entre ellas. Llama la atención la magnitud del coeficiente entre meta de aprendizaje y meta de refuerzo social ($r = 0,467$), lo que se puede interpretar en el sentido de que aprender y obtener refuerzo social son metas que los alumnos persiguen asociadas.

Tabla 3. Matriz de correlaciones.

	M. Aprendizaje	M. R. Social	M. Logro
M. Aprendizaje	1	0,467**	0,376**
M. R. Social	-	1	0,259**
M. Logro	-	-	1

** $: p < 0,001$

Para realizar el contraste de medias, los diferentes tipos de metas (de aprendizaje, de logro y de refuerzo social) se consideran como variables agrupadas y como variable de agrupamiento el carácter del área, es decir, que la Música sea obligatoria u optativa. La prueba de Levene para la igualdad de las varianzas da como resultado estadísticos F asociados a probabilidades que no superan el criterio de significación estadística en meta de aprendizaje y en meta de logro ($p = 0,789$ y $p = 0,263$), mientras que F es estadísticamente significativo en meta de refuerzo social ($p = 0,001$). En consecuencia, para meta de aprendizaje y meta de logro se asume la igualdad de las varianzas y para meta de refuerzo social se asume que las varianzas son diferentes. En la tabla IV se resumen el contraste de medias en cada una de estas variables según el carácter optativo u obligatorio del área.

Tabla 4. Prueba t de Student para las diferencias de medias entre el alumnado con Música obligatoria y el alumnado con Música optativa en los tres tipos de metas (de aprendizaje, de logro y de refuerzo social).

Variabes		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>
Metas de aprendizaje	Obligatoria	330	23,57	3,764	395	0,000
	Optativa	67	20,15			
Metas de logro	Obligatoria	330	25,16	1,382	395	0,168
	Optativa	67	24,15			
Metas de refuerzo social	Obligatoria	330	13,35	2,996	137,06	0,003
	Optativa	67	11,72			

En la mencionada tabla puede verse que la puntuación media del alumnado que cursa obligatoriamente el área es superior a la puntuación media de los estudiantes que la escogen como optativa en metas de aprendizaje (23,57 frente a 20,15) y en metas de refuerzo social (13,35 frente a 11,72). En ambos casos, los valores de t se asocian con probabilidades que superan el criterio de significación estadística ($p < 0,003$). Respecto a la meta de logro, no hay diferencias estadísticamente significativas.

Discusión

Nuestra hipótesis inicial partía de que en los contextos de la clase de Música, existen tres tipos de metas académicas: de aprendizaje, de logro y de refuerzo social. Los resultados obtenidos, permiten confirmar esta primera hipótesis planteada. Así, comprobamos la coincidencia de las metas de los alumnos de Música con los tres tipos de metas para los aprendizajes académicos obtenidas en las investigaciones realizadas en otro contextos, como las de Hayamizu et al. (1989), Hayamizu y

Weiner (1991), González et al. (2002), Núñez y González-Pienda (1994), Núñez et al. (1995), Valle et al. (2000) y Navas, González y Torregrosa (2002).

También nos planteábamos si existían diferencias en las metas de los alumnos que cursan el área de Música como obligatoria y los que la cursan como optativa. Una vez analizados los datos comprobamos que los alumnos que estudian el área de Música obligatoriamente tienen una puntuación superior en metas de aprendizaje y de refuerzo social que los alumnos que estudian esta área de forma optativa. Estos resultados son, cuando menos, curiosos puesto que llama la atención que se obtenga una puntuación superior en las metas académicas cuando el área es impuesta y, sin embargo, sea inferior en el caso de la optatividad, donde el alumno puede elegir el área de Música entre otras cinco áreas más.

El área de Música en la ESO tiene una característica que, de alguna manera, la hace diferente a la mayoría de áreas de este nivel educativo, su practicidad. El hecho de que los contenidos teóricos pasen a un segundo plano, influye de manera notable en los resultados académicos de los alumnos y en la aceptación que tiene este área entre los mismos. Por otra parte, las puntuaciones de las metas de aprendizaje y de refuerzo social de los alumnos de 2º y 3º de la ESO superan significativamente a las metas de los alumnos de 4º, lo que demuestra la desmotivación de éstos en un área que ellos han elegido entre otras opciones posibles, estando más preocupados en terminar la Educación Obligatoria y en obtener buenos resultados que en aumentar su competencia o en desarrollar nuevas habilidades.

Estos resultados pueden suponer un paso previo para diseñar programas de intervención motivacional en el área de Música y ésta es la implicación práctica a derivar: aunque la materia sea optativa debe incrementarse la motivación para aprenderla.

Ejerciendo la autocrítica, a este trabajo se le pueden achacar las limitaciones propias de las técnicas de recogida de datos a partir de autoinformes, ya que los sujetos pueden responder en función de lo que es socialmente deseable más que en función de lo que realmente piensan. Por otra parte, si la motivación es un constructo multidimensional debería ampliarse el número de variables en coherencia con esa multitud de dimensiones que la componen. En este sentido habría que considerar las aportaciones de la teoría multidimensional de metas que asume nuevos planteamientos, avalados por la evidencia empírica (Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998; Pintrich, 2000b) y defiende que los alumnos pueden tener metas múltiples y flexibles en las situaciones reales de aula y que las metas de aprendizaje y las metas sociales se relacionan a la hora de explicar la motivación en situaciones de aprendizaje (Gong, 2003; Gong y Chang, 2007; Linnenbrink, 2005; Wentzel, 2000). Ciertamente, los resultados de los análisis correlacionales realizados indican que existe cierto grado de relación positiva entre los tres tipos de metas y, por tanto, no son independientes entre sí. Y finalmente, al emplear una metodología correlacional las relaciones de tipo causal no pueden establecerse. Estas limitaciones podrían soslayarse, en investigaciones futuras, teniendo en cuenta un mayor número de variables, además de las metas académicas, y empleando estrategias de análisis multivariante que con datos correlacionales permiten establecer relaciones de causa-efecto tales como el análisis confirmatorio con ecuaciones estructurales.

Conclusiones

En resumen, de todo lo anteriormente expuesto se pueden extraer las siguientes conclusiones de interés:

a) Los alumnos de la ESO en el área de Música, afrontan las situaciones de aprendizaje con tres tipos de metas académicas (de aprendizaje, de logro y de refuerzo social) que coinciden con las obtenidas en otros contextos distintos.

b) Los alumnos de la ESO que cursan el área de Música como obligatoria, obtienen una puntuación superior en metas de aprendizaje y de refuerzo social que los que cursan el área como optativa.

Referencias bibliográficas

- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17 (3), 404-411.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist*, 40 (3), 167-176.
- De la Fuente, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación. La teoría de la orientación de meta. *Escritos de Psicología*, 6, 72-84.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En P. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 643-691). Nueva York: Wiley.
- Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Giota, J. (2006). Why am I in school? Relationships between adolescents' goal orientation, academic achievement and self-evaluation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (4), 441-461.
- Gong, Y. (2003). Goal orientation and cross-cultural adjustment: An exploratory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 297-305.

- Gong, Y. y Chang, S. (2007). The relationships of cross-cultural adjustment with dispositional learning orientation and goal setting: A longitudinal analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38 (1), 19-25.
- González, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González, C., Navas, L. y Torregrosa, G. (2000). Las metas en situación de aprendizaje: Un análisis en Primaria y Secundaria Obligatoria. En E. Marchena y C. Alcalde (Coords.), *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza (vol. II)* (pp. 744-748). Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- González, C., Torregrosa, G. y Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13 (1), 69-87.
- Grant, H. y Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541-543.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. y Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptative for college students and why? *Educational Psychologist*, 33 (1), 1-21.
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivacional process mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Research*, 31, 179-189.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Kumar, R. (2006). Students' experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*, 31 (3), 253-279.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97, 374-386.
- Maehr, M. L. y Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9, 399-427.
- McInerney, D.M., Marsh, H.W. y Yeung, A.S. (2003). Toward a hierarchical model of school motivation. *Journal of Applied Measurement*, 4 (4), 335-357.
- Meece, J.L., Anderman, E.M. y Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Navas, L., González, C. y Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (4), 553-564.

