

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Volumen 13 - Nº 2
Año 2008



Revista de Psicodidáctica

Publicación semestral

WEB: <http://www.revistapsicodidactica.com>

E-mail: revistapsicodidactica@ehu.es

Director: Alfredo Goñi Grandmontagne
F. de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad del País Vasco
Avda. de Tolosa, 70
20018 San Sebastián

Editor: Igor Esnaola Etxaniz
E. U. de Magisterio
Universidad del País Vasco
Juan Ibañez de Santo Domingo, 1
01006 Vitoria-Gasteiz

Consejo de Dirección

Alfredo Goñi Grandmontagne
Igor Esnaola Etxaniz
Maravillas Díaz Gómez

Laura Mintegi Lakarra
Begoña Molero Otero
Teresa Nuño Angós

Consejo Asesor

José María Román (U. Valladolid)
José Antonio Cecchini (U. Oviedo)
Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona)
Juan Luis Castejón (U. Alicante)
Antonio Valle Arias (U. A Coruña)
Ángel Huguet (U. Lleida)
Guillermo Orozco (U. Guadalajara, México)
Rocco Quaglia (U. Torino, Italia)
Pierrette Dupont (U. Sherbrooke, Canadá)
Cristina Poyatos Matas (Griffith University, Australia)
Jesús Redondo (U. Chile)
María Mercedes Álvarez-Lires (U. Vigo)

Antonio Fraile (U. Valladolid)
Juan de Pablos (U. Sevilla)
Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona)
María Pilar Jiménez-Aleixandre (U. Santiago de Compostela)
Silvia Malbrán (U. La Plata, Argentina)
Liane Hentschke (U. Río Grande do Sul, Brasil)
Ricardo Zúñiga (U. Montreal, Canadá)
Giorgo Soro (U. Milano, Italia)
Diana Aisenson (U. Buenos Aires, Argentina)
Juan Antonio García Madruga (UNED)
Valentín Gavidia Catalán (U. Valencia)

Secretaría y Administración

José Luis González

Redacción y Administración

Revista de Psicodidáctica
Escuela Universitaria de Magisterio
Ramón y Cajal, 72 - 48014 Bilbao
Tel. 946017515
revista-psicodidactica@ehu.es

Se publicará un número en junio y otro en diciembre de cada año

Suscripción anual: 20 euros. Número suelto: 10 euros

Intercambio con otras revistas que lo soliciten

Impreso en España. Printed in Spain
ISSN: 1136-1034
Depósito Legal: BI-241-96

Diseño e Impresión
Idazkide, S.A.L.
Polígono El Juncal s/n. 48510 Trapagaran
Tel. 944374563

Departamentos: Psicología Evolutiva y de la Educación; Didáctica de la Lengua y la Literatura; Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal; Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales; Didáctica de las Ciencias Sociales, Didáctica y Organización Escolar.

Las bases de datos, catálogos y directorios en que aparece indexada la *Revista de Psicodidáctica* son las siguientes: FRANCIS, ZEITSCHRIFTEN-DATENBANK, CINDOC (ISOC), CIRBIC, PSICODOC, PSEDI-SOC, CCUC, REDALYC, LATINDEX, DIALNET, REBIUM, COMPLUDOC, CBUC

REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Sumario</i>	<i>Pag.</i>
Editorial	7
Artículos	
La educación bilingüe: ¿una respuesta al Aragón trilingüe? <i>Ángel Huguet, Silvia-María Chireac, Judit Janés, Cecilio Lapresta, José Luis Navarro, Mónica Querol y Clara Sansó</i>	13
Observar el movimiento: construcción del formato de campo “el salto en psicomotricidad durante el tercer año de vida” <i>Elena Herrán</i>	33
Eredu narratiboen manipulazioa Harry Potter-en saileko liburuetan <i>Manu López</i>	45
Dos formatos (papel y online) de un programa educativo para la mejora del autoconcepto físico <i>Inge Axpe y Enrique Uralde</i>	53
Monografía: Líneas de investigación	
La investigación en organización escolar <i>Joaquín Gairín y Javier Goikoetxea</i>	73
Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil <i>Xabier Etxaniz</i>	97
Revista de noticias y documentos	
Reseña de tesis doctorales	113

REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Summary</i>	<i>Pag.</i>
Editorial	7
Articles	
Bilingual education: A response to trilingual Aragon? <i>Ángel Huguet, Silvia-María Chireac, Judit Janés, Cecilio Lapresta, José Luis Navarro, Mónica Querol and Clara Sansó</i>	13
Observe the movement: construction of the field format “jumping in psychomotor education during the third year of life” <i>Elena Herrán</i>	33
The manipulation of narrative models in Harry Potter’s series books <i>Manu López</i>	45
Two versions (paper and online) of an educational program for the enhance- ment of the physical self-concept <i>Inge Axpe and Enrique Uralde</i>	53
Monograph: Research issues/lines	
The research in School Organization <i>Joaquín Gairín and Javier Goikoetxea</i>	73
Research around children and youth literature <i>Xabier Etxaniz</i>	97
News and documents	
Abstracts of theses	113

EDITORIAL

Las ciencias de la educación precisan nutrirse de la actividad investigadora sobre su objeto de estudio; de otro modo no es posible su crecimiento. La investigación educativa responde, de otro lado, a una necesidad social en cuanto que no tendría sentido que las temáticas científicas que analiza no se correspondan con problemáticas sociales. La investigación educativa entra dentro del cometido profesional de determinados colectivos entre los que destaca el profesorado universitario; con independencia de lo anterior, para muchas personas puede llegar a convertirse en una auténtica pasión pero se trata de una actividad exigente que precisa de una buena planificación: del acierto o no en la toma de determinadas decisiones va a depender la eficacia y rentabilidad del esfuerzo investigador.

Cada uno de los enunciados recogidos en el párrafo anterior merecerían un más amplio desarrollo pero este editorial se dedica a comentar los considerables efectos que en la investigación, al igual que en cualquier actividad humana, ejerce el contexto. Es de suma importancia tomar en consideración las variables contextuales; son ellas las que determinan los retos entendidos no sólo como dificultades sino como posibilidades. Y en estos tiempos se vive en la comunidad universitaria una de las sucesivas e inacabables reformas de los planes de estudio, cuya oportunidad y eficacia no es el momento de enjuiciar, que obligan a revisar la organización docente y que, de otro lado, afectan de forma importante tanto al alumnado como al profesorado.

Durante los últimos decenios la enseñanza universitaria se organizaba en tres ciclos: el primer ciclo permitía obtener la titulación de diplomatura, el segundo ciclo conducía a la licenciatura y el tercero al doctorado.

Esta división afectaba, entre otros aspectos, al rango de los centros universitarios y a las categorías del profesorado. Los centros que sólo impartían diplomaturas recibían la denominación de Escuelas Universitarias en tanto que los centros en los que se cursaban licenciaturas se denominaban Facultades. La principal autoridad académica de las Escuelas recibe históricamente el tratamiento de director ó directora mientras que se reserva el tratamiento de decano ó decana para el máximo representante académico de una Facultad. Pero, mucho más importante que esta diferenciación nominativa, que no deja de ser significativa, es la distinta asignación de profesorado a unos y otros centros.

En efecto, y hablando únicamente de profesorado permanente/funcionario de la Universidad, en las Facultades imparten docencia los Titulares de Universidad y los Catedráticos de Universidad mientras que en las Escuelas Universitarias lo hacen los Titulares de Escuela Universitaria y los Catedráticos de Escuela Universitaria. Las diferencias entre Catedráticos de Escuela y Titulares de Universidad no son, en muchos aspectos, apreciables; en cambio el cuerpo de Titulares de Escuela Universitaria queda constituido por profesorado al que no se le exige la condición de

doctor por lo que queda exento de la obligación de investigar (y, en consecuencia, se le encargan más horas de clase que al profesorado de otras categorías y en la actualidad se encuentra en un status próximo al de cuerpo a extinguir, entre otras derivaciones cuyo análisis desborda el objetivo principal de este trabajo).

Esta situación experimenta una profunda modificación a partir del real decreto 56/2005 y de su propuesta de los estudios universitarios de grado. El grado va a ser, a partir de ahora, una estructura organizativa común a todas las titulaciones universitarias; dicho de otra forma, el grado supone la eliminación de la distinción entre diplomatura y licenciatura. A partir de ahora, toda titulación universitaria va a culminar, en su primer ciclo, cuando se alcanza el grado correspondiente a dicha titulación, tras haber superado 240 créditos ECTS. No es el momento para explicar qué significa un crédito ECTS ni tampoco para relatar las peripecias por las que ha pasado en los últimos meses la discusión de si el grado iba a constar de 180 ó de 240 créditos.

Esta nueva ordenación académica conlleva efectos que tienen directamente que ver con la investigación: a. a corto plazo dejarán de existir las Escuelas Universitarias con la connotación de centros dedicados a difundir pero no a generar conocimientos; b. en este momento se está analizando la extinción del cuerpo de profesores de Escuelas Universitarias; c. todo graduado universitario tendrá acceso directo a la investigación; d. ningún profesor con vinculación permanente a la Universidad podrá estar eximido de haber realizado la tesis doctoral y de estar implicado en la investigación.

Por lo que se refiere a los centros universitarios que imparten titulaciones del ámbito educativo, esto afecta a un número importante de titulaciones (la de maestro, la de educación social...), de centros (en particular las Escuelas de Magisterio) y de profesorado (un porcentaje muy alto pertenece al cuerpo de profesores titulares de Escuela Universitaria sin doctorado).

¿Qué efectos va a generar la transformación de las diplomaturas educativas (magisterio, educación social, trabajo social...) en grados?

Un efecto inmediato es que con el nuevo título de grado va a ser posible proseguir estudios de investigación educativa. Esto es una novedad histórica. Hasta ahora se estaba cometiendo lo que para algunos de nosotros era una auténtica barbaridad: el admitir que determinadas áreas de conocimiento no tuviesen estatus universitario pleno. ¿En qué sentido? Un área de conocimiento tiene pleno reconocimiento cuando es objeto tanto de docencia como de investigación; ahora bien, resultaba que muchas materias que se explicaban en la universidad (por ejemplo, las diversas didácticas específicas) estaban recluidas en primeros ciclos y eran impartidas por profesorado al que se le eximía de la obligación investigadora. Como consecuencia de esta situación, la mayoría de estas áreas ofrecen una trayectoria de investigación escasa o comparativamente muy inferior a las áreas que se han venido impartiendo en los segundos ciclos. En los últimos lustros llegó a producirse una contradicción estructural ya que materias como las citadas didácticas se incorporaron a terceros ciclos (doctorados), seguían integradas en el plan de estudios de los primeros ciclos, pero no se impartían en segundos ciclos. Esta

situación generaba una disfuncionalidad ya que se producía un peligroso salto entre el primero y el tercer ciclo que especialmente afectaba al alumnado: generalmente el alumnado que quería investigar (tercer ciclo) sobre asuntos que había estudiado en su primer ciclo (p. e. en la didáctica de las matemáticas) no podía conectar directamente ambas tareas y tenía que hacer un rodeo (cursar un segundo ciclo de otra materia).

Ahora va a ser posible acceder directamente a una formación para la investigación una vez finalizado uno de los grados de estudios educativos. Y eso significa que, en poco tiempo, va a tener acceso a la investigación un importante colectivo nuevo de estudiantes y de profesionales: los estudiantes de grados en la rama educativa (grado de maestro, grado de educación social...) y aquellos estudiantes de las antiguas diplomaturas que consigan ahora el título de grado (probablemente mediante la superación de un curso “puente” de 60 créditos, que habrá de ofertarse en la Universidad).

¿Qué importancia puede tener para la investigación educativa que el cuerpo de educadores tenga acceso a la misma? Entendemos que este hecho es de una enorme relevancia. Va a posibilitar que los profesionales que se han formado específicamente para ser educadores (es decir, los maestros y maestras, por ejemplo) puedan convertir en objeto de investigación los problemas con los que se encuentran en el ejercicio de su oficio. Esto no era posible hasta ahora; únicamente los maestros que además tenían una licenciatura podían acceder a una investigación con reconocimiento académico sobre su actividad profesional; cierto es también que el profesorado de Secundaria podía realizar investigación educativa sobre su propia experiencia pero es un cuerpo profesional que, por lo general, ha recibido una insuficiente formación inicial para la docencia.

De otro lado, está todo el colectivo de profesorado universitario que imparte docencia en los grados de educación. Este profesorado no podrá en el futuro no ser investigador, no tener doctorado, ni podrá dejar de incluir en su trayectoria profesional la investigación como un pilar fundamental. Se vislumbra una fase, en torno a diez años, de transición dado que un número importante de quienes ocupan actualmente estas plazas no han realizado la tesis doctoral, ni previsiblemente la van a realizar, y aún no están en situación de jubilación inmediata. Pero lo que resulta evidente es que toda nueva contratación en la mayoría de estas áreas (alguna ha quedado exenta de este requisito) va a exigir el título de doctor. Quiere esto decir, entre otras cosas, que queda muy claro el camino a recorrer por quien aspire a incorporarse en unos años como profesor/a universitario/a en cualquiera de estas áreas de conocimiento: capacitarse para investigar.

ARTÍCULOS

LA EDUCACIÓN BILINGÜE: ¿UNA RESPUESTA AL ARAGÓN TRILINGÜE?

Bilingual Education: A Response to Trilingual Aragon?

Ángel Huguet, Silvia-María Chireac, Judit Janés, Cecilio Lapresta, José Luis Navarro, Mónica Querol y Clara Sansó
Universidad de LLeida

Resumen

Frente al progresivo reconocimiento de los derechos de las diferentes minorías lingüísticas del Estado español, en el caso de Aragón no ha sido hasta recientemente que el debate sobre el papel de las lenguas minoritarias ha alcanzado cierta notoriedad. Más concretamente, la reforma del Estatuto de Autonomía aprobada en 2007 establece el mandato de desarrollar una Ley de Cortes que determine las zonas de uso predominante de las lenguas y modalidades propias de la región, así como otros aspectos relativos a su recuperación, promoción o enseñanza. En este contexto, el artículo presenta una taxonomía de los modelos de educación bilingüe y describe los resultados de diversos estudios centrados en el análisis de las actitudes lingüísticas manifestadas por los ciudadanos aragoneses. A partir de ello, se plantea una propuesta de educación bilingüe coherente con el conocimiento acumulado sobre el tema y ajustada a la realidad trilingüe de la Comunidad.

Palabras clave: *Aragón, educación bilingüe, actitudes lingüísticas, planificación lingüística.*

Abstract

In front the progressive rights recognition of the different linguistic minorities in Spain, in the case of Aragon it has not been until recently that the debate on the paper of the minority languages has reached public knowledge. Plus concretely, the reform of the Statute of Autonomy passed in 2007 establishes the mandate of developing a Parliament Law that determines the areas of predominant use of the languages and linguistic modalities of the region, as well as other relative aspects as are its recovery, promotion or teaching. In this context, the article presents a taxonomy of models of bilingual education and describes the results of diverse studies centered in the analysis of the linguistic attitudes manifested by the Aragonese citizens. Starting from it, we present a proposal of bilingual education coherent with the knowledge accumulated on the topic and adjusted to the trilingual reality of the Community.

Key words: *Aragon, bilingual education, linguistic attitudes, linguistic planning.*

Correspondencia: Ángel Huguet. Universitat de Lleida - Departament de Pedagogia i Psicologia. Avinguda de l'Estudi General, 4. 25001. Lleida (huguet@pip.udl.es)

INTRODUCCIÓN

A mediados del mes de mayo de 2007, en plena campaña electoral de las elecciones autonómicas, el entonces candidato a la presidencia del Gobierno de Aragón por el PSOE, Marcelino Iglesias, respondía del siguiente modo a la primera pregunta formulada por uno de los electores en torno a la tantas veces postergada Ley de Lenguas de Aragón:

La Ley de lenguas es un imperativo del Estatuto de Aragón que tenemos preparada y no quise presentar con esta legislatura para que no coincidiera con el debate del Estatuto de Autonomía de Cataluña, era imposible hacer el debate en ese momento, lo haremos tan pronto empiece la siguiente legislatura (El País Digital, 2007).

El hoy presidente, por tercera legislatura consecutiva, reconocía así el precepto emanado del artículo 7 de la hacía escaso tiempo aprobada reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón (Ley Orgánica 5/2007 de 20 de abril - BOA nº 47 del 23 de abril de 2007), que al referirse a las lenguas y modalidades lingüísticas propias, reza en sus apartados como sigue:

1. Las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón constituyen una de las manifestaciones más destacadas del patrimonio histórico y cultural aragonés y un valor social de respeto, convivencia y entendimiento.
2. Una ley de las Cortes de Aragón establecerá las zonas de uso predominante de las lenguas y modalidades propias de Aragón, regulará el régimen jurídico, los derechos de utilización de los hablantes de esos territorios, promoverá la protección, recuperación, enseñanza, promoción y difusión del patrimonio lingüístico de Aragón, y favorecerá, en las zonas de utilización predominante, el uso de las lenguas propias en las relaciones de los ciudadanos con las Administraciones públicas aragonesas.
3. Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua.

Del anterior mandato, que parece va a concretarse en una propuesta a presentar en las Cortes aragonesas durante el otoño de 2008, nos interesa destacar lo referente a la enseñanza de y en dichas lenguas⁽¹⁾, considerando los aspectos educativos y sociales que ello conlleva. Para ello, a lo largo de las páginas que siguen presentaremos, en primer lugar, una taxonomía de los modelos de educación bilingüe que nos permitirá analizar sus implicaciones para la escuela. Pero, evidentemente, a la hora de valorar la viabilidad de implementar modelos educativos bilingües, las actitudes sociales hacia las lenguas sobre las que se pretende incidir son uno de los factores que resultan más determinantes. En consecuencia, en segundo lugar, debemos centrarnos en el examen de dichas actitudes en el contexto aragonés. Finalmente, a través de la integración de los puntos anteriores, estaremos en condiciones de abordar una propuesta de tratamiento de las lenguas coherente con la realidad trilingüe de Aragón.

MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Diferentes autores han referido la existencia de unas 5000 lenguas habladas

en todo el mundo (Crystal, 1994). Este dato contrasta con los menos de 200 países reconocidos por la ONU, lo que unido a los procesos migratorios y de globalización de los últimos años, tiene la virtud de poner en evidencia hasta qué punto el multilingüismo es un fenómeno generalizado en nuestras sociedades mientras el monolingüismo resulta una clara excepción. Una excepción muy singular, ya que se ha pretendido presentar como norma a partir del desarrollo de una Teoría del Estado generada en Europa con la llegada de la Edad Moderna y el nacimiento de los Estados-Nación (Ellis 2006).