- Núñez, J. C. y González-Pienda J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariaga, S. y García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11 (7), 219-242.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *The handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiples Goals, multiples pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación. (Orig. 2002).
- Sampascual, G. (2004). *Psicología de la Educación. Tomo I* (2ª ed. Rev.). Madrid: UNED.
- Seifert, T. L. (1996). The stability of goal orientations in grade five students: Comparison of two methodologies. *British Journal of educational Psychology*, 66 (1), 73-82.
- Shah, J. y Kruglanski, A. (2000). Aspects of goals networks: Implications for self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeider (Eds.), *Hadbook of self-regulation: Theory, research, and aplications* (pp. 85-110). San Diego, CA: Academic Press.
- Skaalvik, E. M. (1993). Ego-involvement and self-protection among slow learners: Four case studies. *Scandinavian Journal of Education Research*, 37, 305-315.
- Urdu, T. C. (1997). Examining the relations among early adolescent students' goals and friends' orientation toward effort and achievement in school. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (2), 165-191.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18 (2), 165-170.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A. y Gómez, M. L. (1997). Motivación y estrategias de aprendizaje significativo. *Boletín de Psicología*, 56, 37-51.
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Suárez, J. M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Mataphors, teories and research*. California: Sage Publications.

- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility. A foundation for a theory of social conduct*. Nueva York: Guilford Press.
- Wentzel, K. R. (1996). Motivation in context: Social relationships and achievement in middle school. En J. Juvonen y K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226-247). Nueva York: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve?. Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250.

Leandro Navas Martínez. Maestro. Doctor en Psicología por la UNED. Catedrático E.U. de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Sus líneas de investigación giran en torno a la motivación, la evaluación educativa y de programas educativos. Ha dirigido y participado en varios proyectos del CIDE, de I+D o del Ayuntamiento de Alicante, fruto de los cuales hay artículos publicados en la Revista de Psicología Social, RPGA, REOP, etc.

Germán Iborra Muñiz. Licenciado en Derecho por la Universidad de Alicante. Profesor de Piano por el Conservatorio Superior de Música de Alicante. Profesor de Educación Secundaria del IES Virgen del Remedio, Alicante. Obtiene el Diploma de Estudios Avanzados en el Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica de la Universidad de Alicante. En la actualidad está realizando el trabajo de investigación de su Tesis Doctoral.

Gonzalo Sampascual Maicas. Maestro. Licenciado en Pedagogía y en Psicología. Doctor en Pedagogía. Catedrático de Instituto de Enseñanza Media y Catedrático de E.U. en escuelas universitarias de formación del profesorado, desde 1986 es Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la UNED. Autor de trabajos de investigación (CIDE, I+D, etc.) y ha publicado diversos libros y artículos sobre materias relacionadas con los aspectos psicológicos de la educación.

Fecha de recepción 29/03/2007

Fecha de aceptación: 02/06/2007

ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA BATERÍA LURIA-DNA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Analysis of the factorial structure of the LURIA-DNA battery in university students

Esperanza Bausela Herreras

*Universidad Autónoma de San Luís Potosí
México*

Resumen

La batería Luria–DNA es un batería neuropsicológica de reciente creación diseñada por los profesores Manga y Ramos (1999), a partir del material elaborado por Christensen, discípula de Luria. Esta batería permite obtener un perfil neuropsicológico comprehensivo de una persona en cinco dominios: visoespacial, lenguaje oral, memoria, intelectual y control atencional. Es en este marco donde nos planteamos analizar la estructura factorial que subyace en la aplicación de esta batería a 115 estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos confirman la estructura obtenida por los autores de la misma en el proceso de estandarización.

Palabras Clave: *Batería neuropsicológica Luria DNA, atención, función ejecutiva, memoria, planificación y estudiantes universitarios.*

Abstract

Battery Luria–DNA is a neuropsychological battery, which has been designed by doctors Manga y Ramos (1999), basing in the Christensen's material, who was a disciple of Luria. With this battery you are able to obtain a comprehensive neuropsychology profile of one person. battery can assessment five domains (viso-space, oral language, memory, intellectual and attention control). In this paper we have to focus the attention, in study of factory structure, after this instrument has been using to 115 university students. The outcomes show us and confirm the factorial structure have been obtained while this instrument has been standardized by its authors.

Key words: *Neuropsychology battery Luria–DNA, attention, executive function, memory and university students.*

Correspondencia: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de San Luís Potosí. Carretera Central km. 424.5 C.P. 78390 San Luis de Potosí (México). E-mail: esperanzabh@yahoo.es

Introducción

Los Doctores Manga y Ramos crean a principios del siglo XXI la batería Luria-DNA, siendo desarrollada a partir del material de Luria organizado y sistematizado por su discípula Anne Christensen (1987). Las características de esta batería, son según los propios autores:

- (i) Es una batería *sensible* y aporta resultados *interpretables*. *Es sensible* ya que permite detectar los diferentes cambios en las funciones cognitivas que se corresponden con zonas corticales diferenciadas, en uno u otro hemisferio.
- (ii) En esta situación, el patrón neuropsicológico de ejecución, conocido como *perfil neuropsicológico*, permite la comparación del rendimiento de un individuo con el de un grupo normativo, o el rendimiento de dos grupos entre sí. Igualmente dentro de un mismo perfil neuropsicológico se podrán comparar los resultados obtenidos en el área verbal con los obtenidos en el área visoespacial, como también se podrán comparar las habilidades verbales receptivas con las expresivas, las de un tipo de memoria o las de un tipo de proceso intelectual con otro tipo de proceso intelectual. Ya ha probado ser útil estudiando el deterioro neuropsicológico producido por abuso de drogas (Sanz, 1997), así como también en la evaluación del deterioro neuropsicológico como consecuencia de daño cerebral, frontal y extrafrontal (Gutiérrez, 2005).
- (iii) Se caracteriza, además, por ser una *batería cuantitativa – cualitativa*. Los neuropsicólogos más experimentados, en palabras de Lezak, se apoyan tanto en métodos clínicos como psicométricos en su trabajo profesional. La utilización de tests estandarizados proporciona la objetividad necesaria, permite al examinador comparar las respuestas de un paciente con sujetos normales de la misma edad y nivel educativo o con puntuaciones del propio paciente obtenidas con anterioridad; también, genera datos psicométricos que pueden fácilmente comunicarse a otros profesionales, o incluso usarse como investigación.
- (iv) Los resultados de la batería no solamente se utilizan con *fines diagnósticos*, sino que también son muy útiles para elaborar programas de *rehabilitación* y seleccionar estrategias de intervención.

Su principal objetivo es analizar neuropsicológicamente los procesos superiores en adultos, permitiendo explorar de forma sistemática una completa gama de funciones y habilidades, a través de los 81 ítems distribuidos en ocho subtests: (i) *Área Visoespacial* (Percepción Visual y Orientación Espacial), (ii) *Área de Lenguaje* (Habla Receptiva y Habla Expresiva), (iii) *Área de Memoria* (Memoria Inmediata y Memoria Lógica) y (iv) *Área de Procesos Intelectuales* (Dibujos Temáticos y Textos y Actividad Conceptual y Discursiva).

Metodología

El objeto de investigación sobre el que se indaga es la validación de un instrumento, en concreto en el análisis de la estructura factorial de la batería Luria-DNA. En coherencia con el objetivo formulado anteriormente, la naturaleza de la situación de investigación y la naturaleza de la información a recoger, hemos optado por desarrollar una investigación de carácter eminentemente *cuantitativa*. En concreto nos hemos situado bajo la metodología de la *investigación evaluativa de orientación empírico analítica* ya que esta “recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones conscientes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada” (Casanova, 1999), coincidiendo con Stufflebeam y Shinkfield (1987, p. 175) “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar”.