Desde la perspectiva de la educación, tal diversidad de lenguas y culturas en coexistencia ha revertido en diferentes propuestas vinculadas, como no podía ser de otro modo, a los objetivos socio-políticos perseguidos en cada momento. Así, siguiendo a Skutnabb-Kangas (1988), se puede hablar de cuatro tipos de programas: *segregación, submersión, mantenimiento e inmersión*. Sus características básicas serían:

A. *Programas de segregación*. La instrucción se hace en la lengua propia (L1) y la segunda lengua (L2) es una materia del currículo que se enseña durante unas horas semanales. Tanto si la L1 es mayoritaria como si es minoritaria, la L2 es la lengua de prestigio social y sus hablantes detentan el poder. El resultado es una segregación de gran parte de los escolares ya que se les impide disfrutar de las mismas oportunidades en cuanto al dominio de la lengua socialmente relevante en comparación con el resto de iguales hablantes de la L2.

B. *Programas de submersión*. El vehículo de la instrucción es una L2, que es además la lengua dominante, con una imposición paralela de la cultura que ésta representa. Su objetivo final es la asimilación, a través de la pérdida de la lengua y cultura propias. Pese al aumento de sensibilidad en la mayor parte de países industrializados, sigue siendo un sistema muy extendido. La mayoría de los escolares no desarrollan suficiente competencia en L2, lo que les impide progresar hacia metas educativas elevadas (Universidad) en las que se ven favorecidos los miembros de la cultura dominante. Arnau (1992:14) explica a través de la interrelación de factores socioculturales y educativos los bajos logros de estos escolares:

- los educadores no están preparados para atender sus necesidades lingüísticas y algunos de ellos consideran de poco valor la lengua y cultura que poseen,
- se da poco tiempo a una instrucción especial que garantice el dominio de la L2,
- los alumnos han de aprender los contenidos académicos a la vez que la lengua de instrucción,
- son evaluados de acuerdo con las normas de los niños de lengua y cultura mayoritaria, atribuyéndoles unas dificultades escolares que no son suyas sino creadas por la escuela y por el conjunto de los factores sociales.

Con el fin de paliar los efectos negativos de este tipo de programas, se han introducido ciertas variaciones: “instrucción especial en L2”, “enseñanza opcional de la L1 durante un número de horas”, etc. Los programas de “bilingüismo transicional”, desarrollados principalmente en los Estados Unidos, coincidirían con este tipo de programas en sus objetivos sociales y lingüísticos, puesto que a partir de una enseñanza inicial en L1 incorporan progresivamente la L2 hasta que esta sustituye a aquélla en un momento dado de la escolaridad. Coinciden pues con los programas de submersión en su orientación a la asimilación, pero se diferencian en que procuran una transición no sea traumática.

C. Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura. Dirigidos a minorías lingüísticas y culturales. Su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo mediante la supervivencia de la lengua y cultura del grupo minoritario. El aprendizaje de la L2 y su correspondiente cultura va acompañado de un mantenimiento de la L1 y de la propia cultura. Generalmente estos programas comienzan utilizando la L1 como vehículo de instrucción, e incorporan progresivamente la L2 en la enseñanza de contenidos escolares. El currículum se imparte en ambas lenguas hasta el final de la escolaridad.

Se han dado argumentos favorables a estos programas desde perspectivas sociológicas, políticas, económicas y psicoeducacionales. Se les considera de alto grado de éxito escolar, y de hecho son programas que “promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad de éstos con su comunidad” (Arnau, 1992:15).

D. Programas de inmersión. Al igual que los anteriores, su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo pero, a diferencia de ellos, son programas concebidos para alumnos de lengua y cultura mayoritaria. Si bien los programas de inmersión incluyen diferentes tipos de diseño instruccional, todos tienen unas características comunes (Arnau, 1992:17):

- enseñanza en el L2 de todas o la mayoría de las materias del currículum durante un periodo de uno o más años. Esta enseñanza puede iniciarse en el parvulario o en diferentes momentos de la escolaridad primaria y secundaria.
- la secuencia e intensidad de la instrucción en L1 y la L2 cambia a lo largo del tiempo según el modelo de que se trate.
- las clases incluyen sólo alumnos hablantes nativos de la L1.

El soporte y la consideración de la L1 fuera del ámbito escolar, y su tratamiento dentro de la escuela, hace que los escolares mantengan altos niveles de competencia en su propia lengua, mientras que la L2 se adquiere a través del trabajo en las áreas curriculares mediante un proceso natural no forzado. La evidencia de su alto grado de éxito académico nos remite a la experiencia canadiense del Colegio St. Lambert (Lambert, 1981). En ellos, los individuos añaden al conocimiento que ya poseen en su lengua el conocimiento de la otra sin que la propia lengua y cultura se

vean perjudicadas. Esta es una de las principales causas de una difusión que haría inabordable cualquier intento de enumerar las experiencias desarrolladas en todo el mundo, pero dentro del Estado español, especialmente en Cataluña y en el País Vasco, su implantación orientada a los escolares castellanoparlantes es hoy por hoy una realidad innegable (Huguet, 2004, 2006^a y 2007).

La evidencia experimental parece indicar que únicamente los dos últimos, precisamente aquellos que siguen el principio de primar en la escuela la lengua con menores posibilidades de desarrollo formal y social, consiguen que sus alumnos sean bilingües y biculturales, al tiempo que ofrecen buenas oportunidades para el éxito escolar. Los programas de segregación y submersión, por contra, no desarrollan una competencia equivalente en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico (Genesee, 2006; Lindholm-Leary, 2006).

En todo caso, hay que decir que muchas veces se tiende a confundir los programas de *submersión* con los de *inmersión*, ya que ambos representan un cambio de lengua hogar/escuela y ambos podrían ser denominados “programas en L2”, pero aspectos organizativos (profesorado bilingüe o no, alumnado con diferentes niveles de competencia inicial en L2, etc.), actitudinales (valorar o desvalorar la L1, etc.) y didácticos (enseñanza o no de la L1, temporalización, etc.), se traducen en prácticas en prácticas pedagógicas divergentes que mediatizan de manera radicalmente diferente las interacciones profesor/alumno. Diversos autores (Skutnabb-Kangas, 1990; Ruiz-Bikandi, 2006) han incidido en tales diferencias, que Arnau (1992) resume como aparece en la Tabla 1.

Submersión	Inmersión
Obligatorios	Optativos
Baja motivación	Baja motivación
Presencia en la misma clase de hablantes y no hablantes de la lengua de instrucción	Los hablantes desconocen la lengua de instrucción.
Profesores monolingües que no conocen la L1 de los escolares	Profesores bilingües y bien entrenados
Input en L2 no adaptado	Input en L2 adaptado
Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como deficiencias de aprendizaje	Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como proceso natural de aprendizaje
L1 de los escolares considerada como inapropiada	L1 de los escolares considerada apropiada
Los escolares no pueden hablar en la escuela su propia lengua	Los escolares hablan su lengua en la escuela
No se enseña la L1	Se enseña “la” y “en” la L1
Ausencia de temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2	Temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2

Tabla 1: Comparación de los programas de submersión y de inmersión

LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN ARAGÓN

El importante desarrollo que la educación bilingüe (o plurilingüe) ha adquirido en todo el mundo a lo largo de las últimas décadas ha puesto de manifiesto el papel capital de las actitudes lingüísticas en el éxito o en el fracaso final de cualquier acción educativa de esta índole (Baker, 1992). En concreto, se ha destacado la necesidad de conocer las actitudes ante las lenguas que serán objeto de tratamiento curricular por parte de la sociedad receptora y, también, prever si la propuesta educativa les unirá o dividirá. En definitiva, el apoyo de los receptores puede explicar, por ejemplo, cómo en el Estado de Texas las experiencias de enseñanza bilingüe en las ciudades de Laredo y San Antonio resultaron tan dispares desde su inicio. Mientras la primera fue un rotundo éxito, ligado al entusiasmo con que se acogió, la segunda resultó un fracaso previsible por la ausencia de ese mismo entusiasmo (Mackey, 1976).

Lamentablemente, en Aragón, la falta de estudios de este tipo es tan solo coherente con la escasa atención con que el tema de las lenguas ha sido tradicionalmente tratado por la Administración aragonesa. De hecho, incluso seguimos sin contar con un censo definitivo de hablantes, aunque los datos más fiables cifran la población de las áreas catalanófonas en torno a los 50.000 habitantes (Martín Fort, Arnal y Giralt, 1995; Martínez, 1995), lo que viene a representar un 5% de la totalidad de la región. Por lo que respecta al aragonés, la situación es similar, aunque diversos autores (Gimeno y Nagore, 1989; Martínez, 1995; Nagore, 2001 y 2004) hacen una distinción entre hablantes habituales (entre 10.000 y 12.000) y aquéllos que lo conocen o lo emplean esporádicamente o en variedades muy castellanizadas.

En este sentido, como puede verse en la Figura 1, el territorio de habla castellana comprende casi la totalidad de las provincias de Zaragoza y de Teruel, exceptuando algunas comarcas orientales, y las comarcas del Sur de la provincia de Huesca. La zona de habla catalana se extiende por el Este desde el Aneto, en el Pirineo, al Maestrazgo turolense; y la zona de habla aragonesa ocupa gran parte del Norte de la provincia de Huesca. Aunque se debe considerar que, en función del grado de conservación de la lengua, puede hablarse de dos subzonas: una donde el aragonés es todavía una lengua usual para la población (“Ribagorça Oriental”, “Bal de Chistau”, “Bal de Bielsa”, “Pandicosa”, “Echo” y “Ansó”), y otra donde el aragonés se mantiene en estado de pura latencia (aproximadamente, el resto de los valles del Pirineo y el Somontano); si bien autores como Quintana (1991)⁽²⁾ han desarrollado cartografías lingüísticas más afinadas.

Por otra parte, es sabido que ni el catalán y ni el aragonés son lenguas oficiales en Aragón; si bien es cierto que, como ya vimos, el Artículo 7º de la recién aprobada reforma del Estatuto de Autonomía persiste en una referencia indirecta a dichas lenguas que deja en manos de una futura *Ley de Cortes* aspectos fundamentales como la delimitación de las zonas lingüísticas de uso predominante o los derechos de sus hablantes (entre ellos el tratamiento de las lenguas en la educación).

Por lo que a la enseñanza del catalán respecta, debemos remontarnos al Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el Departamento de Cultura y Educación de la

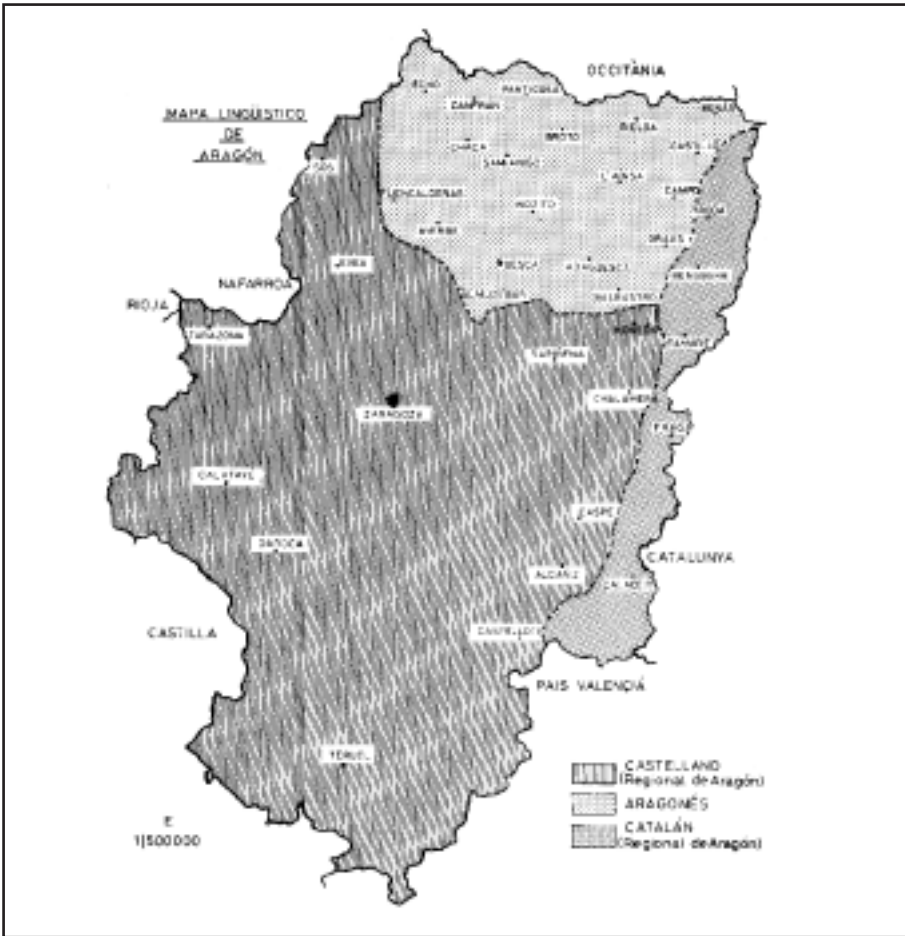


Figura 1: Mapa lingüístico de Aragón (Reproducido de Gimeno y Nagore, 1989)

Diputación General de Aragón (DGA). El Convenio en cuestión establecía *grosso modo* la posibilidad de que, en aquellos centros escolares que así lo solicitasen, el alumnado pudiese asistir a clases de lengua catalana de una manera voluntaria, siendo los padres quienes debían manifestar por escrito la voluntad de que sus hijos las recibiesen con una dedicación, en horario lectivo, de hasta 3 horas semanales.

La receptividad social alcanzada por la propuesta resulta innegable si consideramos que el número de matriculados en la asignatura de lengua catalana en toda la Franja Oriental aragonesa en los inicios del programa, durante el curso 84/85, era de 791 en doce centros escolares, y ya diez años después, durante el curso 94/95, superaban los 3000 en más de treinta centros. Hay que decir que dichas cifras han seguido creciendo hasta situarse en alrededor de los 4000 escolares y 40 centros actuales (Gobierno de Aragón, 1995; Huguet, 2006b), e incluso se han puesto en marcha puntuales experiencias de educación bilingüe y trilingüe que contemplan el catalán como lengua de instrucción y en algún caso el inglés.

Por lo que se refiere a la lengua aragonesa, el hecho de que se trate de una lengua exclusiva de Aragón obliga en mayor medida, si cabe, a un esfuerzo del Gobierno Aragonés por recuperar y preservar las distintas variedades desde una base común (Nagore, 1998 y 2004).

A pesar de ello, no es hasta 1996 cuando se realiza la primera convocatoria pública para seleccionar a cuatro profesores de lengua aragonesa que atendiesen los centros de las localidades de Jaca, Biescas, Aínsa y Benasque. En estas escuelas, previamente, se había realizado un sondeo para conocer el número de alumnos y alumnas que podían estar interesados con un resultado sorprendente: más de 500 escolares preinscritos (Alcover y Quintana, 2000).

Finalmente, en el curso 97/98 se iniciaron las primeras clases voluntarias de aragonés en los mencionados municipios gracias a un acuerdo de colaboración entre sus respectivos alcaldes y la Consejería de Educación de la DGA.

Problemas con el profesorado (condiciones contractuales a media jornada), de horarios (impartición de una hora semanal fuera del horario lectivo), curriculares (falta de materiales), de transporte desde otras localidades vecinas hasta los cuatro centros citados, etc., unidos a una falta de consideración profesional hacia los docentes de aragonés (Alcover y Quintana, 2000), han dificultado enormemente el desarrollo de esta experiencia educativa de modo que, en los cursos transcurridos hasta la fecha, nunca se ha superado la mitad de la matrícula inicialmente prevista.

Respecto a la investigación educativa en los contextos bilingües de Aragón, debemos decir que la práctica inexistencia de estudios sobre el tema es tan sólo coherente con la absoluta carencia de apoyo institucional a las iniciativas hasta ahora llevadas a cabo. Así, con respecto al aragonés únicamente hemos podido encontrar una referencia (Martínez, 1990) que se editó de forma completa más posteriormente (Martínez, 1995). En dicho trabajo, el autor, analizando alumnado de 3º y 5º de EGB, destaca el descenso en el rendimiento lectoescriptor de los escolares aragoneses bilingües respecto a los monolingües.

Conclusiones similares obtiene Aguado (1987) respecto al conocimiento de lengua castellana y de matemáticas, en 7º de EGB, al comparar alumnado catalanófono y castellanófono. También Martínez (1990, 1995), en el mismo estudio ya citado, analizando alumnos y alumnas catalanófonos y haciendo una comparación con sus coetáneos castellanófonos, observa idénticos resultados a los obtenidos en el caso de los escolares aragonesófonos.

Estos datos, parecen dar la razón a los principales postulados con que trabaja la educación bilingüe: diferenciación entre bilingüismo aditivo/sustractivo (Lambert, 1974); hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1979), hipótesis de los umbrales (Cummins, 1976; Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1977), etc.; que relacionarían un marco sociocultural y sociolingüístico como el que hemos referido con un previsible fracaso escolar del alumnado ligado a su bajo nivel de desarrollo lingüístico.

En todo caso, hemos de considerar que los trabajos citados se realizaron en momentos en que no existían clases optativas de aragonés ni de catalán. Un estudio posterior (Huguet y Vila, 1997; Huguet, Vila y Llurda, 2000), realizado en 6º de

Educación Primaria con alumnado del Aragón catalanófono, ponía de manifiesto que aquellos escolares que voluntariamente habían asistido a clases de lengua catalana a lo largo de su escolaridad; además de una mejora en la competencia en dicha lengua, obtenían un beneficio añadido en competencia en lengua castellana, de tal manera que no existían diferencias significativas entre estos y sus coetáneos monolingües aragoneses. Por contra, en aquellos que no asistían a clases de lengua catalana, y no estructuraban mínimamente su propia lengua, se observaban diferencias significativas tanto con respecto a sus iguales monolingües como con sus compañeros que cursaban la asignatura de catalán.

Pero, volviendo al tema de las actitudes lingüísticas, existen dos estudios dirigidos a la población en general que merece la pena citar: uno en la zona catalanófona (Martín et al., 1995), y otro en la zona aragonesófona (Equipo Euskobarómetro, 2001). Del primero de ellos cabe destacar la identificación aragonesa de los hablantes del catalán y la aceptación mayoritaria de su enseñanza como asignatura, aunque en general no se muestran partidarios de su oficialidad. Por lo que al segundo se refiere, debemos señalar que la mayor parte de la población altoaragonesa se muestra favorable a una protección institucional del aragonés, sin llegar a pedir su oficialidad, y a su enseñanza como asignatura. En general, se manifiestan actitudes muy positivas hacia esta lengua, declarando incluso que les gustaría aprenderla y que sus hijos la conozcan; pero también más de la mitad de la población se muestra pesimista respecto al futuro del aragonés, prediciendo su desaparición o castellanización en un breve periodo de tiempo, aspecto en el que han incidido Lapresta y Huguet (2006) desde la perspectiva de la teoría de la vitalidad etnolingüística.

En un estudio publicado recientemente (Huguet y Lapresta, 2006), realizado en el conjunto de Aragón con una muestra representativa del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria⁽³⁾, y en el que se analizaron las actitudes hacia las lenguas propias (aragonés, castellano y catalán) y hacia las lenguas extranjeras más presentes en el currículum escolar (francés e inglés), obtuvimos algunas informaciones que nos pueden servir como elemento añadido para la reflexión.