Muestra

La muestra invitada estuvo configurada por 115 alumnos/as en su mayor parte era alumnado que cursaba la titulación de Psicopedagogía (primer y segundo curso), alumnos que cursaban materias de libre elección pertenecientes al plan de estudios de la Licenciatura de Psicopedagogía (Neuropsicología y Técnicas de Evaluación), alumnado que cursó en los cursos académicos 2003 – 2004 y 2004 – 2005 el curso de doctorado *Perspectivas Actuales en los Trastornos de Atención en Psicopedagogía* vinculado al programa de doctorado *Psicología y Ciencias de la Educación* impartido por el Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de León; Y, una minoría era alumnado que cursaban otras titulaciones no relacionadas con las impartidas en la Facultad de Educación.

Entre las características sociodemográficas de nuestra muestra destacamos las siguientes: (I) Lo primero que se observa con relación a la muestra es la elevada participación de mujeres, 96, representando el 83.5 % de la muestra. Y, (II) Los estudiantes de la muestra tenían una edad entre 19-24 años un 74.8% de la muestra, 17.4% de la muestra tenían una edad entre 25-30 años y el resto entre 31 y 48 años.

Variables de investigación

Respecto a las variables de investigación los resultados obtenidos nos indican:

. La media obtenida por el grupo de estudiantes en los nueve subtests que constituyen esta batería se sitúa en el rango de la normalidad [60 - 40].

. La media más alta ha sido obtenida en el subtest Habla Expresiva (M= 56.90, DT= 9.24) y la media más baja en el subtest Memoria Inmediata (M= 46.79, DT= 9.24).

. En relación a las áreas analizadas, la media más alta ha sido obtenida en la dimensión Lenguaje Oral (M= 106.17, DT= 15.29) (percentil 51).

. En área atencional se sitúan, también, en el rango de la normalidad (M= 50.38, DT= 9.89) (percentil 45).

. Las vacilaciones más cometidas han sido las del subtipo Imprecisión (M= 2.85, DT= 1.90) y las menos cometidas las de subtipo Temporal (M= .33, DT=.56).

Instrumentos

El instrumento utilizado ha sido la batería Luria-DNA (Manga y Ramos, 2000). Su principal objetivo es analizar neuropsicológicamente los procesos superiores en adultos, permitiendo explorar de forma sistemática una completa gama de funciones y habilidades, a través de los 81 ítems distribuidos en ocho subtests (ver Tabla I).

Tabla 1. Exploración de la batería Luria – DNA (elaborado a partir de Manga y Ramos, 2000)

LURIA – DNA	
ÀREA VISOESPACIAL	
Subtest 1 Percepción visual	Explora la percepción a través de la representación pictórica de objetos, muy importante en relación con la agnosia visual.
Subtest 2 Orientación espacial	Explora la capacidad para manejar coordenadas espaciales esenciales, así como también las síntesis espaciales subyacentes a la actividad constructiva compleja y a las operaciones intelectuales por ella requeridas. El substrato cortical principal de esta actividad constructiva se halla en las zonas inferoparietales y parieto – occipitales del córtex.
ÀREA DE LENGUAJE	
Subtest 3 Habla receptiva	Explora el reconocimiento de palabras aisladas, señalando el sujeto sobre sí mismo o en tarjetas. Se consideran particularmente implicados los sistemas parieto-occipitales del hemisferio izquierdo, junto con la zona de comprensión del habla o área de Wernicke.
Subtest 4 Habla expresiva	Explora la producción del habla mediante repetición de palabras, secuencias de palabras y frases. También explora el complejo proceso de incluir palabras en una secuencia particular: la dificultad en producir nombres genéricos apropiados sugiere la presencia de alteraciones complejas de la función generalizadora del lenguaje, y, por tanto, de la función nominativa a un alto nivel. Explora, por fin, el habla narrativa mediante series de palabras bien automatizadas y oraciones con palabras desordenadas. En este subtest se incluyen dos ítems coincidentes con la escala de Memoria de Wechsler, Tercera Edición (WMS – III), y que en ésta escala son identificados como control mental (decir los días de la semana y los meses del año al revés) El daño de zonas corticales bien diversas del hemisferio izquierdo puede originar deterioro del habla expresiva.

ÁREA DE MEMORIA

- Subtest 5
Memoria
inmediata
- Explora el proceso de aprendizaje de una serie de 10 palabras no relacionadas, presentadas a lo largo de 5 ensayos, que el sujeto ha de recordar en el orden que desee. Sigue la exploración de la retención y evocación en tareas verbales y no verbales, siendo la memoria verbal la que resulta más extensamente explorada a través de palabras, números y frases, unas veces sin interferencia y otras veces con ella. Se completa la exploración de la memoria verbal con una historia, de la que el sujeto tiene que extraer los componentes semánticos principales y que sirve, a su vez, de elementos de interferencia de ciertas órdenes verbales.
- Subtest 6
Memoria
lógica
- Explora la memorización indirecta mediante la relación que el sujeto establece entre palabras y tarjetas, o entre expresiones y dibujos realizados por el propio sujeto. El déficit en la utilización de medios auxiliares activos al servicio de los procesos mnésicos e intelectuales se asocia con disfunción de los lóbulos frontales.

ÁREA DE PROCESOS INTELECTUALES

- Subtest 7
Dibujos
temáticos
y textos
- Explora la comprensión de mensajes transmitidos de forma pictórica y verbal. El contenido de los dibujos, historietas y expresiones, llega a ser relativamente complejo, hasta el punto que el significado se aclara como resultado de una especial actividad analítico – sintética. El principio que rige la organización de los dibujos consiste en que sólo puede ser interpretado después de la síntesis de una serie de detalles y una vez hechas ciertas deducciones. Los textos de las historietas, simples en su estructura gramatical, expresan un tema complejo, hasta el punto de que sólo mediante el cuidadoso análisis de los mismos y de sus relaciones internas se puede captar su esencia. La comprensión de las metáforas indica que el sujeto traspasa los límites de la simple función nominativa del habla, siendo así capaz de asignar un significación sutil a determinadas expresiones en una situación dada.
- Subtest 8
Actividad
conceptual
y discursiva
- Explora en una primera parte cómo se forman los conceptos o, en otras palabras, el proceso de formación de ideas abstractas.
- En la segunda parte se explora la actividad intelectual discursiva y de solución de problemas. Estas actividades, cree Luria que reflejan claramente la estructura básica de los procesos intelectuales: quien resuelve un problema, debe analizar lo que ese problema le exige, debe seleccionar las

relaciones esenciales y debe descubrir las operaciones internas sin cuya ayuda no se alcanzaría la solución final. Se pide la solución de problemas aritméticos, de complejidad creciente, por cuanto requieren cada vez más ayuda de problemas intermedios no formulados de manera inmediata.

PRUEBA DE ATENCIÓN

Ítems

17 - 21

Control atencional

Se introducen cinco ítems para probar el funcionamiento, o capacidad de control atencional, entre la exploración de las áreas visoespaciales y de lenguaje.

Explora la atención – concentración, mediante respuestas de contrarios, verbales y no verbales, teniendo que inhibir otras respuestas más fáciles y automatizadas, el sujeto debe seleccionar respuestas que entran en conflicto con las habituales. También, se explora la asociación de respuestas, o de su omisión, a sonidos difíciles de discriminar entre sí. Se explora, la atención sostenida en el seguimiento de palabras que no contienen un determinado sonido vocálico. Puede decirse que esos ítems ponen a prueba el estado momentáneo de la capacidad de atención selectiva y sostenida del paciente explorado.