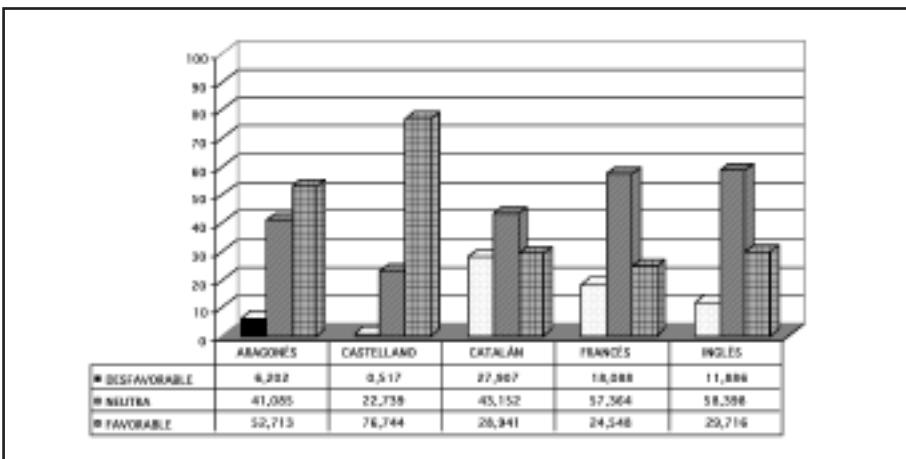


Gráfico 1: Actitudes lingüísticas en Aragón (datos en % de sujetos)

El Gráfico 1 nos muestra los datos obtenidos para el conjunto de Aragón y nos informa del porcentaje de escolares que manifestaron una actitud favorable, neutra y desfavorable hacia cada una de las lenguas en cuestión.

Considerando los datos anteriores, podríamos hablar de dos estructuras gráficas claramente diferenciadas: una en la que dominan las actitudes favorables (caso del castellano y el aragonés), y otra donde las actitudes neutras tienen el mayor peso (caso del catalán, francés e inglés). Este agrupamiento debe ser matizado en el sentido de que, en el primer caso, el porcentaje de actitudes favorables hacia el castellano resulta marcadamente superior al del aragonés, y en el segundo, el porcentaje de actitudes desfavorables hacia el catalán es notablemente mayor que hacia cualquier otra lengua.

Estas mismas conclusiones se ven reafirmadas en el Gráfico 2 al comparar la media y la desviación típica obtenidas para cada lengua: *aragonés* (media=4,106; \hat{U} =4,975), *castellano* (media=6,755; \hat{U} =3,147), *atalán* (media=0,346; \hat{U} =6,356), *francés* (media=0,778; \hat{U} =5,462) e *inglés* (media=1,734; \hat{U} =4,826). En este sentido, podemos observar como la media de las actitudes hacia el castellano es la más alta y con la menor desviación típica, lo cual nos habla de una alta valoración y mayor

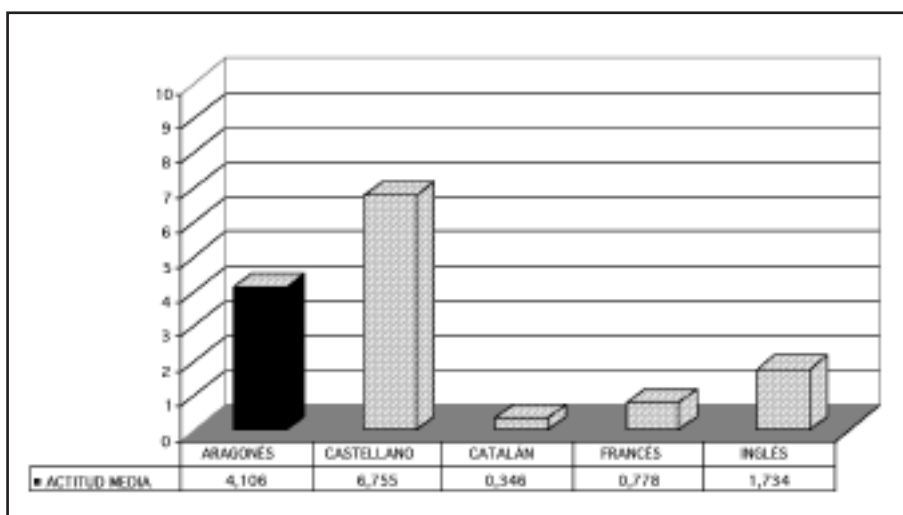


Gráfico 2: Puntuación media de las actitudes lingüísticas en Aragón

homogeneidad en las actitudes de los escolares aragoneses respecto a esta lengua. En el otro extremo, el catalán es la lengua con una media más baja, y no sólo eso, además también presenta la mayor desviación típica; es decir, se trata de la lengua ante la que los sujetos muestran actitudes más extremas y dispersas.

Pero esta perspectiva queda limitada por global, al estar referida a Aragón en su conjunto. Si observamos independientemente qué sucede en cada una de las zonas lingüísticas con respecto a las tres lenguas propias podremos ver algunos cambios sustanciales que afectan especialmente al catalán y, en menor medida, al castellano(4) y al aragonés (Gráficos 3, 4 y 5).

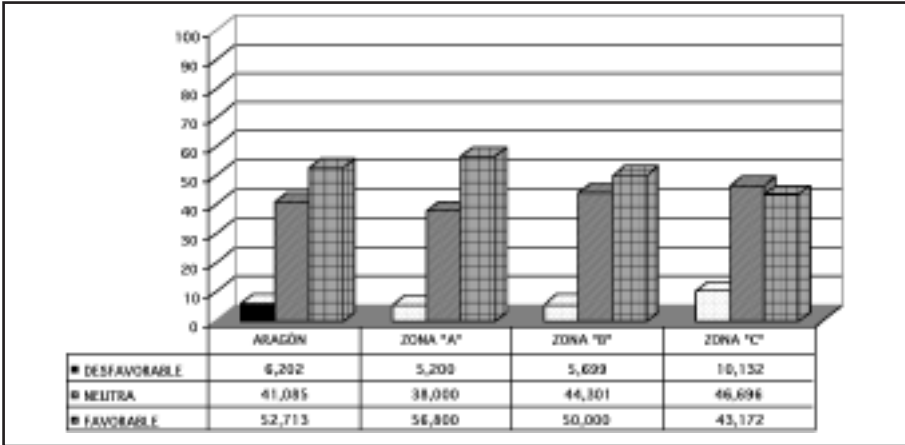


Gráfico 3: Actitudes hacia el aragonés según zona lingüística (datos en %)

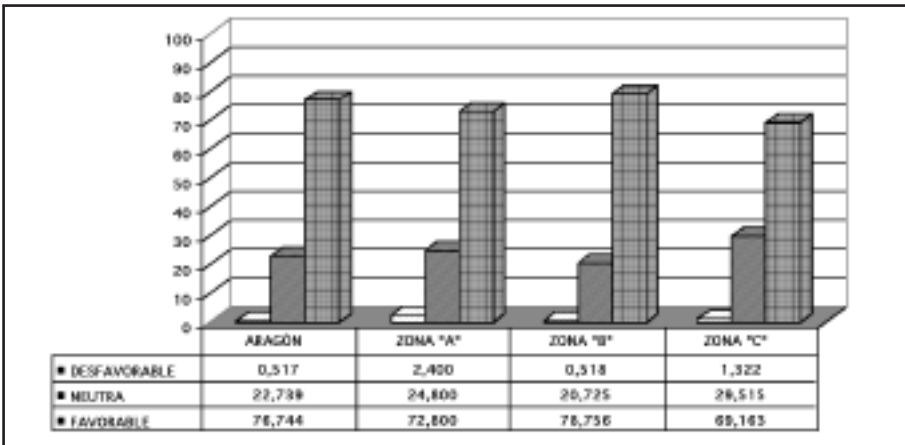


Gráfico 4: Actitudes hacia el castellano según zona lingüística (datos en %)

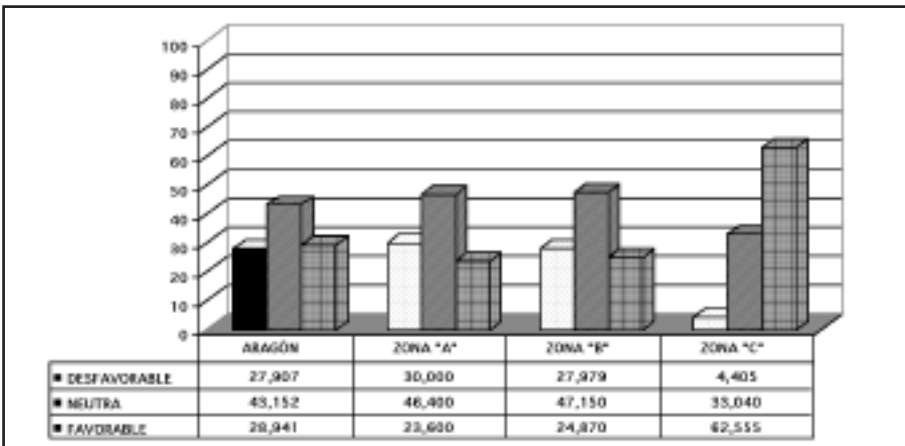


Gráfico 5: Actitudes hacia el catalán según zona lingüística (datos en %)

HACIA UNA PROPUESTA PARA EL TRATAMIENTO CURRICULAR DE LAS LENGUAS EN ARAGÓN

En los puntos anteriores hemos podido constatar la existencia de diversos modelos de tratamiento de las lenguas que pretenden dar respuesta a situaciones sociales y educativas tan dispares como las que se observan en Aragón. En este último apartado pretendemos sugerir algunas propuestas de actuación acordes con la investigación y la literatura en que se basa la educación bilingüe. En todo caso, deseamos subrayar que dichas propuestas no deben ser entendidas como perceptivas sino como un elemento de discusión a partir del cual elaborar una auténtica normalización lingüística en las escuelas aragonesas que resulte más acorde con la realidad plurilingüe y pluricultural de la Comunidad.

Como es sabido, la Constitución española promueve una política lingüística que garantiza el tradicional estatus unificador del castellano, pero también sabemos que los Estatutos de Autonomía han permitido desarrollar Leyes orientadas a una normalización lingüística en la mayor parte de los territorios plurilingües del Estado: País Vasco, Navarra, Cataluña, Baleares, Comunidad Valenciana y Galicia. Evidentemente, este no es el caso de la Comunidad aragonesa donde el Estatuto, en lo que al tema de las lenguas se refiere, sigue destacando por una ausencia de referencia explícita al aragonés y al catalán como lenguas propias de Aragón.

Siendo conscientes de la defensa de los derechos lingüísticos de sus ciudadanos que toda sociedad de derecho debe garantizar, parece lógico que el primer paso a seguir sea el establecer un marco legal (Ley de Lenguas o Ley de Cortes, según la terminología empleada ya por la Comisión Parlamentaria sobre política lingüística y el vigente Estatuto de Autonomía) que, reconociendo la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón, permita desarrollar actuaciones más acordes con las peculiaridades de la sociedad aragonesa.

Lógicamente, esta Ley debiera promover el uso de la lengua propia en sectores como la administración, los medios de comunicación, la enseñanza, etc., al menos en aquellos lugares en los que la presencia de dos lenguas claramente diferenciadas es un hecho patente. Resulta obvio decir que, a pesar de lo clave que pueda resultar para el futuro de una lengua su conocimiento y estudio por parte de los escolares, sería utópico pensar en su recuperación y pervivencia a través de la escuela cuando carece de funcionalidad y prestigio social fuera de ella.

A partir de estas premisas, si lo que finalmente deseamos es conseguir individuos competentes en ambas lenguas potenciando al mismo tiempo la convivencia y el respeto a los derechos lingüísticos de cada grupo, las soluciones que adopten una diferenciación curricular o una separación del alumnado en razón de su pertenencia a una u otra comunidad lingüística pensamos que deberían ser desconsideradas.

Asimismo, los denominados programas de *segregación* y los de *submersión*, estrictamente hablando, no ofrecen una alternativa válida en cuanto que la lengua de la escuela es solamente una y, como ya se ha dicho, no desarrollan competencia similar en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico.

En cuanto a los programas de *inmersión*, se ha señalado que la evidencia

experimental indica las buenas oportunidades que ofrecen para el éxito escolar y que a través de ellos se promueven individuos bilingües y biculturales, pero también se ha señalado que se han diseñado para el alumnado proveniente de la cultura y la lengua mayoritaria, y este no es indudablemente el caso de la población catalanófono y aragonesófono de Aragón que representan, respectivamente, un 5% y un 3% de la población de la Comunidad. Por el contrario, estos programas sí se adecuarían a las características sociolingüísticas de los territorios en los que el aragonés se halla en estado de pura latencia e, incluso, a determinadas áreas castellanófonas de Aragón (Alcover y Quintana, 2000). Es decir, contextos en los que la L1 (en este caso el castellano) no se halla amenazada, es valorada muy positivamente y dirigidos a familias que promueven de forma activa la lectura, el estudio y el rendimiento escolar (Genesee, 2000). Evidentemente, no podemos obviar que el éxito de estos programas se fundamenta en la voluntariedad y, por tanto, sólo deberían ser implementados cuando fuesen las propias familias quienes explícitamente los solicitasen. Pero, independientemente de que se lleguen a desarrollar o no programas de inmersión lingüística, para estos territorios, al menos, debiera garantizarse una enseñanza opcional de las lenguas minoritarias que mantuviese vivo un mínimo de contacto con la realidad lingüística de la Comunidad (Alcover y Quintana, 2000)⁵.

Respecto a las zonas propiamente aragonesófonas o catalanófonas, en las cuales la mayor parte de la población tiene como L1 el aragonés o el catalán, debemos orientar nuestro análisis hacia otras alternativas aplicables a unos territorios donde el bilingüismo existente se plasma en un uso regresivo de la lengua en función del alejamiento del núcleo familiar más próximo. A pesar que, como hemos visto, en los respectivos territorios se evidencian buenas actitudes hacia la lengua propia de cada uno de ellos.

Continuando la revisión de los diferentes tipos de programas presentados cuando nos hemos referido a la tipología de la educación bilingüe, parece necesario detenerse en dos variantes de los programas de submersión que desde unas u otras instancias han sido propuestos como línea a seguir en la Comunidad Autónoma aragonesa: los que introducen la enseñanza opcional de la L1 y el *bilingüismo transicional*.

Con relación a los primeros queda claro que se trata de la vía que todavía hoy rige la enseñanza del catalán y del aragonés. Infinidad de investigaciones, entre las que debemos resaltar las realizadas en Cataluña (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983) y en País Vasco (Gabiña, Gorostidi, Iruretagoiena, Olaziregi y Sierra, 1986) o la llevada a cabo en Aragón por Martínez (1990, 1995), destacan los efectos no deseables de este tipo de intervención educativa tanto por su ineficacia para proporcionar suficiente competencia lingüística en ambas lenguas como por la valoración que el individuo elabora de su propia comunidad. Concretamente el mencionado autor señala la insuficiencia de hacer de la L1 una asignatura más que sea vivida por el escolar como una experiencia lingüística ajena a su entorno (Martínez, 1995).

Los programas de *bilingüismo transicional* han sido desarrollados principalmente en los Estados Unidos, y el hecho de que nos refiramos a ellos se debe a que parecen ser los indicados, aunque no se mencionen de manera explícita, por dos

autores ya citados y que han estudiado el fenómeno bilingüe en las escuelas de Aragón. Aguado (1987) enfatiza la importancia de la educación preescolar y del profesorado bilingüe en estos niveles como vía a la asimilación progresiva de la L2 y a la compatibilización de ambos códigos lingüísticos. Martínez (1995), propone dos formas posibles de organización. Una primera, en la misma línea de Aguado (1987), que supondría el paso gradual de la L1 a la L2 especialmente centrado en los niveles de preescolar; y una segunda que va más allá al incorporar la lengua materna como vehículo de enseñanza en los aprendizajes básicos, al menos durante los primeros años en los que el dominio de la L2 resultase insuficiente, hasta llegar a una situación en que ambas lenguas compartiesen en una u otra medida el currículum escolar. Parece evidente que tanto la propuesta de Aguado (1987) como la primera de Martínez (1990, 1995) pretenden una transición no traumática de la L1 a la L2, pero se trata de diseños orientados a la asimilación del individuo a la lengua y cultura dominante, objetivo en el que coinciden tanto los programas estrictamente de submersión como los de *bilingüismo transicional* y que aleja estos planteamientos de nuestros objetivos iniciales.

La segunda alternativa de Martínez (1990) entronca directamente con el último de los programas que nos resta por revisar, aquellos que, dirigidos a minorías lingüísticas y culturales, persiguen el *mantenimiento de la propia lengua y cultura* en contextos sociolingüísticos donde la L1 no es valorada por la comunidad en general y desde la familia no existe un especial interés por mantener la lengua propia (Lindholm-Leary, 2006). En una profundización del anterior trabajo, Martínez (1995) clarifica su propuesta inicial al remarcar la relación entre lengua de la escuela y lengua de la cultura como instrumento de revalorización de una lengua por parte de sus hablantes, y concluye insistiendo en la necesidad de que parte de los aprendizajes se realicen en la L1, teniendo además esta lengua un papel preponderante en los primeros años de escolarización. En una línea similar se había expresado previamente Nagore (1988) al señalar que en el caso de los hablantes habituales del aragonés "... lo mejor sería empezar en preescolar utilizando sólo el aragonés en todas las actividades del aula, e introducir después el castellano como asignatura..., continuando al mismo tiempo con el empleo del aragonés en el resto de materias" (Nagore, 1988: 21).

En cualquier caso, como ya quedo dicho en su momento, estos programas suelen partir del uso de la L1 como vehículo de la instrucción y van incorporando de forma progresiva la L2 en los niveles ascendentes, con lo que ambas lenguas quedan integradas en el currículum hasta el final de la escolaridad en diferentes proporciones en función del diseño que se considere adecuado a las peculiaridades del contexto en que se aplican. Un diseño que, previos estudios oportunos, en el caso que nos ocupa debiera ser consensuado por la comunidad educativa y los responsables políticos y plasmarse, para cada caso, en lo que se denomina Proyecto Lingüístico de Centro. El grado de éxito escolar de los programas de *mantenimiento* que aquí se proponen, es alto; y al mismo tiempo promueven individuos bilingües y biculturales con una imagen positiva de su comunidad, lo que los hace especialmente recomendables, tanto desde perspectivas sociológicas como psicológicas o educacionales orientadas hacia intervenciones curriculares optimizadoras que resulten más acordes con la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón.

Finalizaremos incidiendo nuevamente en lo utópico de pensar en la pervivencia de una lengua tan sólo a través de la escuela cuando carece de funcionalidad y de prestigio social fuera de ella. Es decir, sino se generan contextos de uso reales, por muy competentes que consigamos que sean nuestros alumnos y alumnas, nunca llegaremos dotar a esa lengua de su razón de ser natural: la comunicación, y esa ausencia de funcionalidad, unida a la carencia de prestigio social, seguirán alimentando la amenaza de su desaparición.