Resultados

Para dar respuesta al objetivos de nuestro estudio procedimos inicialmente a identificar la estructura factorial subyacente en la aplicación de la batería Luria – DNA, para lo cual analizamos dos posibles estructuras, ya que la atención es una variable situacional:

. En la *primera estructura* se extrajeron *cuatro factores principales*, que explican el 70.705% de la variabilidad total, lo que puede interpretarse como un porcentaje aceptable. El *factor 1*, configurado por las dimensiones Intelectual, Control Atencional y por los subtests Atención, Dibujos Temáticos y Actividad Conceptual, explica el 33.192 % de la variabilidad total; el *factor 2*, constituido por la dimensión Memoria, subtests Memoria Inmediata y Memorización Lógica, explica el 15.841% de la varianza total; el *factor 3*, constituido por la dimensión Lenguaje Oral y por los subtests Habla Receptiva y Habla Expresiva, explica el 12.124 % de la varianza total; el *factor 4*, constituido por la dimensión Visoespacial y por los subtests Orientación Espacial y Percepción Visual, explica el 9.548% de la varianza total (ver Tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones, subtests, pesos factoriales y varianza explicada de los factores que configuran la batería Luria – DNA

FACTORES	DIMENSIONES	PESOS FACTORIALES				VARIANZA EXPLICADA
		1	2	3	4	
1° INTELLECTUAL	Intelectual	.836			.331	33.192 %
Y ATENCIÓN	Control Atencional	.682		.499		
	Atención	.682		.499		
	Dibujos Temáticos	.653				
	Actividad Conceptual	.624			.485	
2° MEMORIA	Memoria		.950			15.841 %
	Memorización Lógica		.791			
	Memoria Inmediata		.764			
3° LENGUAJE ORAL	Lenguaje Oral			.903		12.124 %
	Habla Receptiva		.367	.736		
	Habla Expresiva			.682		
4° VISOESPACIAL	Visoespacial				.955	9.548 %
	Orientación Espacial				.733	
	Percepción Visual				.668	
VARIANZA TOTAL EXPLICADA						70.705 %

· Posteriormente se analizó una *segunda estructura*, extrayéndose *cinco factores principales*, los cuales explican el 79.331 % de la variabilidad total, lo que puede interpretarse como un porcentaje aceptable. *El factor 1*, constituido por Memoria, Memorización lógica, Memoria inmediata, explica el 33.192 % de la variabilidad total; *el factor 2*, constituido por la dimensión Visoespacial, y por los subtests Orientación espacial y Percepción Visual, explica el 15.841 % de la varianza total; *el factor 3*, constituido por Lenguaje Oral, Habla Receptiva y Habla Expresiva, explica el 12.124 % de la varianza total; *el factor 4*, constituido por Intelectual, Actividad Conceptual y Dibujos Temáticos, explica el 9.548 % de la varianza total; *el factor 5* constituido por el subtest Atención y la dimensión Control Atencional, explica el 8.626 % de la varianza total (ver Tabla 3).

Tabla 3. Dimensiones, subtests, pesos factoriales y varianza explicada de los factores que configuran la batería Luria – DNA

FACTORES	DIMENSIONES	PESOS FACTORIALES					VARIANZA EXPLICADA
		1	2	3	4	5	
1° MEMORIA	Memoria	.956					33.192 %
	Memorización Lógica	.806					
	Memoria Inmediata	.757					
2° VISOESPACIAL	Visoespacial	.972					15.841 %
	Orientación Espacial	.783					
	Percepción Visual	.630					
3° LENGUAJE ORAL	Lenguaje Oral				.949		12.124 %
	Habla Receptiva	.353		.747			
	Habla Expresiva				.745		
4° INTELLECTUAL	Intelectual				.934		9.548 %
	Actividad Conceptual	.400		.712			
	Dibujos Temáticos				.711		
5° ATENCIÓN	Atención				.953		8.626 %
	Control Atencional				.953		
VARIANZA TOTAL EXPLICADA						79.331 %	

Conclusiones

Los resultados de los análisis factoriales efectuados reproduce los resultados del análisis factorial propuesto por Manga y Ramos (2000), de tal modo que se obtienen *cuatro áreas*: Visoespacial, Lenguaje Oral, Memoria e Intelectual, repartiendo, el factor Atencional sus pesos entre el primer y el tercer factor. Los resultados de un segundo análisis factorial confirman, también, la segunda propuesta de Manga y Ramos (2000), obteniéndose *cinco áreas*: Visoespacial, Lenguaje Oral, Memoria, Intelectual y Atención.

Los estudios de *validación de instrumentos* requieren muestras amplias, variadas y representativas de la población a la que se van a aplicar los mismos (ver, Lorenzo, 2001). Este proceso requiere y supone, movilizar y coordinar, una gran cantidad de estudios, sirva de referencia el proceso de validación de las escalas K-ABC (Kaufman y Kaufman, 1997). Dada la reciente publicación de la Batería Luria - DNA (Manga y Ramos, 2000), los datos sobre sus propiedades psicometricas son todavía escasos, aunque ha habido ya el desarrollo de algunas tesis doctorales (v.g. Sanz, 1997; Gutiérrez, 2005). Con este trabajo de investigación hemos tratado de avanzar en esta dirección, acumulando evidencias teóricas y empíricas que nos permitan profundizar en la *validez de criterio* externo de esta batería neuropsicológica. Este estudio, que se une a otros que están siendo dirigidos por el profesor Dr. Manga Rodríguez en el ámbito de la evaluación neuropsicológica, puede constituir un “pequeño grano de arena” en el proceso de validación de la batería Luria – DNA.

Referencias bibliográficas

- Casanova, M^a, A. (1999). *Manual de evaluación educativa* (5^a Ed.). Madrid: La Muralla.
- Christensen, A. L. (1987). *El diagnóstico neuropsicológico de Luria*. Madrid: Visor.
- Gutiérrez, M^a. T. (2005). *Evaluación del deterioro cognitivo y neuropsicológico de pacientes adultos con daño cerebral en los lóbulos frontales*. Tesis Doctoral Inédita, Universidad de León, León.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L (1997). *Batería de Evaluación de Kaufman para Niños. Manual técnico*. Madrid: TEA.
- Lorenzo, F. (2001). *Diseño y estudio científico para la validación de un test motor original, que mida la coordinación motriz en alumnos / as de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral Inédita, Universidad de Granada, Granada.
- Manga, D. y Ramos, F. (1999). Evaluación neuropsicológica. *Clínica y Salud*, 3, 331 – 376.
- Manga, D. y Ramos, F. (2000). *Luria – DNA (Batería Luria de diagnóstico neuropsicológico de adultos)*. Madrid: TEA.
- Sanz, M. (1997). *Deterioro de la capacidad atencional como consecuencia del consumo de drogas: Estudio neurocognitivo en politoxicómanos*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.

Esperanza Bausela Herreras. Doctora en Psicología y Ciencias de la Educación. Profesora Investigadora Visitante de la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de San Luís Potosí (México). Ha trabajado en el campo de la evaluación e intervención sobre uno la metacognición. Paralelamente ha participando en un proyecto de investigación dirigido por el profesor Dr. Dionisio Manga, sobre la validación de una batería neuropsicológica, Luria - DNA. Ha publicado en diversas revistas: Revista Complutense de Educación, Revista Diálogos Educativos, Aula, Papeles del Psicólogo y Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Bordón, Revista de Psicodidáctica, Comunidad Escolar, Revista Gallega Portuguesa de Psicología e Educación, entre otras.

Fecha de recepción: 17/12/2006

Fecha de aceptación: 21/04/2007

LITERATURA INFANTIL Y EDUCACIÓN ÉTICA: ANÁLISIS DE UN LIBRO

Children's literature and education in ethics: analysis of a children's book

Nerea Alzola Maiztegi
Mondragon Unibertsitatea

Resumen

El presente artículo tiene su origen en una tesis doctoral (Alzola, 2004) en la que, teniendo como base un paradigma ético creado a partir de significativos pensadores del siglo XX, se diseñó un instrumento de análisis literario y ético de libros de literatura infantil. En este trabajo se justifica la relevancia de la educación simbólica y se analiza e interpreta un libro-álbum como ejemplificación de la importancia que tiene la literatura de calidad en la educación ética de los niños y las niñas.

Palabras Clave: *Educación ética, literatura infantil, modelos éticos*

Abstract

The present article has its origins in a doctoral dissertation (Alzola 2004) in which, based on an ethical paradigm created from significant 20th century thinkers, an instrument for the literary and ethical analysis of children's literature was designed.

In the present work the relevance of narrative education is justified and an illustrated book is examined and interpreted as an example to show the importance of quality literature in the ethical education of children.