Notas

(1) De hecho, la cuestión del tratamiento educativo de las lenguas minoritarias de Aragón viene de lejos. Así, por remontarnos únicamente a la anterior legislatura, a partir del Estatuto de Autonomía entonces vigente se constituyó una Comisión Parlamentaria sobre política lingüística que emitió un dictamen manifestándose claramente por la cooficialidad. Dicho dictamen realizaba un análisis de la situación de las lenguas minoritarias de Aragón y llegaba a una serie de conclusiones que aconsejaban:

1. El reconocimiento de la realidad multilingüe de Aragón.
2. La igualdad de tratamiento legal para las dos lenguas minoritarias.
3. El reconocimiento legal del aragonés y del catalán.
4. El respeto a las modalidades o variantes locales de ambas lenguas.
5. La enseñanza de las lenguas minoritarias.
6. La reglamentación de la toponimia.
7. El apoyo a publicaciones, manifestaciones y medios de comunicación en las lenguas minoritarias.
8. La creación de un órgano administrativo encargado de la normalización lingüística.

Es decir, se ponían las bases para lo que debería ser una política de normalización lingüística acorde con los tratados internacionales firmados por el Estado Español en dicha materia y con la propia Constitución española.

Todavía más, dentro del punto 3, en el que se hace mención de los aspectos que debería abordar el futuro Proyecto de Ley de Lenguas de Aragón, se recogía “El derecho de los hablantes de lengua catalana y de lengua aragonesa a la enseñanza de y en la lengua propia...”.

(2) Dicho autor diferencia cuatro zonas lingüísticas dependiendo del uso y el grado de conservación de la lengua: Zona de uso habitual del aragonés (Valles de Hecho, Ansó, Panticosa y Bielsa y Chistau), Zona de uso esporádico del aragonés o en variedades más castellanizadas (el resto de valles pirenaicos, el prepirineo y el Somontano), Zona de uso de un aragonés de transición al catalán (La Fueva y La Ribagorza) y Zona de difícil clasificación entre el aragonés y el catalán (Valle de Benasque, Valle de Lierp y la zona de Torres del Obispo – Alins, en la Baja Ribagorza).

(3) El estudio se basa en 1.605 encuestas obtenidas en 26 centros de ESO de las que se extrajeron al azar submuestras representativas del conjunto de Aragón ($n_T=387$), y de las diferentes zonas lingüísticas: $n_A=250$ (aragonesófona), $n_B=386$ (castellanófona) y $n_C=227$ (catalanófona).

(4) De hecho, considerando la muestra total de Aragón, las diferencias sólo son significativas

entre zones lingüístiques con relació al castellano (en la Zona “B” o castellanófona las actitudes son más positivas que en la Zona “C” o catalanófona) con un valor de $F_{2,384}=4,215$ ($p=0,0079$), y al catalán (en la Zona “C” o catalanófona las actitudes son más positivas que en la Zona “B” o castellanófona y también que en la Zona “A” o aragonesófona) con un valor, respectivamente, de $F_{2,384}=7,511$ ($p=0,0001$) y de $F_{2,384}=7,511$ ($p=0,0147$).

(5) Sería sensato que en las zonas de lengua castellana, tanto la enseñanza opcional de las lenguas minoritarias como los posibles programas de inmersión que se solicitase desarrollar, se iniciase en las zonas urbanas, especialmente en las capitales de provincia, o en las poblaciones más próximas a las zonas aragonesófona y catalanófona en las que, como es bien sabido, existen importantes núcleos de población de lengua aragonesa o catalana.

Agradecimientos: El trabajo ha sido posible gracias a un proyecto de investigación financiado por la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia (nº referencia SEJ2005-08944-C02-02/EDUC).

Referencias bibliográficas

- Aguado, M. T. (1987). La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón. *Cuadernos de Estudios Caspolinos*, 13, 287-336.
- Alcover, C. y Quintana, A. (2000). *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el català a l'Aragó*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.
- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila (Eds.), *La educación bilingüe* (pp. 11-51). Barcelona: ICE/Horsori.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (1994). *Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- El País Digital (2007). *Marcelino Iglesias. Candidato del PSOE a la presidencia de Aragón* [en línea] <http://www.elpais.com/edigitales/entrevista.html?encuentro=2774> [Consulta: 17 de mayo de 2007].
- Ellis, E. (2006). Monolingualism: The unmarked case. *Estudios de Sociolingüística*, 7(2), 173-196.
- Equipo Euskobarómetro (2001). *Estudio sociolingüístico de las Hablas del Altoaragón*. Documento no publicado. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Gabiña, J. J., Gorostidi, R., Iruretagoiena, R., Olaziregi, I. y Sierra, J. (1986). EIFE. *La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia.
- Genesee, F. (2006). Una revisió dels programes d'immersió en francès al Canadà. En Generalitat de Catalunya (Ed.), *El coneixement de les llengües a Catalunya* (pp. 56-77). Barcelona: Departament d'Educació i Universitats.
- Gimeno, Ch. L. y Nagore, F. (1989). *El Aragonés hoy*. Huesca: Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.
- Gobierno de Aragón (1995). *Diez años de enseñanza de la lengua catalana en Aragón*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Huguet, Á. (2004). La educación bilingüe en el Estado español: situación actual y perspectivas. *Cultura & Educación*, 16(4), 399-418.
- Huguet, Á. (2006a). Small Languages and School. The case of Catalonia and the Basque Country. *International Journal of the Sociology of Language*, 182, 147-159.
- Huguet, Á. (2006b). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect? *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 27(5), 413-429.
- Huguet, Á. (2007). Minority languages and curriculum. The case of Spain. *Language, Culture & Curriculum*, 20(1), 70-86.
- Huguet, Á. y Lapresta, C. (2006). Las actitudes lingüísticas en Aragón. Una visión desde la escuela. *Estudios de Sociolingüística*, 7(2), 265-288.
- Huguet, Á. y Vila, I. (1997). Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística en escolares bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 79, 21-34.
- Huguet, Á., Vila, I. y Llurda, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(3), 313-333.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F. Aboud y R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91-122). Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W. E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela. *Revista de Educación*, 268, 167-177.
- Lapresta, C. y Huguet, Á. (2006). La realidad social de la lengua aragonesa: uso social y vitalidad etnolingüística. Alazet. *Revista de Filología*, 18, 9-29.
- Lindholm-Leary, K. (2006). Resultats de l'alumnat que participa en programes de llengua dual als Estats Units. En Generalitat de Catalunya (Ed.), *El coneixement de les llengües a Catalunya* (pp. 78-94). Barcelona: Departament d'Educació i Universitats.

- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact dans langues*. Paris: Kilincksieck.
- Martín, M. A., Fort, M. R., Arnal, M. L. y Giralt, J. (1995). *Estudio Sociolingüístico de la Franja Oriental de Aragón*. Zaragoza: Seminario de Investigaciones Lingüísticas. Universitat de Zaragoza.
- Martínez Ferrer, J. (1990). El aprendizaje lectoescritor en el medio bilingüe aragonés: repercusiones escolares de la diglosia. *Revista de Investigación Educativa*, 8(15), 7-18.
- Martínez Ferrer, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.
- Nagore, F. (1988). Enta una didautica ta l'aragonés. *Fuellas*, 66-67, 14-23.
- Nagore, F. (2001). *Os territorios lingüísticos en Aragón*. Zaragoza: Publicaciones del Rolde de Estudios Aragoneses.
- Nagore, F. (2004). La llengua aragonesa: entre l'extinció i la normativització. En M. A. Pradilla (Coord.), *Calidoscopi Lingüístic. Un debat entorn les llengües de l'Estat* (pp. 201-213). Barcelona: Octaedro.
- Quintana, A. (1991). Die Kodifizierung der neuaragonesischen Schriftsprache. En O. Winkelmann (Coord.), *Zum Stand der Kodifizierung romanischer Kleinsprachen. Romanistisches Kolloquium V* (pp. 199-215). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura & Educación*, 18(2), 143-157.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (Eds.) *Minority Education. From Shame to Struggle* (pp. 1-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). *Language, literacy and minorities*. Londres: The Minority Rights Group.
- Toukoma, P. y Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Research Reports 26. Tampere: University of Tampere.

Ángel Huguet es Catedrático de Universidad del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Lleida, siendo responsable de la línea de investigación “Plurilingüismo, Interculturalidad y Educación”. Su interés por el bilingüismo y el plurilingüismo, la enseñanza bilingüe, el aprendizaje de segundas lenguas, la psicolingüística y la sociolingüística, le han llevado a dirigir numerosos proyectos de investigación cuyos resultados se han plasmado en revistas de reconocido prestigio nacional e internacional.

Silvia-María Chireac es Licenciada en Filología Española y Francesa por la Universidad de Iași (Rumania) donde es profesora en el Departamento de Filología Hispánica. En la actualidad disfruta de una beca predoctoral de la Generalitat de Catalunya (DEBEQ 2006) y se encuentra integrada en la línea de investigación “Plurilingüismo, Interculturalidad y Educación” de la Universidad de Lleida donde está llevando a cabo su Tesis Doctoral centrada en la influencia de la lengua rumana en la adquisición del catalán y el castellano como segundas lenguas.

Judit Janés es Profesora Agregada (Contratada Doctora) del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Lleida y se encuentra integrada en la línea de investigación “Plurilingüismo, Interculturalidad y Educación” de dicha Universidad. Su línea de investigación se ha focalizado en el estudio de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües y plurilingües, aspecto sobre el que desarrolló su Tesis Doctoral enfatizando el interés por el caso de los escolares inmigrantes.

Cecilio Lapresta es Doctor por la Universidad de Lleida. En la actualidad es Profesor Lector (Ayudante Doctor) del Área de Sociología en dicha Universidad. Sus líneas de investigación se han focalizado en el estudio de la construcción de la identidad y el papel que la lengua juega en este proceso, centrándose en el caso de los escolares de origen inmigrante. Ha publicado diversos artículos sobre esta temática en revistas especializadas nacionales e internacionales.

José Luis Navarro es Profesor Agregado (Contratado Doctor) del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Lleida. Su línea de investigación se centró anteriormente en el estudio y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de alumnado con dificultades de audición y lenguaje. Actualmente, su interés halla en el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado inmigrante, así como sus condiciones de escolarización.

Mónica Querol es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Lleida donde es becaria FPU del Departamento de Pedagogía y Psicología. En la actualidad prepara su Tesis Doctoral sobre la relación actitudes-competencia lingüística en escolares de origen inmigrante dentro del grupo “Plurilingüismo, Interculturalidad y Educación” de la Universidad de Lleida.

Clara Sansó es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Lleida donde es becaria FPI del Departamento de Pedagogía y Psicología. En la actualidad prepara su Tesis Doctoral sobre el análisis de las prácticas educativas en contextos escolares de inmigración dentro del grupo “Plurilingüismo, Interculturalidad y Educación” de la Universidad de Lleida.

OBSERVAR EL MOVIMIENTO: CONSTRUCCIÓN DEL FORMATO DE CAMPO “EL SALTO EN PSICOMOTRICIDAD DURANTE EL TERCER AÑO DE VIDA”

Observe the Movement: Construction of the Field Format “Jumping in Psychomotor Education during the Third Year of Life”

Elena Herrán

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

Resumen

Este artículo repasa los hitos más significativos de la elaboración del instrumento de observación del formato de campo “el salto en psicomotricidad durante el tercer año de vida”. La aplicación de la Metodología Observacional a la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA) es posible ya que existe una doble complementariedad entre ambas: la metodología observacional es la única que puede evaluar y explicar, y no sólo describir, el complejo flujo de actividad psicomotriz infantil o expresividad psicomotriz y la práctica psicomotriz aucouturier, a su vez, cumple el perfil óptimo de la metodología observacional. El proceso metodológico observacional impone entre sus condiciones la sistematización del instrumento de observación; lo que comienza siendo un sistema de categorías en base a la propuesta observacional de la propia PPA, termina siendo un formato de campo al servicio del objetivo inicial de la investigación, que es la evaluación del comportamiento psicomotor infantil.

Palabras clave: *Psicomotricidad, metodología observacional, formato de campo, automatismo.*

Abstract

This paper aims to discuss the key milestones in Observational Methodology in Aucouturier Psychomotor Practice (APP); specifically, with the use of the field format observational tool, “jumping in psychomotor education at the age of three.” Both complement each other two-fold. On the one hand, observational methodology is the only tool to evaluate and explain, not just describe the complex flow of activity in childhood psychomotor education and expressiveness, while this expressiveness, the aim of APP, fulfils the optimal profile of the observational methodology. The observational methodology imposes, with its systematised conditions as an observational tool, what begins to be a system of categories of the observational proposal of the APP itself, and ends up being a sort of dialectic field of psychomotor activity at the service of the initial research aim, which is to evaluate childhood psychomotor behaviour.

Key words: *Psychomotor education, observational methodology, field format, automatism.*

Correspondencia: Elena Herrán. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Avenida de Tolosa, 70. 20018. San Sebastian (elena.herran@ehu.es)

LA METODOLOGIA OBSERVACIONAL

La metodología observacional, a diferencia de las metodologías selectivas y experimentales, se caracteriza por realizarse en contextos habituales, tener como objeto un comportamiento espontáneo o habitual, la perceptibilidad del mismo y no existir instrumento estándar para proceder a su medición. Se puede construir un instrumento que mida una conducta estable, perceptible y espontánea propia de cualquier contexto natural, siempre que se cumplan ciertas condiciones (Anguera, 2003a). En la investigación de la psicomotricidad de la primera infancia es precisamente la naturalidad del comportamiento psicomotor su mayor obstáculo, a la vez que su esencia y riqueza. A los requisitos anteriores se une ser preferentemente idiográfico (Anguera, 2003b), lo que nos lleva bien a observar a un único sujeto, bien a una única conducta, según los objetivos que la investigación plantee. La psicomotricidad, al cumplir todos los anteriores requisitos, cumpliría el perfil óptimo de la metodología observacional.

Anguera la define como el

“procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento” (Anguera, 1988, p. 7).

Este procedimiento se inicia con una fase pasiva o exploratoria, por lo demás, imprescindible para preparar la fase científica, y que persigue los siguientes fines: delimitar el problema de forma precisa, reducir los sesgos, y especialmente el de reactividad, mejorar el entrenamiento en observación y obtener un bagaje completo de información que permita adecuadas tomas de decisión. La observación sistemática se produce en la fase activa o científica que consta de nueve pasos: establecer los objetivos de la observación, elegir el diseño, clarificar los instrumentos, obtener los parámetros, realizar el muestreo observacional, controlar la calidad del dato, analizar los datos e interpretar los resultados. La presente reflexión se centra especialmente en el tercer paso: la clarificación y sistematización del instrumento de observación.

Encontramos todo tipo de situaciones al observar sistemáticamente la realidad. Unas son observables mediante el instrumento denominado *sistema de categorías* (Anguera, Blanco y Losada, 2001; Anguera, 2003a y 2003b), al ajustarse a un marco teórico explicativo, formar un sistema cerrado, ser unidimensionales y de código único, a lo que se asocia elevada rigidez. Para las que no lo son, como la psicomotricidad, la metodología observacional propone otro instrumento, el *formato de campo* (Anguera, Blanco y Losada, 2001; Anguera, 2003a, 2003b). A diferencia del anterior, su marco teórico es recomendable pero no imprescindible, y se trata de un sistema abierto, multidimensional, de código múltiple y autorregulable, lo que lo convierten en un instrumento mucho más adaptable y próximo a las características que cualquier conducta espontánea a observar o su contexto, imponen, como es nuestro caso.

LA OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ AUCOUTURIER

La Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA) es una intervención en desarrollo privilegiada (Herrán, 2005). Su objeto es la expresividad psicomotriz (Aucouturier, 2000) o la actividad motriz espontánea con el movimiento como sustento, y su objetivo acompañarla o facilitarla ante sus eventualidades (Herrán, 2003 y 2005). La persona psicomotricista mediante sus actitudes: empatía tónica, ser símbolo de ley y compañía simbólica, dispone de manera adecuada los espacios, materiales y tiempos de la sala (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985), convirtiéndola en un *itinerario de maduración* (Aucouturier, 1993a, 2000) o contexto suficientemente bueno (Aucouturier, 2004) para un desarrollo equilibrado. En concreto, durante el tercer año de vida, la actividad psicomotriz fundamental es controlar voluntaria y activamente la vertical (Aucouturier, 2004) o en palabras de Stern (1978) establecer y apuntalar el *espacio locomotor*. El espacio sensorio-motor de la sala de psicomotricidad está especialmente diseñado para realizar todas las actividades propias de la sensorio-motricidad o del *espacio locomotor*: correr, saltar, girar, encaramarse, lanzarse, dar volatines, etc. (Herrán, 2003, 2005 y 2006c).

La PPA propone que “...cada psicomotricista tenga a su disposición una buena metodología que le ayude a descentrarse de sus proyecciones para hacer una observación empática y con una atención sostenida.” (Aucouturier, 2004, p. 137). Su objeto es la expresividad motriz a partir de las relaciones no verbales que la criatura establece consigo mismo, con la persona psicomotricista, con las demás criaturas, con el espacio, con el tiempo y con los objetos de la sala, adquiriendo esas relaciones la categoría de *parámetros* de la observación psicomotriz. El marco de referencia es la sala de psicomotricidad, ya que mantiene una relativa constancia en las condiciones materiales, temporales y relacionales, lo que permite ir completando progresivamente dichos parámetros (Aucouturier, 1993b y 2004).

Próxima a la propuesta observacional de la PPA se encuentra la de la conquista de la *seguridad emocional* (Arnaiz 1994, 1996 y 2000). La experiencia docente en la primera infancia demuestra que el efecto de la intervención psicomotriz es la seguridad emocional, precursora de la tranquilidad psicológica imprescindible para el desarrollo cognitivo infantil. También podría objetivarse la *adaptación* al centro escolar, que se justifica e implementa con la pretensión de que esta primera relación escolar sea privilegiada (Kintela, 1987). Teniendo en cuenta la inmadurez del alumnado a escolarizar a los dos años, y que el objetivo del proceso de adaptación al centro es garantizar la seguridad afectiva en el trasvase del contexto familiar al escolar, la observación podría ahora centrarse en los indicadores de mínimos del desarrollo afectivo expresados en conductas observables y agrupadas alrededor tres grandes categorías: “expresividad corporal”, “manera de ubicarse” y “juego simbólico”.

Aunque se acote el flujo de comportamiento infantil al más simple, la misma actividad, los niveles de acción que ella despliega, las manifestaciones psíquicas asociadas, los elementos humanos y materiales participantes y el sustento de todo ello que es el movimiento, no se pueden explicar en su totalidad en base a un marco teórico sincrético como el utilizado por la PPA. Es imprescindible que sea dialéctico,

ya que, además de explicar y no sólo describir la realidad a observar, cumple los requisitos científicos de la metodología observacional, en concreto, del segundo tipo de instrumento, el formato de campo. Pero el objeto de esta observación no puede ser toda la actividad psicomotriz de la sala, como la PPA propone, sino que ha de acotarse a una única modalidad de conducta.

LA APORTACIÓN DE HENRI WALLON, LA METODOLOGÍA OBSERVACIONAL Y EL SALTO

La propuesta metodológica de la teoría psicogenética y dialéctica walloniana coincide con la metodología observacional en el compromiso científico de avanzar en objetivación (Wallon, 1984a). Propone la observación como método para estudiar la infancia y señala la necesidad de definir el cuadro referencial de la observación que no puede ser más que la cronología de su desarrollo. Le interesa el comportamiento actual del sujeto, que en el caso de la infancia responde a los límites de sus aptitudes. La menor realidad psíquica se refiere a conjuntos de condiciones, una estructura o una colectividad y le corresponde a la psicología especificar la subordinación recíproca de sus componentes (Wallon, 1985). Por su parte, la utilización de la estadística sirve para la clasificación del sujeto en cierta categoría, además de determinar el tipo medio y los extremos de la misma (Wallon, 1985). Objetivar el comportamiento a observar en su cronología es el reto que esta teoría nos plantea; a saber, analizar un automatismo en su misma emergencia y proceso de aprendizaje.

La psicogénesis humana está ligada a las condiciones del organismo y a las del medio del que recibe el motivo de sus reacciones; por lo que sus sucesivos niveles dependen de la capacidad del sujeto, de las circunstancias del contexto en el que se actualizan y de la propia capacidad de relacionarse con dichas circunstancias (Wallon, 1980). La excitación del movimiento y las sensaciones del aparato muscular y articular pueden tener los mismos efectos que el placer y las caricias (Wallon, 1985), de manera que, especialmente en la infancia, explican la ingente actividad motriz infantil, además del éxito de la intervención psicomotriz. En la primera infancia, edad del prototipo de la especie (Wallon, 1984^a y 1985), el acceso a la exclusiva postura vertical humana (Wallon, 1980) va a ser la tarea psicomotriz por excelencia. A las condiciones fisiológicas individuales se añaden las del medio, de donde recibe el motivo de sus reacciones (Wallon, 1980), de manera que al crecimiento le sigue la maduración, o puesta en marcha de la función gracias a la conexión cerebral de las fibras nerviosas correspondientes y, necesariamente, le sigue ejercitarlas, aprender.

El aparato funcional del equilibrio registra, mediante la sensibilidad con punto de partida en los canales semicirculares y el laberinto, la orientación variable del cuerpo y sus movimientos de traslación en el espacio (Wallon, 1985); es decir, las estimulaciones relacionadas con la gravedad y sus acciones derivadas como la fuerza centrífuga o el vértigo, mientras el centro de gravedad se asimila del medio humano (Wallon, 1979). La actividad sensorio-motriz es a la vez movimiento, sensibilidad y acción sobre el mundo exterior, y se desarrolla en dos sentidos inversos pero complementarios: el automatismo y la invención de conductas adecuadas ante

situaciones nuevas. Un automatismo es un repertorio de operación dúctil y adaptable a las circunstancias, que se adquiere a base de anular bloques preexistentes de movimientos para, finalmente, hacer uso exclusivo de las combinaciones requeridas por la acción en curso de ejecución (Wallon, 1985).

El salto es el automatismo de la separación vertical voluntaria y en él el movimiento interesa al cuerpo entero, por lo que debe tener lugar toda una sucesión de actitudes compensadoras -actitudes sinérgicas parciales y generalizadas- y de movimientos, que permitan reencontrar el equilibrio al contacto con el suelo (Wallon, 1979). Este automatismo es una modalidad de actualización del miedo, de pérdida del punto de apoyo (Wallon, 1985), ahora voluntaria y en concreto de miedo a la altura o vértigo, que inicia el estadio del personalismo y la ingente emergencia simbólica asociada, coincidiendo con la transición entre la primera y la segunda infancia. Elegimos como objeto de la observación el salto que se produce en la sala de psicomotricidad.

SISTEMATIZACIÓN DEL INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

De la observación psicomotriz al sistema de categorías

Ciertos límites de las dos propuestas observacionales iniciales impiden superar la descripción del comportamiento y llegar a su verdadera evaluación. El primero tiene que ver con la utilización de la observación como técnica (Anguera, 2003a), que no como metodología. En lugar de establecer un riguroso procedimiento que evite sesgos, reiteraciones, ausencias, inferencias, etc., se recurre a constructos abiertos y descriptivos que permitan justificar la propia intervención. El segundo tiene que ver con cierta omnipotencia de la observación psicomotriz, que observa todo el comportamiento a la vez, obviando la necesidad de acotación del objeto de observación. La tercera dificultad tiene que ver con la elaboración teórica con la que justifican su intervención. Pecan de sincrética, por lo que dependiendo del tipo de producción que aborde y de su perceptibilidad, puede recurrir a diferentes teorías psicológicas a buscar explicación y sentido.

Al ser la metodología observacional el método científico idóneo para estudiar el comportamiento espontáneo en su contexto habitual (Anguera, Blanco y Losada, 2001), puede dar cuenta del desenvolvimiento infantil en la sala de psicomotricidad. La PPA pasa a ser entendida como un programa de intervención de baja intensidad o conjunto de acciones interventivas organizadas en un plan de actuación no intrusivo que se implementa en el contexto habitual de los usuarios del programa (Anguera, 2003a).

El primer instrumento de observación propiamente dicho no puede ser otro que el sistema de categorías. Sus requisitos, la exhaustividad y la mutua exclusividad, parecen abordables, ya que, supuestamente, cualquier comportamiento psicomotor podría asignarse a una categoría y sólo a una, de acuerdo con la teoría de la PPA, pero los diferentes intentos de ordenación y estructuración demuestran lo contrario. Los parámetros incorporan acciones, comportamientos, conductas específicas, actitudes, circunstancias significativas, la formación del observador, las circunstancias, etc., de manera que se producen reiteraciones, inferencias, equívocos

y dudas en la asignación de conductas a las diferentes categorías por lo que ni se puede cerrar el sistema, ni terminar de definir muchas de las conductas que lo forman. Además, la unidimensionalidad que le caracteriza limita *a priori* el objeto de estudio, el complejo comportamiento psicomotor infantil.

Primeras aproximaciones al formato de campo

Los requisitos de materialización de la metodología observacional, tanto en la vertiente sustantiva como la procedimental o metodológica, sitúan a la investigación en un punto sin retorno. Primero se acota el comportamiento a evaluar al salto, por característico y más que frecuente en el inicio de la escolarización a los dos años y porque, además, cumple las tres restricciones sustantivas de la metodología observacional: ser perceptible, habitual en esa edad y propia del espacio sensorio-motor o entorno con el que se mantiene una relación interactiva. Entre las condiciones procedimentales de esta metodología encontramos que la preferencia por el carácter idiográfico no se cumple en sentido estricto, al tratarse de un grupo escolar natural de 15 participantes. En sentido laxo se cumpliría al tomar al propio grupo como sujeto de la acción, y al salto, automatismo natural propio de esta edad, como objeto. La muestra la formarían entonces, no las 15 criaturas del grupo, sino los 3.600 saltos realizados. El seguimiento es temporal o diacrónico. Se trata de un estudio longitudinal de dos cursos escolares y se carece de instrumento estándar para la medición del objeto de observación.

La elección a favor del formato de campo tiene que ver, finalmente, con dos tipos de motivos, uno propiamente metodológico, ya que se trata de un sistema abierto, de codificación múltiple, flexible y autorregulable (Lareo, 1984; Anguera, 2003b), como el que precisa el salto, y otro relacionado con el ámbito de la aplicación: el precario estado inicial del marco teórico de la PPA con relación a su emergencia, aprendizaje y automatización.

La primerísima aproximación al formato de campo incluye tres macrocriterios o dimensiones eje del estudio: el “sensorio-motor”, el “no interactivo” y el “interactivo”, más herederos del sistema de categorías anterior, reagrupadas con mayor o menor fortuna, que criterios observados en la fase de exploración. El primero da cuenta de las fases de la acción sensorio-motriz de saltar: ascender para poder descender en sus diferentes formas, prepararse para saltar una vez en la plataforma hasta el lanzamiento propiamente dicho, lanzarse y tomar tierra en la colchoneta. El segundo aglutina a la actividad no interactiva generada al saltar, es decir, expresiones faciales, gestos y actividad automanipulativa. Y el tercero, la interactiva, la interacción corporal, visual, vocal y verbal. Pero la asignación de conductas a cada criterio presenta diversos errores: de ubicación, de delimitación, de riesgo de subjetividad, lo que informa sobre dos tareas aún pendientes: tomar una mayor distancia de la propuesta inmediatamente anterior y transformar el instrumento en un verdadero formato de campo.

La siguiente aproximación, “el inicio del salto en el ámbito de la práctica psicomotriz a los 2-3 años”, rompe definitivamente con la observación psicomotriz para progresar en la definición y objetivación de la conducta a observar, así como en el cumplimiento de los requisitos metodológicos. El formato se organiza en dos bloques, condicionantes y acciones motrices. El bloque de condicionantes aglutina

ciertos elementos sensorio-motrices y los relacionales de la actividad en cuatro macrocriterios: “encaramado”, “psicomotricista”, “las demás criaturas” y el “resultado de la acción”. El segundo, el de las acciones motrices, incluye la progresión de la acción según su propio curso de ejecución, ordenándose en cuatro macrocriterios: “comienzo”, “evolución”, “término” e “interrupciones”. El inmediato nivel de criterio agrupa las conductas que informan sobre la “identidad” de la protagonista del salto, su “orientación espacial”, “dinamismo”, “pretensión” y “relación” con la psicomotricista, en los tres grandes momentos de la actividad: comienzo, progresión y finalización. El inevitablemente solape de conductas, indefinición de las mismas y cierta tendencia a la inferencia, evidencia la urgente necesidad del imprescindible marco teórico psicogenético y dialéctico walloniano que dé coherencia y sentido a la observación de este inmenso flujo de conducta, que es el salto.

I PLANO - CONDICIONANTES				II PLANO – ACCIONES MOTRICES			
Encaramado	Psicomotricista	Otros	Resultado	Inicio	Desarrollo	Final	Interrupción
C 1	C 5	C 9	C 10	C 12	C 16	C 20	C 24
Identidad	Psicomotricista	Otros	Gestos	Relación psi./otros	Relación psi./otros	Relación psi./otros	Pérdida puntual de equilibrio
C 2	C 6		C 11	C 13	C 17	C 21	C 25
Orientación espacial	Orientación espacial		Suma y sigue	Solicitud, negocia- ción y ajuste con ayuda física	Solicitud, negocia- ción y ajuste con ayuda física	Solicitud, negocia- ción y ajuste con ayuda física	Parada por inseguridad
C 3	C 7			C 14	C 18	C 22	
Dinamismo	Dinamismo			Solicitud, negocia- ción y ajuste con ayuda moral	Solicitud, negocia- ción y ajuste con ayuda moral	Solicitud, negocia- ción y ajuste con ayuda moral	
C 4	C 8			C 15	C 19	C 23	
Pretensión	Pretensión			Salto autónomo	Salto autónomo	Salto autónomo	

Tabla 1. Formato de campo “El inicio del salto en el ámbito de la práctica psicomotriz a los 2-3 años”

2. La construcción del formato de campo

Cuatro macrocriterios van a articular los dos planos wallonianos implicados en la acción de saltar: las condiciones del medio psicomotor, plano más psicológico o relacional y las condiciones orgánicas o plano más sensorio-motor. Al primero le corresponde el macrocriterio C0, “elección de ayuda o acompañamiento”, o “mano amiga” en la que confiar (Wickstrom, 1990) mientras que al segundo le corresponden el C1, “elección de encaramarse”, el C2, “elección de separación vertical voluntaria” y el C3, “efecto de la separación vertical voluntaria”, o lo que es lo mismo, las fases

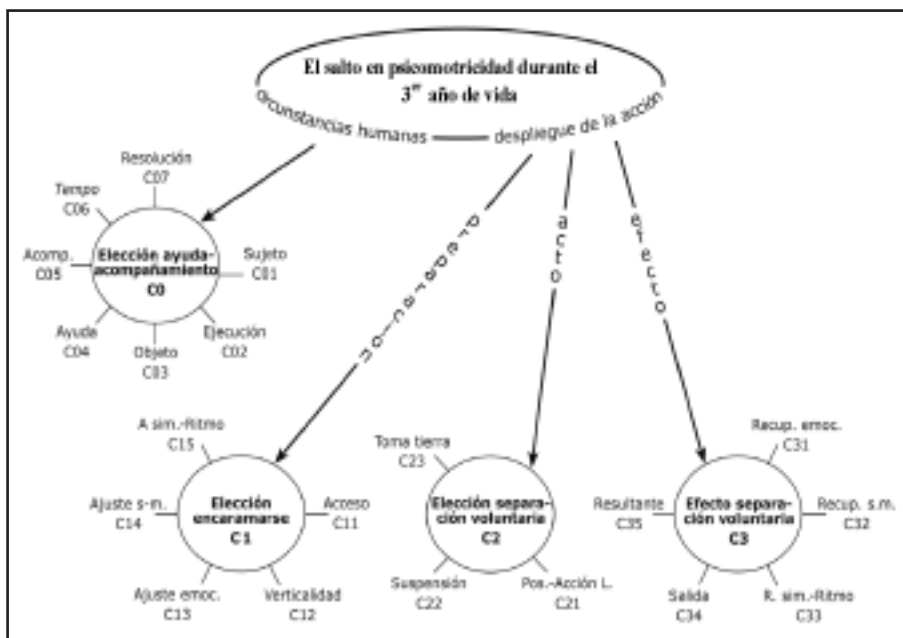


Figura 1. El formato de campo “el salto en psicomotricidad durante el tercer año de vida”.

preparación, acto y efecto (Wallon, 1984a) de saltar la altura.

La versión final del formato, con la que se procede a registrar, supone el establecimiento diferenciado y debidamente ordenado en los tres niveles del formato, en cuatro macrocriterios, 20 criterios y 104 conductas, respectivamente, y la consolidación de su referente teórico, gracias a lo que cada componente del formato tiene una definición exclusiva, nítida y clara (Herrán, 2005). Es a partir de entonces cuando se evidencia que el tipo de salto concreto proviene de la elección libre, flexible y permanente de entre las posibilidades presentes en cada actualización y así se refleja mediante el formato de campo, construido para ello.

CONCLUSIÓN

Desde el principio resultó imposible evaluar la práctica psicomotriz Aucouturier mediante su propia propuesta de observación. Una y otra vez, los sucesivos intentos se topaban con reiteraciones, inferencias, indefiniciones, solapes o problemas metodológicos de diferente calado. Incluso al recurrir a la seguridad emocional o la adaptabilidad al centro escolar, la cuestión clave, su evaluación, quedaba sin resolverse; a pesar de tratarse de intervenciones eficaces, el esfuerzo objetivador quedaba a nivel intuitivo.

El encuentro con la metodología observacional y con sus requisitos tanto sustantivos como procedimentales, ha posibilitado tomar mayor distancia metodológica; salir de la intervención psicomotriz a observarla desde fuera y

proceder a medirla sin prejuicios, ni lealtades. La acotación del objeto de la observación al salto ha desembocado en el descubrimiento y posterior análisis de un automatismo fundamental de la especie humana asociado a su exclusiva postura vertical y que se despliega y aprende durante la primera infancia, gracias, también, a que, aunque el formato de campo no precise de marco teórico que lo justifique, resultaba imposible ordenar tamaño flujo de comportamiento sin teoría psicológica alguna o con todas a la vez, tal y como propone el sincretismo de la PPA. La teoría de Henri Wallon, al ser psicogenética y dialéctica, explica la psicogénesis infantil y al hacerlo, lo que sucede en la sala de psicomotricidad o en cualquier otro contexto de desarrollo infantil. De todo ello rescatamos la actividad de salto, las circunstancias físicas y humanas en las que se produce y sus mutuas relaciones.

Hasta terminar el registro de toda la muestra de unidades de salto (finalmente 3.016 unidades de conducta válidas) el formato de campo construido gracias a la teoría walloniana para evaluar lo que sucede en el dispositivo sensorio-motor de la sala de psicomotricidad no se cierra, ya que aparecen conductas nuevas que se pueden incorporar, demostrando que se trata de un instrumento flexible y abierto. Al ser la psicomotricidad una intervención en desarrollo, las configuraciones básicas de los macrocriterios son su combinación C1-C0, C2-C0 y C3-C0; es decir, las correspondientes al devenir o progresión de la acción de saltar en sus tres fases: elección de encaramarse, elección de separación vertical voluntaria y efecto de la separación, con relación a la ayuda o acompañamiento que cada una de ellas puede precisar, según la criatura concreta, sus circunstancias específicas y la propia capacidad de relacionarse con ellas. Como resultado, cada salto se transforma en el registro en una configuración formada por 104 conductas, ordenado en 13 filas y 8 columnas.

Ahora, y para terminar, es el turno del análisis secuencial de datos (Bakeman, 1978; Bakeman y Gottman, 1989; Bakeman y Quera, 1996) de los patrones (Sackett, 1980, 1987) de salto (Herrán, 2005, 2007), de los tipos de salto significativos (Herrán, 2005, 2007) y de la interpretación de los perfiles individuales de salto de cada participante (Herrán 2006a, 2006b), tras lo que repasar todos los componentes del formato: macrocriterios, criterios y conductas, y volver al instrumento de observación a revisar su nivel de molecularidad-molaridad, ajuste y funcionalidad.

Referencias bibliográficas

- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Anguera, M. T. (2003a). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M. T. (2003b). La observación en la Educación Infantil. En J. L. Gallego Ortega y E. Fernández de Haro (Dirs.), *Enciclopedia de Educación Infantil, I* (pp. 861-884). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Anguera, M. T., Blanco, A. y Losada, J. L. (2001). Diseños observacionales, cuestión

- clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-161.
- Arnaiz, V. (1994). Concepción y bases metodológicas de la educación corporal. Primer ciclo de Educación Infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 23, 9-13.
- Arnaiz, V. (1996). El clima de seguridad emocional. El periodo de adaptación. En *Materiales para el curso de Habilitación para profesionales del Primer Ciclo de Educación Infantil*. Dirección General de Formación Profesional. Madrid: Ministerio de Educación.
- Arnaiz, V. (2000). La seguridad emocional en la Educación Infantil. *PRAXIS*, 1, 3-37.
- Aucouturier, B. (1993a). El itinerario de maduración del niño en la práctica psicomotriz educativa y preventiva. *Actas de las II Jornadas de Práctica Psicomotriz* (pp. 20-28). Palacio Europa: Vitoria.
- Aucouturier, B. (1993b). Niveles de expresividad psicomotriz. *Revista de Educación Especial*, 15, 39-48.
- Aucouturier, B. (2000). La práctica psicomotriz. *Cuadernos de Psicomotricidad*, 19, 8-11.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz: Reeducción y Terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Bakeman, R. (1978). Untangling streams of behavior: Sequential analysis of observation data. En G. P. Sackett (Ed.), *Observing Behavior, Vol. 2: Data collection and analysis methods* (pp. 63-78). Baltimore: University of Park.
- Bakeman, R. y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Bakeman, R. y Quera, V. (1996). *Análisis de la Interacción: Análisis Secuencial con SDIS y GSEQ*. Madrid: Ra-Ma.
- Gibson, E. J. y Walk, R. D. (1960). El abismo visual. En W. T. Greenough (Ed.), *Psicobiología Evolutiva* (pp. 29-37). Barcelona: Fontanella.
- Herrán, E. (2003). El movimiento en psicomotricidad. *Boletín de Estudios e Investigación. Monografía II* (pp. 57-78). Madrid: INDIVISA.
- Herrán, E. (2005). *Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización: Un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Herrán, E. (2006a). Aprender a saltar. Un estudio de caso. *La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 6(21), 77-90.
- Herrán, E. (2006b). Cuando saltar es volar. Un estudio de caso. En F. Bacaicoa, J. de D. Uriarte, M. A. Ámez (Eds.), *XIII Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. INFAD (pp. 395-408). Bilbao: Psicoex.