Key words: *Education in ethics, children's literature, ethical models.*

“La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable” (Hanna Arendt , 1996: 208).

Introducción

La pedagogía necesita, hoy más que nunca, llevar a cabo una reflexión profunda sobre la cultura en la que se inserta su concepto de educación y sus discursos. No podemos olvidar lo sucedido durante los últimos años de la historia humana, ni tampoco podemos ignorar la reflexión de muchos pensadores (psicólogos, educadores o filósofos) contemporáneos que han hablado de la educación como acontecimiento ético, en el sentido de que el centro de la educación sería no sólo el individuo y su desarrollo, sino el rostro del otro, el responder del otro, basado en un principio de responsabilidad “incondicional” hacia el otro, siendo esta responsabilidad la que daría al ser humano su pleno desarrollo. El meollo estaría en percibir lo humano en cada otro desconocido.

Explicado brevemente mi posicionamiento, parto de tres presupuestos:

1. A la mayor parte de los educadores, en la familia, las escuelas u otros centros o asociaciones educativos, nos preocupa la educación ética, es decir, la orientación que los adultos podemos ofrecer a los miembros más jóvenes de nuestras comunidades con respecto a una vida plena, digna para todos y que lleve a la felicidad personal y comunitaria; dicho de otro modo, nos interesa transmitir a nuestros hijos y alumnas aquellos aspectos de nuestro mundo que quisiéramos conservar, aquellos valores que nos parecen fundamentales para el logro de una humanidad¹ lo más lograda posible.
2. Considero la narración un importante instrumento de conocimiento humano y de reflejo del pensamiento y de las realidades sociales y, por lo tanto, un medio privilegiado de educación.
3. Reivindico la independencia de la literatura y no la concibo como un instrumento al servicio o dependiente de la educación moral. Pensamos que la buena literatura, sin ser didáctica, educa.

Para llevar a término mi objetivo, es decir, analizar un libro álbum para inferir unos valores éticos, divido este artículo en tres partes:

1. Relación entre literatura y ética: en este apartado incluimos algunas reflexiones sobre las funciones de la literatura, su potencia educativa, la importancia de los modelos morales y el papel de los adultos como mediadores entre el libro y el niño
2. Elementos importantes en la herramienta de análisis de un libro
3. Interpretación de un álbum de Literatura Infantil

Marco Teórico

Potencia educativa de la narración literaria

En este apartado planteo la potencia educativa de la narración literaria, entendida en el sentido amplio de aprendizaje para la vida, donde podría incluirse la sensibilización, el aprendizaje de la atención, la contemplación, etc., que a su vez es preparación moral, en el sentido propio de educación de la identidad moral.

Sabemos que la educación, por sí sola, poco puede hacer cambiar y que la transformación social pasa por cambios estructurales. Sin embargo, la educación colabora en la formación de mentalidades, identidades personales y sociales, generando personas más sensibles capaces de situarse de otra manera ante los problemas. Por lo tanto, la educación ha de proporcionar conocimientos, procedimientos, valores y símbolos que orienten y guíen las vidas humanas porque, ¿para qué los conocimientos si no somos felices?, ¿para qué tanta información si dejamos pasar de lado las cosas más importantes de la vida? En este sentido, uno de los “instrumentos” de sabiduría que se le regala al ser humano es el arte y, concretamente, la literatura. Pues bien, sabiendo que la ciencia y la racionalidad nos son muy necesarias a los humanos pero no suficientes para vivir, una de las funciones de la narrativa literaria, y de las artes en general, es la de ayudarnos a caminar hacia la sabiduría, es la de asistirnos para “encontrarnos” a nosotros mismos y para vivir con dignidad con otros en una Tierra habitable. Y ¿cuál es el fin de la educación, concretamente, de la educación moral, si no es éste? En definitiva, mediante la educación, vamos construyendo nuestra identidad de seres humanos, identidad personal y comunitaria, como miembros de una misma humanidad.

Walter Benjamín (1988) señala que mientras el narrador realista reproduce los mecanismos habituales de la existencia, el transmisor de fábulas y de cuentos, gracias precisamente a la imaginación, hace revivir algunos de sus modelos básicos, alguno de sus arquetipos, realizando así una función sapiencial de alcance mucho más profundo que la del periodista o la del historiador.

Morin (2000), por su parte, sostiene que la literatura y el cine deben ser considerados como escuelas de vida. Es decir, escuelas de expresión; escuelas de desarrollo emocional y estético; escuelas de descubrimiento de uno mismo, del otro y de la vida; escuelas de la complejidad humana; escuelas de “experiencias de verdad”. En la lectura de una narración sentimos piedad, compasión, bondad, etc., pues nos “introducimos” en los personajes, en sus sentimientos. De este modo, podemos aprender las lecciones más importantes de la vida.

Ese conocimiento de la condición humana a través de la literatura está expresado en varios autores de distintas procedencias: La narración es dialógica: incorpora muchas voces, diferentes, que hablan unas con otras y con otras voces fuera del texto, los discursos de la cultura y de la sociedad en general. Es decir, el lenguaje de la novela no es un lenguaje monocorde, sino una mezcla de estilos y voces y es eso lo que la convierte en un género literario democrático y antitotalitario por definición: un género en el que ninguna posición ideológica o moral escapa al

cuestionamiento y a la contradicción.

Bataille (1971: 44) manifiesta que en la literatura hay un conocimiento extraordinariamente lúcido de lo humano. Según este autor, nada pesa sobre la literatura y puede decirlo todo, incluso cosas de las que difícilmente hablamos: *La literatura dice sobre la lucha entre el mal y el bien, presente en el interior de cada hombre y de cada mujer, y también la atracción que ejerce el mal sobre el ser humano, con lo que supone de trasgresión* (Bataille, 1971, pág. 44). Es decir, en la literatura podemos hallar realidades y experiencias que en la vida real no encontramos o que, si las conocemos, no osamos hablar de ellas; la literatura puede dar palabra, comprensión, valor y salida a la angustia, al retraimiento, al miedo o a la soledad de nuestras propias existencias.

Por otra parte, hay quienes relacionan directamente arte y ética en un sentido de aprendizaje moral. La literatura, poesía, cine, psicología, filosofía, deberían converger para convertirse en escuelas de la comprensión (Morin, 2000). La ética de la comprensión humana constituye sin duda una exigencia clave de nuestros tiempos de incompreensión generalizada. Explicar no es suficiente para comprender. Explicar es utilizar todos los medios objetivos de conocimiento, pero son insuficientes para comprender al ser humano. La comprensión humana nos llega cuando sentimos y concebimos a los humanos como sujetos, cuando nos abrimos a sus sentimientos, sus sufrimientos y sus alegrías.

Todos los amantes de la literatura o del cine sabemos que ciertas películas o algunos relatos literarios nos invitan a adentrarnos en experiencias, situaciones, culturas, prisiones, etc., que nunca hubiéramos conocido si no hubiera sido por esa experiencia artística. También nos rozamos, gracias a esos relatos, con diferentes tipos humanos que nos ayudan a comprender mejor la complejidad humana y, con ello, a conocernos mejor. Una voz autorizada como la de Todorov (1991) opina que la literatura es un descubrimiento del hombre y de su mundo y que no sería nada si no nos permitiera comprender mejor la vida. Este autor expresa que los textos literarios no existen sólo para producir un poco más de belleza en el mundo, sino también para hablarnos de lo que es justo e injusto; que los textos literarios están impregnados de ambiciones cognoscitivas y éticas. En un contexto más cercano, Puig Rovira apuesta por el aspecto formativo de la narración porque *la lectura o la escucha de una obra ajena es siempre de algún modo la lectura de nuestra propia historia. Por eso el uso de la narrativa constituye uno de los medios esenciales para la construcción de la identidad moral* (Puig Rovira, 1996, pág. 124)

Asimismo Medrano (2001, 418) piensa que la propuesta de autores como Mancuso y Sarbin, Robinson y Hawpe, Vitz, Coles, Torralba, etc. de utilizar la narrativa literaria como elemento central de la educación moral se basa fundamentalmente en los sentimientos que despiertan tales historias. Los humanos necesitamos de nuestra capacidad emocional para sentir la situación de otra persona y difícilmente encontraremos un juicio moral bien formado sin un desarrollo paralelo de las capacidades empáticas. Oser (1998: 318) afirma que “la experiencia mediatizada nos afecta por lo que captamos emocionalmente. Bajo ciertas

condiciones la literatura puede tener la misma influencia educativa que estar personalmente involucrado en un contexto real” .