- Herrán, E. (2006c). Psikomotrizitatean, lehen haurtzaroaren bertikaltasunaren kontrolaz. *Jakingarriak*, 59(1), 20-26.
- Herrán, E. (2007). El salto a los tres años en psicomotricidad: observación del comportamiento psicomotor infantil. *Infancia y aprendizaje*, 30(2), 183-196.
- Kintela, J. (1987). Separarse para ir a la escuela por primera vez: de la desolación compartida al constructivismo. En *Jornades de Pedagogia Operatoria (Eds.), IV Jornades de Pedagogia Operatòria. Desenvolupament i medi escolar* (pp. 157-163). Barcelona: IMIPAE.
- Lareo, S. (1984). Enfermas mentales crónicas en pisos: Un estudio ecológico y conductual en esta alternativa de asistencia psiquiátrica comunitaria. *Informaciones Psiquiátricas*, 96, 163-179.
- Sackett, G. P. (1980). Lag sequential analysis of contingency and cyclicity on behavioral interaction research. En D. B. Sawin, R. C. Hawkins, L. O. Walker y J. H. Penticuff (Eds.), *Exceptional infant. Psychosocial risks in infant-environment transactions* (pp. 300-340). New York: Brunner/Mazel.
- Sackett, G. P. (1987). Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and a causal inference model. En J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development*, 2nd ed. (pp. 855-878). New York: Wiley.
- Stern, W. (1978). *Psicología general: desde el punto de vista personalístico*. Buenos Aires: Paidós.
- Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.
- Wallon, H. (1984a). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (1984b). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid: Visor.
- Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica.
- Wickstrom, R. L. (1990). *Patrones motores básicos*. Madrid: Level.

Elena Herrán Izagirre es licenciada en Psicología Clínica y doctora en Ciencias de la Educación, especialidad Psicología, y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Sus líneas de investigación se enmarcan en la Primera Infancia, el Desarrollo Psicomotor, y la Psicomotricidad. Sus publicaciones están referidas a la primera infancia, el desarrollo psicomotor, la psicomotricidad, la metodología observacional y las nuevas tecnologías de aprendizaje.

EREDU NARRATIBOEN MANIPULAZIOA HARRY POTTER-EN SAILEKO LIBURUETAN

The Manipulation of Narrative Models in Harry Potter's Series Books

Manu López

*Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila
Universidad del País Vasco /Euskal Herriko Unibertsitatea*

Resumen

Una vez dada por finalizada la serie de siete entregas de Harry Potter, de J. K. Rowling, este artículo analiza la hábil integración de diferentes modelos narrativos previos para obtener un producto más complejo que la literatura popular, que es capaz de apelar a públicos lectores diversos, desde los lectores jóvenes hasta lectores adultos altamente competentes. Para este trabajo se ha partido de los estudios polisistémicos de Itamar Even-Zohar y Zohar Shavit.

Palabras clave: *Literatura juvenil, modelos narrativos, manipulación textual.*

Abstract

After J. K. Rowling's Harry Potter seven issues series has been finished, this paper studies the clever integration of several previous narrative models put into practice by the author in order to obtain a product more complex than popular literature, which is able to appeal to such different readers as young people and highly skilled adult readers. This paper is based on the Polysystem studies by Itamar Even-Zohar and Zohar Shavit.

Key words: *Literature for young people, narrative models, textual manipulation.*

SARRERA

Harry Potter saila itxita dagoela, eta emanaldi guztiak dagoeneko plazan daudela, artikuluko honen helburua sail horretako testu-ereduak aztertzea da, mota oso desberdinetako irakurleek J. K. Rowling-en saila arrakasta handiz hartu izanaren giltzarrietako bat izan direlakoan. Izan ere, hartzaile naturalek ez ezik (11-16 urteko irakurleak), gazteagoek (8-9 urtetik aurrera) eta helduek ere gogo onez hartu baitituzte irakurgaiok.

Azterketa honetarako, Zohar Shavit irakaslearen *Poetics of Children's Literature* (1986) delakoan oinarrituko naiz nagusiki, Itamar Even-Zohar-en Polisistemen Teoria haur eta gazte literaturaren eremuan aplikatu baitzuen.

Horren aurretik, ordea, sailaren historiaren berri emango dut laburki. Joanne K. Rowling-ek lehen emanaldia argitaratu zuenean, 1997an, saila guztira zazpi liburuz osatuta egongo zela iragarri zuen, liburu bat Harry Potter eta bere lagunena magia-ikasketek irauten zuten ikasturte bakoitzeko hain zuzen ere. Hala, saila amaiturik dagoela, honakoak dira argitaratutako tituluak: *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (1997), *Harry Potter and the Chamber of Secrets* (1998), *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban*, (1999), *Harry Potter and the Goblet of Fire* (2000), *Harry Potter and the Order of the Phoenix* (2003), *Harry Potter and the Half-Blood Prince* (2005) eta *Harry Potter and the Deathly Hallows* (2007).

Euskarazko bertsioak Iñaki Mendiguren Bereziartuk egin eta Elkar argitaletxeak plazaratu ditu, honako izen hauekin: *Harry Potter eta sorgin harria* (2000), *Harry Potter eta sekretuen ganbera* (2001), *Harry Potter eta Azkabango preso*a (2001), *Harry Potter eta suaren kopa* (2002), *Harry Potter eta Fenixaren ordena* (2004), *Harry Potter eta odol nahasiko printzea* (2007) eta *Harry Potter eta Herioaren erlikiak* (2008).

Emanaldi gehienak zinemara ere eramanez, eskubide guztiak erosi zituen Warner Bros. Etxearen eskutik (gaztelaniaz zein frantsesez urte beretan estrainatu ziren): “Harry Potter and the Philosopher's Stone” (2001), “Harry Potter and the Chamber of Secrets” (2002), “Harry Potter and the Prisoner of Azkaban” (2004), “Harry Potter and the Goblet of Fire” (2005), “Harry Potter and the Order of the Phoenix” (2007). Beste biak ere proiektuan daude: “Harry Potter and the Half-Blood Prince” 2009ko uztailan aterako da; “Harry Potter and the Deathly Hallows”, azkenik, bi zatitan filmatuko da; lehena 2010eko azaroan estreinatuko omen da, eta bigarrena 2011ko maiatzean.

HARRY POTTER TESTU ANBIBALENTE GISA

Harry Potter-en saila osatzen duten obrek irakurle mota desberdinei halako arrakastaz zuzentzea ez da kasualitate hutsa, eredu narratibo batzuk testu anbibalente bat lortu arte manipulatu eta integraztearen ondorioa baizik, Shavit irakasleak definitzen duen gisa berean:

Texts that synchronically (yet dynamically, not statically) maintain an ambivalent status in the literary polysystem. These texts belong simultaneously to more than one

system and consequently are read differently (though concurrently), by at least two groups of readers. Those groups of readers diverge in their expectations, as well as in their norms and habits of reading. Hence their realization of the same text will be greatly different (Shavit, 1986, p. 66).

Eta halaxe da, izan: esperientzia gutxieneko irakurleek, protagonistarekiko identifikazioaren bitartez, Harry Potter heroiaeren abenturei erreparatzen dieten bitartean, literatur esperientzia handiagoko irakurleek egileak milimetrikoki diseinaturiko bi mundu paraleloen bidez egindako keinu ugariekin gozatzeko dute, edo parodiatzeko umorearekin, edo gaizkia halako eraginkortasunez gauzatzen duen bakoitzean.

TESTU-EREDUEN ARTEKO JOLASA

Dagoeneko aurreratu dudana legez, testuaren anbivalentzia irakurle iaioak erraz identifika ditzakeen alde aurreko eredu batzuen integrazioan datza. Eredu horietako batzuk estrukturalak dira eta, beraz, saila egituratzeko baliatu dira, eta beste batzuk, berriz, bigarren mailakoak dira eta noizbehinka ager daitezke. Halako testu anbivalentek eratzeko, Zohar Shavit irakasleak bi eredu nagusi ekartzen ditu hizpidera:

What makes possible the appeal of the ambivalent text to two groups of readers from the structural point view is the fact that the text is composed of at least two different coexisting models –one, more established, and the other, less so. The former is more conventional and addresses the child reader; the other, addressing the adult reader, is less established, more sophisticated, and sometimes based on the distortion and/or adaptation and renewal of the more established model. This is accomplished in several ways: by parodying some elements; by introducing new elements into the model (sometimes another established model); by changing the motivation for existing elements; by changing the functions and hierarchy of elements; or by changing the principles of the text’s segmentation (Shavit, 1986, p. 68).

Rowling-ek bere sail arrakastatsuan integratzen duen lehen eredua, Shavit-ek “more conventional” izena eman dion hori, ingelesezko irakurleak primeran ezagutu eta identifikatzen duen eredua (tradizio horretatik kanpokoek askoz gutxiago ezagutzen duten arren) “school story” delakoa da. Eredu horri hasiera eman ziotenak *Tom Brown’s Schooldays* (1857), Thomas Hughes-ena, eta *Eric, or Little by Little* (1859), F. W. Farrar-ena, izan ziren, eta aro victoriarrean zehar ezagutu zuen bere urrezko aroa. Istorio horiek gurasoen aginpidetik urrun garatzen dira beti, barnetegietan, hain zuzen ere. Hauxe dio J. R. Townsend-ek “boardind-school story” edo barnetegiko istorioen ezaugarri buruz:

The older type of boarding-school story is another matter. It had interesting features and fictional advantages. A boarding school is in many ways a self-contained world in which boys or girls are full citizens. At home, a young person is a subordinate member of the family; it is a parente, nor a child, who is the householder, the citizen, the decision-maker, the person responsible to the law. At school the boy –it was commonly though by no means always a boy– is standing on his own feet; he must

hold his own among his contemporaries; he is responsible for himself. The school story thus gets over one of the first problems of any realistic literature for children: how to make the characters full participants in the life of their community (Townsend, 1990, p. 85).

Horiek, bide batez esanda, itxurazko autonomia duten munduetan kokatutako haur literatura mota bat garatzeko lehen ahaleginak izan ziren, non haurrak “ignores the adult and rejects the need to court him and obtain his approval” (Shavit, op. cit., 94). Literatura mota horrek, haurrari soilik zuzenduta, arrakasta handia lortu zuen XX. mendean zehar Astrid Lindgren-en “Pippi Kaltzaluze” edo Enid Blyton-en “Bostak” bezalako sailekin. Horrelakoetan helduak ez dira desagertzen, baina bigarren mailako funtzioetara baztertuak dira. Honela azaltzen du literatura mota hau Marisa Fernández Lópezek:

El otro tipo de escritores lo constituyen aquéllos que se dirigen unilateralmente al lector niño. En estos casos se ignora al adulto como lector potencial, llegándose en algunos casos a crear un mundo narrativo en el que existe una fuerte oposición adulto/niño y en el que el primero, si aparece, lo hace normalmente para crear problemas o interferir en el normal desenvolvimiento de la acción del protagonista (ciertos esperpénticos policías de las obras de Byton), representa los roles negativos de la narración (ladrones, asesinos, clases sociales inferiores) o, en el mejor de los casos, adopta una posición pasiva o de menor categoría que la de los protagonistas más jóvenes (Fernández López, 1996, p. 32).

Lehen eredu horren arabera, Harry Potter-en obrak Hogwarts izeneko barnetegian kokatuta daude: Bertako ikasleek autonomia maila handi samarra daukate, nahiko erraz saihesten dute irakasle eta zaindarien aginpidea, ikasleek soilik osatutako “etxe” edo “familia”tan taldekatuta daude, eta oporretan baino ez dira gurasoen etxera itzultzen.

Harry Potter-en saila estrukturatzen duen bigarren eredu da, jokoan jarritako guztien artean, prestigio handienaren jabe dena, literatur koordinada anglosaxoietatik begitatu eta beti ere. “High Fantasy” delakoa da, hain zuzen ere, J. R. R. Tolkien-ek aitzindari gisa zabaldu zuen bidea *The Hobbit* (1937) eta, batez ere, *The Lord of the Rings* (1954-55) obra-bildumarekin. Lan horien guztien ospea handituz joan zen urteak aurrera joan ahala, eta geroko beste obra garrantzitsu batzuen eredu bihurtu ziren, hala nola, C. S. Lewis-en “Narnia” (1950-1956) sailerako, edo oraindik orain argitaratutako “His Dark Materials” saila (*Northern Lights*, 1995; *The Subtle Knife*, 1997; *The Amber Spyglass*, 2000), P. Pullman-ena, edo Ch. Paolini-ren *Eragon* (2003) beste seller-a.

“High Fantasy” delakoaren iturriak Ipar Europako mitologia eta folkloean aurki daitezke, eta, horrenbestez, ipuin tradizionalaren egitura baliatzen du (horixe da, hain zuzen, Harry Potter-en liburuez hitz egiten denean sarrien aipatutako osagai formala); heroi bat, gehienetan umezurtza, dagokion genealogia eta marka identifikagarriez hornituta, inimiztas prozesua pairatu behar izango duena bere arerioei aurre egin ahal izateko, sarritan objektu magikoren baten laguntzaz, eta gaizkiaren indarren aurreko borrokan garaile aterako dena. “High Fantasy”-ak ziklo arturikoko zalditeria-narrazioetatik ere edaten du: “quest” edo bilaketaren batean

konprometuriko gerlari idealistak; heroiaren aholkulari papera betetzen duen azti jakintsua, Merlin-en erreferente nabarmenarekin; osagai magikoak, hala nola, eratzunak edo ikusezin bihurtzeko kapak (Antón, 1990). Mitologiatik hartutako basa izakiak, berriz, elfoak, gnoemoak, ogroak eta dragoiak dira, besteak beste.

Eredu horretako beste ezaugarrietako batzuk, Harry Potter-en sailean berehala antzeman daitezkeenak, Erdi Aro kaotiko batekin lausoki identifika litezkeen irudizko munduak, hizkuntza arrotzen sorkuntza eta ongiaren eta gaizkiaren indarren arteko etengabeko borroka. Generoko ikertzaileek aipatzen duten azken ezaugarri komun bat, azkenik, horrelako kontakizunek izaten duten “ongiaren” aldeko konpromiso moral nabarmena da, Harry Potter-en kasuan guztiz esplizitua dena. *The Lord of the Rings* zela eta, F. Savater-en honakoa idatzi zuen:

“En *El señor de los anillos*, la condición ética lo impregna todo y los olores, las espadas o las montañas son en primer término buenas o malas, han tomado partido moral del mismo modo que las personas, y esa opción es en último extremo lo que determina su eficacia” (Savater, 1976, p. 128).

Garbi dago arestian azaldutako ezaugarri gehienak agertu egiten direla, gutxi asko, Harry Potter-en sailean, eta, hortaz, irakurle helduak edo bitartekariak oso erraz identifika eta baliozta ditzakeela. Halarik ere, hizpide dugun kasu honetan “High Fantasy” ereduak desitxuratze ludiko batzuk jasan ditu, Polisistemako kokaleku zentraletatik haur eta gazte literatura bezalako toki periferikoetara pasatzen diren ereduakin gertatu ohi den bezala.

Desitxuratze ludikoa hipertestualitate mota bat da Gérard Genette-ren sailkapenean, eta testuaren funtzioari dagokio. Estrukturalki, berriz, desitxuratze ludikoa eraldaketa bidezkoa izan daiteke, eta orduan “parodia” izena hartzen du; edo imitazio bidezkoa, “pastiche” deitua. Nahasketa terminologikoan ordena jarri nahian, Genette-k hauxe dio:

Así pues, propongo (re)bautizar *parodia* la desviación de un texto por medio de un mínimo de transformación, tipo Chapelain décoiffé; *travestimiento*, la transformación estilística con función degradante, tipo *Virgile travesti*; *imitación satírica* (y no parodia, como en páginas anteriores) el pastiche satírico, cuyos ejemplos canónicos son los *A manera de...*, y del cual el pastiche heróico-cómico es una variedad; y simplemente *pastiche* la imitación de un estilo sin función satírica (Genette, 1989, pp. 37-38).

Aurrerago, gehiago zehazten du, esanez,

la distinción entre satírico y no satírico es demasiado simple, pues hay, sin duda, varias maneras de no ser satírico, y la frecuencia de las prácticas hipertextuales muestra que es necesario, en este campo, distinguir al menos dos: una, de la que resultan manifiestamente las prácticas del pastiche o de la parodia, apunta a una especie de puro divertimento o ejercicio ameno, sin intención agresiva o burlona (Genette, 1989, p. 40).

Desitxuratze ludikorik garrantzitsuena, arestian deskribaturiko bi ereduak bat egitearekin zuzenki erlazionatutakoa, magiak ezkutuko arte esoteriko bat izateari utzi eta magiaren eskolan ikas daitekeen zerbait bihurtzea da, nolabaiteko “magiaren

didaktika” *ad usum delphini*. Horrekin batera, zenbait pertsonaiaren rol tradizionalen desitxuratuak ere aurki daitezke, haur literatura modernoan hain ohikoak bihurtu direnak, hala nola, Hagrid “erraldoi onbera”, beren patuari uko egiten dioten etxe-elfoak, mezulari-enpresa moduko batean bildutako hontzak, gizakiekin adiskidetuak zentauroak, eta abar. Desitxuratuak ludikoaren ondorio nagusia umore parodikoa da, Harry Potter-en saileko beste ezaugarri garrantzitsu bat.