Con respecto a la literatura infantil, desde el campo de la psicología, la corriente psicoanalítica fue la primera en destacar la importancia de la literatura en la construcción de la personalidad. Concretamente, Bruno Bettelheim (1977) usó los cuentos populares para ayudar terapéuticamente a los niños traumatizados por su experiencia en los campos de concentración nazis. Este autor realizó un análisis de los símbolos contenidos en los cuentos populares a la luz de las teorías freudianas y, en muchos casos, su análisis revela también la transmisión de conocimientos culturales aportados implícitamente por estas formas simbólicas.

Por su parte, Colomer (1999) afirma que los estudios sobre la literatura infantil y juvenil se han dirigido, en su mayor parte, a analizar los valores transmitidos por los cuentos y, reivindica, con razón, una educación literaria. Ello nos parece muy importante, pues consideramos que el desarrollo del pensamiento narrativo pasa por una educación artística en general y literaria en particular. Siguiendo a Ricoeur (2000), necesitamos del texto y de una educación del texto (literario) para interpretar y construir nuestra propia identidad y, así, leer mejor, integralmente, el mundo. Por lo tanto, en mi planteamiento, la educación moral a través de las narraciones y la educación narrativa no serían dos momentos distintos, sino uno, es decir, proponemos integrar la educación moral en la educación narrativa literaria. Con esta postura nos acercamos de algún modo al planteamiento de Jauss. Este autor, notable representante de la teoría de la recepción, dice que el arte es un lugar de experiencia; esto significa que los seres humanos aprenden algo acerca de sí mismos y del mundo, además de estremecerse y gozar. *Del encuentro logrado con el arte nadie vuelve sin alguna ganancia, también cognoscitiva* (Jauss, 2002, pág. 14).

Por lo demás, a pesar de que los libros infantiles han ido perdiendo carga didáctica a lo largo de los tiempos a favor de su vertiente literaria, no hay duda de que la literatura amplía el diálogo entre los niños y la colectividad haciéndoles saber cómo es o cómo se querría que fuera el mundo real. No hay mejor documento que la literatura infantil para saber la forma en la que la sociedad desea verse a sí misma, ya que constituye un mensaje de los adultos a la infancia para contarle cómo debería ver el mundo. Es la idea de Adorno cuando indica que las formas del arte registran la historia de la humanidad con mayor exactitud que los documentos.

Los modelos morales en la literatura

Un modelo moral es cualquier construcción simbólica cuya finalidad es mostrar mediante una representación ejemplar algún principio o comportamiento ético. Los modelos no son argumentaciones lógicas, teorías explicativas, conceptos valorativos o juicios morales; sino que, mediante narraciones, representaciones icónicas, películas, conductas personales o biografías públicas, logran mostrar de forma encarnada y concreta una manera de realizar los valores. En efecto, estos modelos muestran un tipo de conducta, actitud o forma de vida que, además de proponer valores, presenta el modo de llevarlos a la práctica. Como es de suponer,

los modelos propician algún tipo de imitación en los sujetos que están expuestos a ellos, aunque no signifique necesariamente su copia mimética pues los receptores, por su parte, podrán adoptarlos tal cual o hacerlos suyos mediante una transformación que los aplique a las circunstancias concretas de su vida. En definitiva, los modelos muestran la posibilidad de los valores, proponen formas de vida concretas que los expresan y desencadenan también procesos de motivación, adopción e invención de modos de ser y vivir. *Los modelos que se nos presentan en los cuentos, en la literatura, en las películas, muestran de mil formas principios y valores morales e invitan a transferir alguno de sus rasgos a la identidad moral del receptor. Cabe advertir que los modelos en muchos casos se presentan como antimodelos para provocar el contraste (los opuestos) y, en otros casos, pretenden mostrar los mismos desgarros que viven todos los hombres y mujeres* (Puig Rovira, 1996, pág. 216).

Volviendo a la tradición, en la cultura clásica, recuerda MacIntyre (2001), el medio principal de la educación moral era contar historias. La Ilíada, la Odisea o las parábolas de los Evangelios sinópticos pertenecen a un género eminentemente educativo. Virtudes, como pueden ser la amistad, la honradez o la fidelidad, se muestran a través de la vida de ciertos personajes, que las encarnan. El contar historias implica que los adultos tienen algo que transmitir, una herencia que juzgan valiosa y que quieren facilitar a las nuevas generaciones. Este punto de vista tradicional sostiene que los adultos poseen una sabiduría moral de la que no pueden privar a los niños.

Hay que tener en cuenta que los relatos de la cultura clásica en general no son autoritarios sino que, al contrario, dejan libertad al lector para que en su creatividad interprete, asuma y aplique su mensaje a su situación particular. Se ha dicho que la parábola es el género educativo por excelencia. En realidad la parábola no impone; habla, eso sí, con una claridad meridiana. ¿Quién no puede entender la parábola del buen samaritano (Lc 10, 25-37)²? Esta narración dice de justicia, compasión, humanidad, de modo tan concreto y en tan pocas palabras, con tal sencillez, que todos y todas, gentes de cualquier cultura, edad, religión o sin-religión, podemos entender la respuesta a la pregunta ¿quién es el otro? Posiblemente con el relato hemos aprendido algo más de nosotros mismos, de lo humano; algo más acerca del mal, del bien, etc. Seguramente nos ha evocado la utopía humana, que nos ayuda a caminar.

Entrar en contacto con un tipo de “héroes” o de modelos morales, no sólo en la vida, sino también en la ficción, es fundamental para orientarnos en nuestra existencia, en nuestra forma de estar en el mundo. Si a los niños y a las niñas no les ofrecemos personajes que amen la justicia, la compasión, la bondad ¿quién les va a hablar de ello?, ¿cómo van a descubrir las maravillosas capacidades humanas de justicia, de solidaridad, de perdón y, a su vez, la potencia que contienen éstas de humanización, de realización humana? Sabemos que la razón, muy importante, no basta para amar la justicia o la bondad.

Metodología: Elementos a tener en cuenta para el análisis de un libro

de literatura infantil

En cuanto a la metodología de análisis necesitamos elaborar un modelo y aplicarlo al libro de literatura infantil para poder inferir los valores que contienen. El texto elegido³, como cualquier documento, contiene un rico contenido a la espera del lector que quiera acercarse para descubrir sus propuestas. Ese contenido leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de aspectos y fenómenos de la vida de otro modo inaccesibles, pues la información escrita en textos verbales permanece físicamente y queda separada (en el tiempo y en el espacio) de su propio autor. Tiene que ser interpretada sin ayuda del autor que ya ha “abandonado” su obra en manos de los lectores, que son los únicos que la pueden actualizar. Asimismo quiero subrayar la vinculación entre la educación moral, a través de las narraciones, y la educación literaria; en efecto, propongo integrar la educación moral en la educación narrativa literaria.

Para la compleja tarea del análisis literario, cuento, por una parte, con el método de “Análisis de Contenido” y, por otra, con la hermenéutica de Ricoeur (2000), así como con propuestas de Greimas (1989), Courtés (1997) y Reuter (1991) y planteamientos de la teoría de la recepción.

En lo que se refiere a los valores seleccionados, es decir los referentes para el análisis ético, son los siguientes: amor, compasión, honradez, justicia, perdón, respeto o cuidado, responsabilidad, solidaridad-generosidad y tolerancia. Han sido elegidos y definidos siguiendo, principalmente, un paradigma resultado del análisis de las propuestas de pensadores éticos estudiados (Alzola, 2004). Los valores éticos seleccionados están orientados al bien común, a la vida social, a la construcción de una vida justa y digna.