Sailean erabiltzen diren bigarren mailako eredu narratiboak misterio- edo detektibe-eleberriarena eta beldurrezko literaturarena. Lehenari jarraikiz, saileko emanaldi bakoitzean zenbait misterio edo jolas argitu behar dituzte magia-ikasle gazteek, nahiz eta eredu hori hurbilago egon ume eta gazteentzat egindako egokitzapen anitzetatik Edgar Allan Poe edo Arthur Conan Doyle generoko aitzindarietatik baino. Beldurrezko literaturaren ereduak, aitzitik, ez da saileko emanaldi guztietan agertzen: hirugarren eta laugarren emanaldietan pasarte batzuk aurki daitezke, eta nabarmenago egiten da bosgarren eta seigarrenean, argumentuaren eta girotzaren mailakako iluntzearekin batera. Horren adibide batzuk *Harry Potter eta suaren kopa* delakoaren lehen kapituluaren amaiera, dementoreen erasoak *Harry Potter eta Azkabango presoak* izenekoan, eta beste. Ikus dezagun lehenaren adibide bat:

Astiro, aurpegia bihurrituta zuela, bere negusiarengana eta sugea atsedenean zegoen alfonbratxora hurbiltzea baino beste edozer nahiago balu bezala, gizontxoak aurrera egin zuen eta aulkia bira ematen hasi zen. Sugeak bere buru triangeluar itsusia altxatu zuen, eta txistu-hots arin bat egin zuen aulkia hankak haren alfonbratxoan katigatu zirenean.

Eta orduan aulkia Franken aurrez aurre geratu zen, eta han eserita zegoena ikusi zuen. Makila lurrera erori zitzaionburrunbaz. Ahoa zabaldu eta garrasi egin zuen. Hain ozen ari zen garrasika, ezen ez baitzuten entzun aurkian zegoen zera hark esandako hitzak, bere makila magikoa altxatzen zuen bitartean. Argitasun berde bat sortu zuen, haizelasterrarena bezalako hotsa entzun, eta Frank Bryce erortzen hasi zen. Hilda zegoen lurra jo baino lehen.

Handik hirurehun kilometrorra, Harry Potter izeneko mutikoa izututa esnatu zen (Rowling, 2002, p. 21).

Amaitzeko, sailaren egituraren azken alderdi bat azpimarratu nahi nuke. Sailka idatzitako beste liburuetan ez bezala, Harry Potter-enean protagonistaren adina aurrera joaten da liburu batetik bestera (gogoratu emanaldi bakoitza magia-ekolan emandako ikasturte bakoitzari dagokiola), eta horrekin batera Harryren karakterizazioa eta heldutasun psikologikoa garatuz doa ikasketen amaierarantz eta helduarorantz hurbiltzen doan heinean. Sailaren molde horrek behartu du egilea, emanaldi bakoitzean gertatzen diren anekdotetatik haratago, zazpi emanaldiei batasuna ematen dien narrazio nagusia arreta handiz planifikatzera. Heldutasun handirik gabeko irakurleek adin mugigaitzeko protagonistak nahiago dituzten arren (horrek inferentzia eta espektatiben aldetik asko errazten duelako irakurketa), aipatutako ezaugarriak distantzia markatzen du Harry Potter-en sailatik ohiko beste batzuetara, asmoetan bezala emaitzetan ere, eta prestigioa ematera datorren beste ezaugarri bat da.

ONDORIOAK

Ondorio gisa, esan daiteke aldez aurreko eredu desberdinen integrazioaren emaitza kalitatezko formula arrakastatsua izan dela, eta eredu bakoitzak bere aldetik, ezaugarri estruktural zein argumentaletan, irakurle mota desberdin bat erakartzeko gai izan dela.

Beste aldetik, Harry Potter-en sailak baliatzen dituen ereduak gure artean mundu anglosaxoian bezain ezagunak ez izatearen arazoa gainditua izan da, neurri batean, bigarren eskuko ezagutza subsidiarioei esker, mass mediei esker batez ere; izan ere, ez da ahaztu behar Even-Zohar-en esanetan literatur kontsumitzaile gehienek zeharkakoak direla, egokitzapenen bidez, zatikako aipuen bidez, egunkarietako elkarrizketen bidez, edo jarduera jakin bati lotutako funtzio sozio-kulturalaren kontsumitzaileak soilik, eta ez produktu jakin horren erabiltzaile zuzenak.

Erreferentzia bibliografikoak

- Antón, J. (1990). Límites y profundidades del 'fantasy', *CLIJ*, 18, 24-28.
- Even-Zohar, I. (1990). Polysystem Studies. *Poetics Today*, 11, 1.
- Fernández López, M. (1996). *Traducción y literatura juvenil. Narrativa anglosajona contemporánea en España*. León: Universidad de León.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Iglesias Santos, M. (1999). *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco.
- Rowling, J. K. (2002). *Harry Potter eta suaren kopa*. Donostia: Elkar-Salamandra.
- Savater, F. (1976). *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens/Londres: The University of Georgia.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- Townsend, J. R. (1990). *Written for Children*. Londres: The Bodley Head, 5ª ed.

Jose Manuel López Gaseni (Bilbao, 1961) es Profesor Titular de la Universidad del País Vasco. Licenciado en Filología Vasca y doctor en Psicodidáctica, sus líneas de investigación son la Literatura Infantil y Juvenil y la Literatura Traducida. Es autor de Euskarara itzulitako haur eta gazte literatura: funtzioak, eraginak eta itzulpen-estrategiak (UPV/EHU, 2000), Autoitzulpengintza euskal haur eta gazte literaturan (Utriusque Vasconiae, 2005), Literaturak umeei begiratu zienean (Pamiela, 2006), o 90eko hamarkadako haur eta gazte literatura (Pamiela, 2005, X. Etxanizekin batera).

DOS FORMATOS (PAPEL Y ON LINE) DE UN PROGRAMA EDUCATIVO PARA LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO FÍSICO

Two Versions (paper and on line) of an Educational Program for the Enhancement of the Physical Self-Concept

Inge Axpe y Enrique Uralde

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*

Resumen

El autoconcepto físico juega un papel decisivo en el bienestar personal y la prevención de trastornos y dificultades de conducta. De ahí la importancia de ayudar educativamente al desarrollo de adecuadas autopercepciones físicas. En este artículo se ofrece un análisis comparativo de dos formatos (papel y on line) de un mismo programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto implementado con estudiantes universitarios. Los datos obtenidos en la medida del autoconcepto físico no confirman una mejora significativa, lo cual no necesariamente desacredita el programa ya que puede atribuirse en parte a determinadas limitaciones observadas en la aplicación del mismo. Por otra parte, la valoración del programa que realizan los sujetos participantes es notablemente positiva, en particular, la de quienes han utilizado la versión on line.

Palabras clave: *Programa de intervención educativa, autoconcepto físico, aplicación on line, estudiantes universitarios.*

Abstract

The physical self-concept is a very important factor for the personal well-being and the prevention of behavioural disorders. That's the reason why the educational efforts are so important for developing good self-physical perceptions. This article compares two different ways of implementing a new intervention educational program (paper and on line) for university students. The measures of the physical self-concept don't confirm the benefits of the program, probably because of some limitations during the implementation. But the evaluation and satisfaction of the users is quite satisfactory, particularly that of those who completed the on line version.

Key words: *Educational program, physical self-concept, computerized program, university students.*

Correspondencia: Inge Axpe. E. U. Magisterio de Bilbao.
Ramón y Cajal, 72. 48014. Bilbao (inge.axpe@ehu.es).

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto ha interesado a la Psicología desde sus inicios como ciencia. Durante decenios ha predominado una concepción unidimensional y global del mismo. En la actualidad, sin embargo, se acepta una concepción jerárquica y multidimensional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) según la cual el autoconcepto general estaría estructurado en varios dominios (el académico, el personal, el social y el físico) cada uno de los cuales se dividiría a su vez en subdominios, facetas, componentes o dimensiones de mayor especificidad.

En el caso del autoconcepto físico, el modelo más aceptado (Fox, 1988; Marsh, 1997) describe cuatro dimensiones (*Habilidad física, Atractivo físico, Condición física y Fuerza*) corroboradas en diferentes estudios (Biddle, Page, Ashford, Jennings, Brooke y Fox, 1993; Moreno, 1997) así como en los dos únicos cuestionarios de reciente construcción que analizan exhaustivamente el autoconcepto físico en el ámbito nacional, uno en lengua castellana (*Cuestionario de Autoconcepto Físico -CAF-*, de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006) y otro en lengua vasca (*Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa -AFI-*, de Esnaola y Goñi 2006). Una exhaustiva revisión sobre el autoconcepto físico, desde perspectivas tanto psicológicas como educativas, puede consultarse en una reciente publicación de (Goñi, 2008).

La modificabilidad del autoconcepto físico

Una de las presunciones más importantes de la nueva concepción del autoconcepto es su tendencia a la estabilidad. Sin embargo ésta no exige entenderlo como inmutable sino, más bien, como resistente al cambio. Se asume, además, que no todas las dimensiones que lo conforman tienen el mismo grado de estabilidad, siendo ésta menor cuanto más baja sea su posición en la jerarquía (Webster y Sobieszet, 1974). El *autoconcepto general* es más firme y estable; sin embargo, los dominios y en particular las dimensiones de cada dominio resultan más influidas por las experiencias concretas, más moldeables y flexibles, y más propensas a la modificabilidad. Esto abre perspectivas a la intervención educativa, reclamando incidir ante todo en los aspectos más específicos del autoconcepto.

Uno de los factores que modula la estabilidad del autoconcepto es la edad. A medida que ésta aumenta se acumulan experiencias congruentes entre sí que el sujeto, además, interpreta y retroalimenta en el mismo sentido, constituyendo de este modo una idea de sí cada vez más estable (González y Tourón, 1992). Por ello la intervención sobre el autoconcepto debiera realizarse en las primeras edades, ya que, al estar las creencias sobre uno mismo menos establecidas, el impacto sería mayor.

Por otra parte, la modificabilidad educativa del autoconcepto físico ha sido empíricamente demostrada a través de programas educativos centrados en el entrenamiento y la actividad física (Fox, 1988; Zulaika, 1999; Hausenblas y Fallon, 2006). Sin embargo resulta menor la investigación para la mejora de dicho constructo desde perspectivas no deportivas (Axpe, Goñi y Zulaika, 2008).

En cualquier caso, la posibilidad de modificación y mejora del autoconcepto abre una importante línea de investigación especialmente motivada por la probada relación que éste guarda con numerosas variables fundamentales para el bienestar de

las personas. En este sentido, los estudios realizados en los últimos quince años han generado un importante corpus de conocimiento donde dicho constructo se perfila como una variable de gran importancia para el mantenimiento de la salud física y psicológica (Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004), así como para la prevención de trastornos tales como la obesidad (Goñi y Rodríguez, 2004), los trastornos de la conducta alimentaria (Goñi y Rodríguez, 2004), la actividad deportiva (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004; Esnaola, 2005) o los hábitos de vida saludable (Esnaola, 2006).

Intervención educativa

La intervención educativa en orden a mejorar el autoconcepto físico tiene sentido a lo largo de todo el ciclo vital pero resulta especialmente recomendable, y hasta necesaria, durante los años de la adolescencia y primera juventud. En este periodo las autopercepciones físicas tienden a experimentar un descenso con el subsiguiente incremento del riesgo de padecer diversos trastornos psicológicos (Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004).

Sin embargo, inicialmente la mayoría del trabajo se sitúa en escuelas infantiles y de primaria (Neumark-Sztainer, Story, Hannan, Stat y Rex, 2003), siendo en esta última década cuando la prevención de los trastornos de alimentación y los programas de intervención temprana comienzan a ser más frecuentes en las universidades (Woodside y Garfinkel, 1992). No obstante dichos programas no han sido bien evaluados y sus resultados se muestran equívocos. Se precisa por tanto el diseño, aplicación y evaluación de nuevos programas de intervención educativa dirigidos al alumnado tanto de Secundaria como de Universidad que proporcionen pautas para la salvaguarda del autoconcepto físico y el mantenimiento de la salud física y psicológica.

Hasta ahora las dos maneras más habituales de aplicar programas educativos han sido el cara a cara (en grupo o de manera individual, especialmente en el ámbito clínico) o los manuales de autoayuda. Estos últimos se muestran tan efectivos como el tratamiento administrado por terapeutas para una considerable variedad de problemas (Marrs, 1995). Tratamientos como cuadernos estructurados de autoayuda (Cooper, Coker y Fleming, 1994; Schmidt, Tiller y Treasure, 1993), libros de autoayuda (Rorty, Yager y Rossotto, 1993) y grupos de autoayuda (Deeble y Bhat, 1991; Franko, 1987) han logrado reducir los síntomas de diversos desórdenes alimenticios, cuya génesis se asocia fuertemente a un bajo autoconcepto físico.

Ahora bien, en la actualidad el desarrollo de nuevas tecnologías induce a considerar la posibilidad de diseñar y aplicar programas de intervención multimedia que, por sus mayores posibilidades de interactividad y atractivo, puedan superar en eficacia a los tradicionales manuales de autoayuda. La tecnología multimedia puede utilizarse para mejorar aspectos como la animación y presentación de los gráficos, proporcionar un feedback inmediato y el seguimiento y apoyo de los participantes. (Winzelberg, Taylor, Sharpe, Eldredge, Dev y Constantinou, 1998). De los programas de prevención asistidos por ordenador, puede afirmarse que ofrecen índices muy adecuados relativos a su coste-eficacia para el tratamiento de una considerable variedad de trastornos psicológicos incluidas la depresión (Ghosh y Marks, 1987), las fobias simples (Selmi, Klein, Greist, y Sorrell, 1990), los trastornos

de pánico (Newman, Kenardy, Herman, y Taylor, en prensa) y la bulimia (Bakke, Mitchell, Wonderlich y Erickson, 2001).

En el presente trabajo se presenta un programa de intervención educativa para la mejora del autoconcepto físico cuyas características principales son: 1. a diferencia de otros programas basados en la actividad física, tiene un marcado carácter cognitivo; 2. se ha diseñado a partir de los nuevos y recientes conocimientos sobre la naturaleza y relaciones del autoconcepto físico. El programa se ha redactado en dos formatos, papel y on line, siendo dos los principales objetivos de este estudio: 1. identificar eventuales diferencias en la eficacia de uno y otro formato respecto a la mejora del autoconcepto físico; 2. comprobar el grado de satisfacción y la evaluación de la calidad pedagógica del programa realizada por los usuarios.

MÉTODO

Participantes

Se contaba con tres grupos de clase de estudiantes universitarios de primer año de carrera (Escuela de Magisterio de Bilbao). Uno de ellos se toma como grupo control, constituyéndose los otros dos como grupos experimentales en cada una de las dos versiones del programa (papel u on line). Los datos de participación se recogen en la tabla 1.

	Papel		On line		Control		Total	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Mujeres	27	25	44	24	35	20	110	69
Hombres	3	2	8	5	7	3	18	10
Total	30	27	52	29	42	23	128	79

Tabla 1. Distribución de los sujetos en los grupos antes (A) y después (B) de eliminar los casos perdidos

La muestra inicial estaba constituida por un total de 128 participantes (18 hombres y 110 mujeres). Sin embargo, la incorrecta cumplimentación por parte de algunos sujetos en las mediciones pre o post obligó a descartar a 49 personas.

Variabes e instrumentos de medida

- El *autoconcepto físico* se mide mediante el cuestionario *Autokontzeptu Fisikoaren Itakunta (AFI)* abreviado, construido ad hoc a partir del AFI original (Esnaola y Goñi, 2006). La versión original constaba de 30 ítems mientras que la abreviada está compuesta por 12; dos para cada una de las siguientes escalas: Fuerza, Atractivo físico, Condición física, Habilidad física, Autoconcepto Físico General y Autoconcepto General. Tras la frase de cada ítem se ofrecen cinco opciones de respuesta: falso, más bien falso, ni verdadero ni falso, más bien verdadero y verdadero.

- El *programa educativo*, en sus dos formatos (papel y on line), constituye la variable central de este informe por lo que se le dedica a continuación un subapartado específico.

• La *evaluación de la calidad pedagógica del programa y de la satisfacción de los participantes* se mide mediante un cuestionario de preguntas cerradas y abiertas que los estudiantes de ambos grupos experimentales cumplimentan tras la aplicación del programa educativo. En este informe sólo se presentan las respuestas a una escala de 12 preguntas con opción cerrada de respuesta (escala tipo Likert 1-5) en las que se recoge información acerca de la adecuación y calidad de los materiales (8 primeros ítems) así como de la utilidad percibida y del grado de satisfacción con el programa (4 últimos ítems).

El programa educativo “Mírate bien-Pozik zure itxurarekin?”

Se trata de un programa de intervención educativa redactado tanto en versión castellana como en euskera. Las aplicaciones presentadas en este artículo se han realizado en esta última.

Consta de seis etapas o unidades con una estructura común. Cada unidad hace referencia a un factor específico cuya relación e influencia en el autoconcepto físico ha sido probada a través de la investigación empírica. Mediante los materiales se trabaja dicha relación, dándose herramientas para modificarla y mejorarla, de manera que sea posible mejorar también el autoconcepto. Estas seis unidades son las siguientes:

1. *Verse mejor sentirse mejor.* Muestra como la relación entre autoconcepto físico y bienestar psicológico provocan que la mejora de uno revierta en beneficio del otro.
2. *Actividad física y bienestar personal.* Describe la bondad del ejercicio físico moderado para la salud y la imagen que cada persona guarda de sí misma y, por consiguiente, para su bienestar psicológico.
3. *Vida saludable.* Recuerda que los hábitos de vida saludables, al igual que el ejercicio físico moderado, mantienen la salud y facilitan la aceptación y satisfacción con la propia persona, un bienestar que también se refleja en el autoconcepto.
4. *¿Cómo me veo?¿Cómo me ven?¿Cómo me gustaría verme y que me vieran?* Trabaja la importancia de las influencias socioculturales, capaces de mermar el autoconcepto casi inconscientemente. Conocer su influjo permite combatirlo, reduciendo su impacto y manteniendo así un autoconcepto positivo.
5. *Qué evitar para no verme físicamente mal.* Muestra los factores que correlacionan empíricamente con un bajo autoconcepto físico, permitiendo identificar “grupos de riesgo” en función de características tales como la edad, el sexo, etc. Así, siendo consciente del mayor o menor “peligro”, puede hacérsele frente de una manera activa.
6. *Saber verse bien.* Esta última unidad hace especial hincapié en recordar la modificabilidad y constante construcción del autoconcepto, desvelando cinco estrategias para mantener una idea positiva de uno o una misma.

Por otra parte, cada unidad presenta seis pasos comunes (imprescindibles para movilizar hacia el cambio) que se suceden en un orden constante, buscando activar los procesos psicológicos responsables de la creación del autoconcepto. Así, cada etapa o capítulo se estructura en los siguientes apartados:

1. *Interés*. Corta historia introductoria, con la intención de despertar la curiosidad.
2. *Conocimiento*. Entender al ser humano y a uno o una misma es una condición necesaria para el desarrollo personal. Para ello se ofrece información sobre el funcionamiento de las personas y se incita a su procesamiento mediante preguntas finales tras los textos.
3. *Autoconocimiento*. Conocido el proceder habitual de las personas, resulta imprescindible descubrir el propio, para lo que se proporcionan cuestionarios cuyos resultados pueden compararse con los baremos ofrecidos como referencia.
4. *Reestructuración cognitiva*. La información en sí misma pocas veces activa el cambio, pues precisa de una participación activa del sujeto que acompañe al nuevo conocimiento que acaba de adquirir. Para ello se desvelan y se enseñan a combatir mecanismos cognitivos y automáticos como la sobregeneralización, la exageración, la falacia de control etc. que de no ser identificados y modificados, mantienen o merman la propia imagen.
5. *Motivación para el cambio*. Dado que cambiar supone un esfuerzo, se hace imprescindible motivar y preparar a la persona teniendo en cuenta que el cambio se percibe como deseable si se rebaja el clima de amenaza (mediante frases con un punto humor, por ejemplo), o se insiste en la viabilidad del mismo y sus beneficios.
6. *Pautas para el cambio*. Una vez se desea cambiar, llega el momento de planificar las acciones necesarias para materializarlo. Para ello se invita a cada persona a que adquiera determinados compromisos y revise su grado de cumplimiento.