En cuanto a la construcción del modelo de análisis me he fundamentado en las siguientes fuentes:

- a. Interpretación o hermenéutica basada, en gran parte, en la hermenéutica de Paul Ricoeur (2000) para quien los relatos de literatura nos ayudan a dar una unidad narrativa a nuestra vida y la ficción es necesaria para organizar esta unidad. La ficción nos puede ayudar en el aprendizaje del vivir y del morir según este filósofo francés, recientemente fallecido. Al caracterizar la interpretación como apropiación, se quiere destacar, sobre todo, el carácter actual de la interpretación: la lectura es como la ejecución de una partitura musical; marca la realización, la actualización, de las posibilidades semánticas del texto. Este último rasgo es el más importante, pues es la condición de los otros dos: victoria sobre la distancia cultural, fusión de la interpretación del texto con la interpretación de uno mismo.
- b. Asimismo, para el análisis de los libros, he optado por tener en cuenta algunos elementos de la ficción: la intriga, las acciones, los personajes, el esquema actancial de Greimas (1989), la identificación de Jauss (1986, 2002).
- c. Además, me baso en la propuesta de Courtés (1997) sobre la relación entre lo figurativo, lo temático, lo axiológico.

Por otra parte he de señalar que en la lectura de cualquier texto hay tres fases: lectura libre, lectura analítica y, por último, la interpretación. La lectura ingenua o libre es el primer contacto con el libro, una lectura espontánea en la que el lector o lectora realiza una primera comprensión e interpretación. La lectura analítica es la que se realiza con el objetivo de pasar de una interpretación de superficie a una interpretación profunda y para buscar en el texto mismo “la cosa del texto” (Gadamer, 1992) o el “mundo del texto” (Ricoeur, 2000). Desde la metodología del “Análisis de Contenido” el analista acepta los documentos tal y como le llegan; por ello éste, si quiere entenderlos y apropiárselos, tiene que transformarlos; es decir, someterlos a un proceso de manipulación. La lectura, lejos de ser única, es múltiple y repetitiva conforme al esquema presentado por Olabuénaga (1999, 197).

El análisis cualitativo de contenido procede de forma cíclica y circular. Concluido un primer paso, se pasa al siguiente para, con frecuencia, volver de nuevo a la primera fase y reiniciarla con una información más rica y completa. Este proceso implica que un texto es sometido a múltiples lecturas y manipulaciones, sin que basten una lectura y una categorización iniciales. Por fin, el lector o lectora realiza la interpretación.

Planteados los fundamentos de la herramienta de análisis, los elementos que más me interesan en dicho análisis son los siguientes:

- Descubrir mediante las acciones y el objeto de los personajes, sobre todo del personaje principal, su forma de actuar y su motivación. Como dice Reuter (1991, pág. 37) los valores se inscriben fundamentalmente en los objetos de la búsqueda (“les objets de valeur”), es decir, en lo que se busca, el objeto de las pruebas, de los conflictos: la sabiduría, el amor, el dinero, etc. Estos objetos buscados, que definen las motivaciones de las acciones, clasifican a los personajes en interesados, generosos, materialistas, etc.
- La transformación que se da en el objeto del personaje y su orientación (positiva, negativa, para quién, etc.). Ello nos proporciona la visión de las características morales del protagonista y su evolución.
- La conexión entre lo figurativo, lo temático y lo axiológico (en positivo y negativo).
- Las situaciones críticas que provocan una crisis, problema o situación nueva y que van a impeler a los personajes a un movimiento y su consecuente transformación. Son las causas de los movimientos de acción, emocionales o de transformación parcial u global de los personajes, reflejo de los meollos que ponen en crisis al ser humano.
- La identificación, es decir, el sentimiento de admiración, simpatía, antipatía, etc. que el lector descubre en sí mismo ante los personajes observados y analizados. Esta unidad de registro hace referencia a los modelos morales de Jauss (1986; 2002).
- En cuanto a la interpretación mi modo de proceder ha sido el siguiente:

En nuestra lectura dejamos que el texto nos diga y, por lo tanto, nos exponemos al texto. La iniciativa proviene del texto y nuestra respuesta consiste en exponernos a su alteridad. La receptividad en un principio es actividad de apertura y, gracias a ella, podemos acceder a un mundo ajeno. Considero que esta escucha radical es la que posibilita la construcción dialógica del sentido del texto. El lector no está vacío sino que en ese diálogo, como receptor, tiene unas expectativas con respecto al texto, es decir una concepción de vida, que orientan la lectura. Así, en mi caso, la escucha y el diálogo han sido orientados por la parrilla de valores éticos, exponente de unas opciones éticas autorizadas.

En la lectura, me dejo interpelar, especialmente, por las acciones (funciones) y las motivaciones (objeto) de los personajes que son las que reflejan su forma de vivir, de plantearse la vida, sus situaciones críticas, sus deseos, su orientación vital. Los personajes me provocan admiración, simpatía o rechazo, compasión, reflexión. ¿Cómo repercute todo ello en mí y en nuestra forma de entender el mundo?, ¿qué nos provoca?, ¿qué emociones nos suscita?, ¿hacia qué acciones nos orienta?

Resultados : Lectura, análisis e interpretación de un libro de Literatura Infantil

Para ilustrar este proceso leo una narración de literatura infantil para, resumidamente, visualizar sintéticamente el proceso seguido para su análisis e interpretación. Hemos de tener en cuenta de que el paradigma ético utilizado ha sido el apuntado anteriormente. Utilizamos un Álbum de literatura infantil: Lewis, R. (1999). *Tener amigos es divertido*. Madrid: SM (*Friends*, Random House, London, 1999). El narrador cuenta la historia de un conejito que busca amigos. La experiencia de la soledad le hace descubrir la importancia de la amistad desinteresada.

a. Personajes

El personaje principal: Ambrosio, un pequeño conejo que busca amigos y le gusta nadar. Ambrosio tiene unos intereses bien definidos pero es incapaz de abrirse a los demás. Sólo quiere amigos para su provecho.

Personaje secundario ayudador: la madre coneja. La madre quiere el bien de su hijo pero para ayudarle le hace un discurso moral sobre la pluralidad y la adaptación que no es efectivo.

Personaje secundario ayudador: Otros conejitos, diversos en personalidad y gustos. Los amigos son gente encantadora, con personalidades bien diferenciadas, que acogen y no guardan rencor a quien les ha despreciado e insultado.

b. La transformación que se da en el personaje principal es la siguiente:

Inicio: Una situación nueva: lugar y gente. Ambrosio es decidido y sale a buscar amigos para nadar.

Nudo: La oferta de amistad es variada, cada individuo está ocupado en lo suyo, aunque abierto a compartirlo. Pero Ambrosio no encuentra lo que quiere. Incluso desprecia a los demás. La amistad entre los otros le hace sentirse solo. Reacciona.

Final: Humildemente vuelve a buscar amigos y entra en sus intereses. A cada uno lo trata según su interés y como es. Es acogido, querido, les abre su casa y propone al grupo ir a nadar. Ya tiene amigos de verdad.

Podemos decir que Ambrosio cambia: de ser un individuo centrado en sí mismo, aprende a compartir, a dejarse enseñar, a dejarse querer. De un orgullo altanero pasa a ser humilde para pedir amistad. De actividades individuales, progresivamente, se pasa a actividades en pequeño grupo y en grupo grande.

c. La situación crítica que hace reaccionar al personaje es el sentimiento de soledad

d. La identificación que provoca en la autora de este artículo es la siguiente: Ambrosio, al principio, es un personaje que no se nos hace simpático. Es demasiado egoísta. Quizá nos hace reflexionar.

e. Los valores éticos y los contra-valores que inferimos en nuestra lectura son los siguientes:

Valores: Amistad, Generosidad, Humildad y Perdón

Contra-valores: Amistad instrumental, Egoísmo, Ingratitud y Orgullo.

Discusión: Interpretación de la narración

Este es un relato que nos engaña un poco en cuanto a la complejidad de su contenido. Estimamos que el título dado a la traducción castellana no es el más adecuado, pues limita las expectativas que, sin embargo la lectura del texto colma. Su título original *Friends (Amigos)*, además de ser el título que el autor ha dado a su obra, es mucho más ajustado.

El inicio es muy convencional: un conejito que llega a un lugar nuevo y quiere encontrar amigos. Su deseo es que les guste nadar. No hay nada de particular en ello.

El personaje es decidido y tiene una personalidad propia. Sin embargo, en su búsqueda, encuentra conejitos que también tienen su personalidad, sus gustos. Son acogedores y le ofrecen participar en su actividad. Pero Ambrosio es engreído (*A Ambrosio no le gustó que hubiera alguien más listo que él*) y egoísta (*¡Pero yo quiero nadar!*). Desprecia a todos. Todos tienen algo que no le gusta. Cuando vuelve a casa dialoga con su madre sobre la diversidad y la necesidad de adaptarse a los gustos de los amigos. Pero el discurso de la madre no sirve para nada. Lo que Ambrosio quiere es nadar. No ha aprendido nada, no ha comprendido nada. Cuando descubre que los conejitos juegan juntos, que colaboran con otro haciendo algo, tiene la experiencia de la soledad y se siente triste. Sólo ahora comienza a preguntarse y esta experiencia es la que le hace reaccionar. Y vuelve a intentar hacer amigos y regresar hacia los que había despreciado anteriormente.

Esta vuelta es de una gran valentía; hace falta ser muy humilde, haberse encarado con la verdad para solicitar acogida y perdón. Realmente se ha dado un cambio notable en el personaje. Por su parte, los amigos le acogen como si no hubiera pasado nada, sin resentimiento, con gran generosidad, viviendo el perdón con mucha naturalidad. Uno es torpe, el otro listo, otra tímida, otro sucio, etc. pero todos y todas tienen una gran calidad de acogida.

Ambrosio ha aprendido y se adapta a cada uno con habilidad, con empatía. Está dotado para las relaciones. Le quieren y se deja querer. Juntos irán a su casa (el abrir la casa de uno es signo de confianza y amistad) y el grupo le ofrece hacer lo que desea: ¡NADAR!

La historia muestra un final feliz pero el proceso de aprendizaje por el que ha pasado Ambrosio es serio y está planteado con acierto. La narración sugiere que sólo las palabras o el razonamiento moral no sirven para aprender, para transformarse, sino que lo que puede provocar el cambio es la propia experiencia, a veces, dolorosa.

En el texto, de frases muy cortas o diálogos muy breves, está expresada esta transformación. En la primera parte varias intervenciones del personaje comienzan con un NO (*No me interesan las estrellas*) o con descalificaciones (*Olvídalo. Eres demasiado tonto*). El verbo vió, repetido anafóricamente en el inicio de varias frases y una repetición de construcciones binarias (*Vio a Carlota y a Leopoldo construyendo*) ponen de manifiesto la causa de su crisis: ver que otros gozan de la amistad y están unidos (en parejas) y él sólo observa: está fuera de los proyectos (*construyendo, tocando*). Cuando se da la transformación y Ambrosio se acerca con otra actitud a sus compañeros, las expresiones comienzan anafóricamente y recurrentemente con un verbo de acción y la reiteración de la preposición de la “compañía” y la “presencia” “con”: jugó con, saltó con, ayudó a, tocó con, etc. El personaje ya está implicado con otro. Frases cortas que con su reiteración producen musicalidad y ritmo a la historia.

Consideramos que la narración plantea que la amistad es un aprendizaje social e implica, necesariamente, apertura al otro, salir de sí y “encuentro”. Si no viéramos darse la amistad no tendríamos deseos de amistad, ni tendríamos ese sentimiento de soledad tan triste cuando nos faltan los amigos, ni aprenderíamos a amar. Ambrosio pasa de su imagen previa de amistad “compartir sus gustos con” a la amistad como descubrimiento del otro y salida de sí (alteridad).

A modo de conclusión

En este artículo, nos hemos acercado al tema de la potencia educativa ética de la literatura infantil ofreciendo un ejemplo de análisis e interpretación de un libro. Como podemos ver, la importancia de la construcción de la historia, la solidez de los personajes, lo figurativo, lo temático, las identificaciones que provoca, las emociones que suscita son elementos importantísimos en el análisis literario y axiológico de una narración.

Actualmente la narrativa moderna de calidad tiene una carga ética considerable pues siendo libros sin atisbo de didactismo, como se puede ver en el libro analizado, tratan con profundidad y gracia la realidad humana, sus alegrías, crisis, esperanzas, dolores, emociones e interrogantes. Los personajes, tanto principales como secundarios, bien contruidos son siempre modelos de vida.

Por ello, en nuestros proyectos educativos, ya sean en la escuela, en casa o en cualquier comunidad educativa, deberíamos tener en cuenta y saber qué narraciones ponemos en manos de los niños y niñas, quiénes son sus personajes pues las emociones que suscita su lectura y las identificaciones que provocan son elementos muy importantes en la construcción de la identidad moral.

Notas

¹ Entendemos como "humanidad" algo que está bastante consensuado, es decir una sociedad más humana será una sociedad que avance en la dirección de la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la fraternidad, la tolerancia y la felicidad generalizadas. Además hoy cuando pensamos en conceptos o ideas como humanidad, pensamos en todo el género humano, en una mejora que afecte no sólo a unos pocos, sino a los más, a todas las personas de este mundo nuestro, especialmente las más desvalidas. Es decir, pensamos globalmente, aunque tengamos que actuar localmente, según el adagio actual al uso.

² Nos referimos a esta parábola evangélica, por su sencillez y porque es muy conocida en nuestras coordenadas culturales. "Samaritano" forma parte de nuestro vocabulario corriente, en el sentido de: "Dicho de una persona: que ayuda a otra desinteresadamente" (DRAE, 2001).

³ El libro que analizamos ha sido recomendado en distintos colectivos por su calidad artística.

Referencias bibliográficas

- Aierbe, A., Cortés, A., Medrano, C. (2001). Una visión integradora de la teoría kohlberiana a partir de las críticas contextuales: implicaciones para la educación y la investigación en el ámbito moral. *Cultura y Educación* 13/2, 147-171.
- Alzola, N. (2004). Propuestas éticas en libros-álbum de Literatura Infantil. Diseño y aplicación de un modelo para el análisis de valores. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Bataille, G. (1971). *La literatura y el mal* (2ª ed.). Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1988). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Courtés, J. (1997). *Análisis semiótico del discurso. Del enunciado a la enunciación*. Madrid: Gredos.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Greimas, A. J. (1989). *Del sentido II. Ensayos semióticos*. Madrid: Gredos.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Madrid: Taurus.
- Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica-Biblioteca de Bolsillo.
- Medrano, C. (2001). El enfoque narrativo y las relaciones entre el razonamiento y la conducta moral. *Bordón* 53 (3), 409-421.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Oser, F. (1998). Futuras perspectivas de la educación moral. En *Educación, valores y democracia*. Madrid: OEI.
- Oser, F., Althof, W. (1998). *Autodeterminazio moral. Hezkuntza eta garapen ereduak balioen eremuan*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

- Reuter, Y. (1991). *Introduction à l'analyse du Roman*. Paris: Bordas.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.

Nerea Alzola Maiztegi. Profesora y coordinadora de la especialidad de Educación Infantil de HUHEZI en la Universidad de Mondragón. Entre sus líneas de investigación destacan: Análisis de valores éticos en libros de Literatura Infantil de lenguas y culturas diferentes, y la intervención psicopedagógica en contextos multiculturales y aprendizaje lingüístico. Sus últimas publicaciones: Alzola, N. (2006). Literatura infantil y educación moral. *Infancia*, 92 y Alzola, N. (2006). Buscar la felicidad del otro: camino de humanización. *Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad*, 20.

Fecha de recepción: 08/11/2006

Fecha de aceptación: 01/04/2007