• **Formato papel**

Los materiales de la versión papel consisten en un cuaderno, de tamaño folio, con abundantes ilustraciones y espacios para que el alumnado cumplimente tareas: respuesta a cuestionarios, preguntas abiertas, planificación de propósitos... Bajo el título (“Mírate bien - Pozik zure itxurarekin?”) cada cuaderno presenta por un lado el programa en castellano y por el otro en euskera: 42 páginas, en cada caso. El diseño y redacción del programa se llevó a cabo por parte de un amplio grupo de personas que figuran como autores del mismo: Goñi, A., Zulaika, L. M., Rodríguez, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G., Ruiz de Azúa, S., Goñi, E., Fernández, A. y Axpe, I. (2008).

• **Formato on line**

La versión on line sigue la misma estructura en cuanto a unidades y apartados del formato papel, con la ventaja añadida de proporcionar a los usuarios, de manera inmediata, automática y sin esfuerzo, los resultados en los test y ejercicios en los que

deba realizarse algún tipo de operación matemática. La aplicación informática proporciona las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios y permite visualizar al usuario su resultado, al tiempo que le ofrece la interpretación de la puntuación obtenida.

Para esta experiencia, se desarrolla un curso multimedia ad hoc en el que se adapta y secuencian las seis unidades didácticas de cara a su autoaplicación a través de la red, empleando la plataforma de e-learning Moodle (LCMS), del Centro de Informática para la Docencia de la UPV/EHU.

Para cada una de las seis etapas del programa de intervención se han diseñado otros tantos *objetos de aprendizaje (learning objects)* compuestos por tres módulos básicos: idea, desarrollo y evaluación (cf. gráfico 1).

1. ETAPA: ZURE BURUA HOBETO IKUSI, ZUTAZ HARRO SENTITU



Gráfico 1. Acceso al objeto de aprendizaje de la etapa primera

Los *objetos de aprendizaje* incluyen páginas web, gráficos y presentaciones animadas en flash. Para generar la interactividad y para realizar el control y el seguimiento de la actividad del alumno se emplean los recursos propios de Moodle: página web, cuestionarios, diarios, retroalimentaciones, informes de actividad... (cf. gráfico 2).



Gráfico 2. Captura de pantalla de la página principal del curso

La activación y el uso de cada una de las etapas se estableció conforme a una temporalización semanal.

El acceso a la versión online esta disponible en la siguiente dirección: <http://moodletic.ehu.es/moodle/course/view.php?id=1376>. Recientemente acaba de publicarse asimismo una versión off-line en formato CD interactivo bajo el título “Mirarse bien, verse bien” (Goñi, Uralde, Axpe e Infante, 2008) sin que esté aún terminado el CD en euskera.

Procedimiento

La intervención se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del curso 2007-08 (de febrero a mayo) con grupos naturales; es decir, con la totalidad de tres grupos de alumnos de primer curso de distintas especialidades de la titulación de Magisterio.

El *grupo control* así como el *experimental formato papel* cumplimentan en marzo el AFI-abreviado para la medida del autoconcepto físico. Además, para asegurar la privacidad, se pide que redacten en el espacio del cuestionario a este propósito, un código personal de cuatro dígitos que deben recordar y repetir tanto en los materiales de intervención (cuadernillo) como en el siguiente cuestionario que se les entregará al finalizar el programa (medida post-intervención). El mismo día de la cumplimentación del cuestionario el grupo de intervención recibe el cuadernillo de papel con la consigna de cumplimentarlo y entregarlo la última semana del mes de mayo.

En la misma fecha de entrega del cuadernillo de autoaplicación (mayo) se procede a una nueva aplicación del cuestionario AFI-abreviado en el grupo *experimental formato papel*, junto con un cuestionario de evaluación del programa. El grupo control también cumplimenta por segunda vez el cuestionario (AFI-abreviado) la última semana de mayo.

El *grupo experimental formato on line* comienza la autoaplicación en abril, por problemas técnicos a la hora de informatizar el programa. Tanto la medida del autoconcepto (AFI-abreviado) previa como posterior al tratamiento, así como la evaluación del programa, se realiza a través del ordenador.

Con anterioridad al inicio del programa, en ambos grupos experimentales se dedica una sesión de clase a la explicación de los programas de intervención y la importancia del autoconcepto físico.

RESULTADOS

Se exponen a continuación los resultados relativos a los objetivos de este trabajo: 1. evaluar la eficacia del programa en la mejora del autoconcepto físico comparando sus dos formatos; 2. comprobar la calidad pedagógica de los materiales y la satisfacción de los participantes.

Eficacia del programa en la mejora del autoconcepto físico

En la tabla 2 se presentan los datos correspondientes al autoconcepto físico de los participantes antes de la aplicación del programa (medida pre-test).

ESCALAS	PAPEL (N=27)		ON LINE (N=29)		CONTROL (N=23)		CONTROL vs ON LINE		PAPEL vs ON LINE
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	PAPEL (sig)	ON LINE (sig)	(sig)
Fuerza	3.44	.974	3.41	1.261	3.87	1.272	.627	.655	.752
Atractivo	3.31	1.178	3.10	1.270	3.13	1.068	.514	.720	.621
Condición	3.76	.974	3.47	1.101	3.61	1.167	.198	.204	.879
Habilidad	3.19	.932	2.86	1.034	2.98	1.238	.565	.934	.782
A. Fisic Gnral	3.96	.854	3.52	1.191	3.65	1.071	.269	.670	.166
Autoc. Gnral	4.15	.806	4.07	1.083	4.24	.781	.688	.514	.482

Nivel de significatividad: .05

Tabla 2. Comparación intergrupos de puntuaciones antes de la aplicación del programa

La comparación de puntuaciones de medida central (medias y desviación típica), mediante un ANOVA (prueba t para muestras independientes) pone de relieve que ninguna de las diferencias entre grupos resulta estadísticamente significativa, por más que las puntuaciones directas de los componentes del *grupo experimental versión on line* tiendan a ser menores.

Los datos presentados en la tabla 3 recogen la medida en el autoconcepto físico posterior a la intervención educativa.

ESCALAS		PAPEL (N=27)			ON LINE (N=29)			CONTROL (N=23)			EXPERIMENTAL (N=56)		
		M	D.T.	Sig.	M	D.T.	Sig.	M	D.T.	Sig.	M	D.T.	Sig.
Fuerza	Pre	3.44	.974	.805	3.41	1.261	.545	3.87	1.272	.760	3.43	1.122	.752
	Post	3.48	.935		3.31	1.271		3.91	1.114		3.39	1.115	
Atractivo	Pre	3.31	1.178	.441	3.10	1.270	.904	3.13	1.068	.799	3.21	1.220	.621
	Post	3.19	1.011		3.12	1.265		3.09	1.041		3.15	1.140	
Condición	Pre	3.76	.974	.912	3.47	1.101	.759	3.61	1.167	.133	3.61	1.043	.879
	Post	3.74	.836		3.52	1.056		3.78	1.204		3.63	.955	
Habilidad	Pre	3.19	.932	.471	2.86	1.034	.204	2.98	1.238	.558	3.02	.991	.782
	Post	3.07	.874		3.02	1.206		2.89	1.107		3.04	1.050	
A. Fis Gnral	Pre	3.96	.854	.240	3.52	1.191	.429	3.65	1.071	.166	3.73	1.057	.200
	Post	3.80	.800		3.40	1.047		3.80	1.074		3.59	.949	
Autoc. Gnral	Pre	4.15	.806	.515	4.07	1.083	.163	4.24	.781	1.000	4.11	.952	.482
	Post	4.22	.738		3.88	1.131		4.24	.864		4.04	.969	

Nivel de significatividad: .05

Tabla 3. Comparación de puntuaciones intragrupo antes y después de la aplicación del programa

Realizado un ANOVA de medidas repetidas (prueba t para muestras relacionadas) para determinar posibles mejoras intragrupo, se comprueba que no se producen diferencias significativas con respecto a la medida pre-test en ninguno de los grupos: el experimental formato papel, el experimental formato on line y el control. Cabría únicamente comentar tendencias (mínimas mejoras y descensos de las escalas de manera aleatoria) que no resultan, en ningún caso, significativas.

Interesa también presentar (cf. tabla 4) las correlaciones entre las puntuaciones pre y post de cada grupo (medidas antes y después de la aplicación) en cada escala del autoconcepto físico.

ESCALAS	PAPEL (N=27)		ON LINE (N=29)		CONTROL (N=23)		EXPERIMENTAL (N=56)	
	Correl.	Sig.	Correl.	Sig.	Correl.	Sig.	Correl.	Sig.
Fuerza	.674	.000	.742	.000	.849	.000	.717	.000
Atractivo	.700	.000	.820	.000	.705	.000	.768	.000
Condición	.558	.003	.653	.000	.899	.000	.621	.000
Habilidad	.620	.001	.847	.000	.827	.000	.751	.000
A. Físic Gnral	.622	.001	.746	.000	.867	.000	.717	.000
Autoc. Gnral	.718	.000	.794	.000	.887	.000	.763	.000

Niivel de significatividad: .05

Tabla 4. Correlaciones de Pearson entre las puntuaciones pre y post en cada grupo

Las correlaciones (r de Pearson) resultan positivas y significativas, en todos los grupos y en todas escalas. Estos datos confirman la presunción de la estabilidad del autoconcepto ya que se muestra una correspondencia entre la puntuación en autoconcepto previa (alta, media o baja) y la posterior al programa educativo.

Finalmente se comparan las puntuaciones diferenciales pre y post para determinar si existen diferencias intergrupo debidas a la aplicación del programa; la tabla 5 muestra los resultados obtenidos.

ESCALAS	PAPEL (N=27)		ON LINE (N=29)		CONTROL (N=23)		EXPERIMENT. (56)		PAPEL vs ON LINE		ON LINE vs PAPEL	
	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	M	D.T.	PAPEL (sig)	ON LINE (sig)	EXPERIM (sig)	
Fuerza	.0185	.860	-.051	.899	-.173	.5353	-.0179	.87368	.340	.546	.338	.766
Atractivo	.1111	.788	-.155	.642	.087	.7014	-.0268	.72249	.909	.206	.520	.174
Condición	-.0370	.771	.103	.910	-.043	.6727	.0357	.84130	.975	.507	.661	.535
Habilidad	.1296	.861	-.155	.761	.761	.8106	.0536	.80723	.718	.784	.960	.503
A.Físic Gnral	.1667	.720	.120	.809	-.152	.5525	.1429	.76107	.083	.156	.060	.823
Autoc. Gnral	-.0741	.583	.189	.712	.000	.3988	.0625	.66101	.599	.231	.674	.134

Nivel de significatividad: .05

Tabla 5. Diferencia de medias (intergrupo) tras la aplicación del programa

Dado que las puntuaciones diferenciales se calculan restando a las puntuaciones previas a la autoaplicación del programa las puntuaciones tras su realización, los índices negativos suponen una tendencia a la mejora del autoconcepto. No obstante los resultados indican que dichas tendencias (comentadas en el apartado de la comparación intragrupo, tabla 3), además de no presentar patrones comunes, no resultan significativas, no quedando confirmada la eficacia del programa para la mejora del autoconcepto físico.

Evaluación de la calidad pedagógica de los materiales y de la satisfacción

Para evaluar la calidad pedagógica de los materiales del programa así como la satisfacción de los usuarios tras la aplicación del mismo, se dispone de las respuestas al cuestionario anteriormente comentado, sintetizadas en la tabla 6.

ITEMS (Escala likert 1-5)	Formato papel (N = 27)		Formato ON LINE (N = 33)		Sig. (bilat)	TODOS (N = 60)	
	MEDIA	D.T.	MEDIA	D.T.		MEDIA	D.T.
Los textos son claros y comprensibles	4.22*	.698	4.61*	.496	.020*	4.43	.621
Los textos tienen una extensión adecuada	4.04	.808	4.30	.847	.220	4.18	.833
Los ejercicios y test son sencillos de realizar	3.85*	.907	4.45*	.666	.006*	4.18	.833
Los ejercicios y test permiten el autoconocimiento y dan pie a la reflexión	3.89	.892	4.12	.650	.248	4.02	.770
La extensión de los ejercicios es adecuada	4.30	.669	4.18	.727	.528	4.23	.698
Hay suficientes ejemplos y son claros	4.04*	.706	4.45*	.666	.023*	4.27	.710
Las imágenes e ilustraciones resultan acordes al contenido	4.37	.688	4.58	.561	.218	4.48	.624
Las ilustraciones son de calidad	4.56	.641	4.61	.609	.757	4.58	.619
Sirve para mejorar el autoconcepto	3.37	1.363	3.70	.951	.280	3.55	1.156
Muestra que el mejorar el autoconcepto es posible y depende de uno mismo/a	4.56	.847	4.39	.659	.421	4.47	.747
Es fácil y agradable de realizar	4.11	1.050	3.76	.936	.179	3.92	.996
Me ha proporcionado herramientas para mi ejercicio profesional (como futuro/a educador/a)	4.07	.958	4.03	.918	.858	4.05	.928

Tabla 6. Comparación de medias y desviaciones típicas de los grupos experimentales en los ítems de evaluación de materiales y satisfacción con el programa

Los resultados de la comparación de puntuaciones (prueba t para muestras independientes) muestran un alto grado de satisfacción con el programa. Tan sólo en el ítem respecto a la utilidad de los test y ejercicios para favorecer el autoconocimiento la puntuación queda por debajo de 4 (3,89) mientras que en el resto de puntuaciones lo superan. Teniendo en cuenta que los ítems se evalúan en una

escala tipo likert en la que 1 es la mínima puntuación y 5 la máxima, valoraciones entorno al 4 resultan muy positivas.

En cuanto a las diferencias de medias, éstas resultan significativas en tres ítems: “Los textos son claros y comprensibles”, “Los ejercicios y test son sencillos de realizar” y “Hay suficientes ejemplos y son claros”. En todos los casos es el grupo que realiza la aplicación on line el que puntúa más alto. Dado que ni los textos ni el número de ejemplos difiere de uno a otro formato (sí los ejercicios, ya que en el formato on line los usuarios reciben un feedback inmediato con su puntuación sin tener que calcularla) podría considerarse que este tipo de formato resulta más familiar y atractivo para los jóvenes, lo que favorece una percepción más positiva del programa y por tanto una mayor satisfacción con el mismo.

Respecto a los ítems que valoran la utilidad subjetiva o percibida del programa, cabe señalar que no se observan diferencias significativas intergrupales. A pesar de que el programa es percibido suficientemente útil para la mejora del autoconcepto la valoración ronda la puntuación media (3.37) en el caso de la aplicación en papel. No obstante el grupo *experimental formato on line* registra una puntuación considerablemente superior (3.70), a pesar de que la diferencia no llega a ser significativa.

Las valoraciones resultan notables en cuanto a la utilidad informativa del programa (“Muestra que el mejorar el autoconcepto es posible y depende de uno mismo/a”) y como herramienta de trabajo para un futuro profesional en el ámbito educativo, situándose en ambos casos por encima del 4. Destaca la menor puntuación del grupo experimental formato on line en lo relativo a la facilidad y sencillez de aplicación del programa, en cierta medida contradictoria con los índices que evalúan la calidad de los materiales. Una posible explicación para este dato podría encontrarse en ciertas dificultades iniciales en cuanto a la obtención de claves para el acceso al curso así como en problemas informáticos puntuales que complicaron su ejecución los últimos días del mismo.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Utilidad del programa para la mejora del autoconcepto

En lo referente a la eficacia o utilidad del programa para la mejora del autoconcepto físico los resultados obtenidos no permiten extraer información concluyente. La falta de significatividad estadística del programa podría deberse a diversas limitaciones observadas durante la realización del estudio. La detección de las mismas abre la puerta a la posibilidad de mejorar el diseño de aplicaciones futuras. A continuación se exponen dichas observaciones.

Una de las primeras cuestiones es el tamaño de la muestra. Pese a que inicialmente los grupos naturales con los que se acordó realizar el estudio superan el número de sujetos utilizado para el análisis, la aplicación queda limitada por el progresivo descenso de asistencia del alumnado (proximidad de exámenes, buen tiempo...). Dado que la segunda pasación del AFI coincide con la última semana lectiva del curso, la pérdida de sujetos o muerte experimental priva a la muestra de

una cantidad considerable de datos. Esta reducción en el número de sujetos dificulta la realización de análisis estadísticos, cuya fiabilidad y potencia a menudo correlaciona con el tamaño muestral (Zabinski, Pung, Wilfley, Eppstein, Winzelberg, Celio y Taylor, 2001). En un futuro dicha limitación podría solucionarse con una participación mayor, un mayor control tutorial así como una fecha de término alejada de los exámenes.

Un segundo aspecto es la aplicación del programa. Los programas de autoaplicación pueden perder con cierta facilidad la motivación de los participantes (por falta de tiempo, escaso interés inicial en el tema, dificultad en la realización de algún ejercicio...), con el consecuente abandono del programa o la realización únicamente de determinadas partes del mismo. De hecho en la evaluación final los apartados mejor valorados son los test (por ser “fáciles” y “dar información acerca de uno mismo”), situándose en el extremo contrario los ejercicios en los que los usuarios debían proponerse metas y controlar su cumplimiento, así como los apartados en los que debían monitorizar sus pensamientos para descubrir ideas autocríticas y tratar de encontrar formas alternativas de dirigirse a sí mismos/as. Posiblemente un seguimiento tutorizado de cada participante así como sesiones grupales de discusión aumentarían la motivación de los usuarios, mejorando su implicación, participación, y por tanto, la eficacia del programa. De hecho, a pesar de que Pennebaker (1997) muestra que el redactar las propias reacciones emocionales puede ser útil para ciertos pacientes, la discusión de grupo se señala como un factor importante para ayudar a las personas a explorar los temas, ya que desarrollan una perspectiva más amplia al darse cuenta de que otros sujetos comparten sus preocupaciones (Piran, 1995; Huon, 1994).

Este tipo de seguimiento, común en programas cara a cara, también podría realizarse a través de Internet, mediante grupos y foros de discusión. Diseños experimentales muestran que para ello debe exigirse un compromiso de redacción semanal de mensajes (tanto propios como respuestas a otros sujetos) y contarse con un profesional que dinamice el intercambio, logrando así una mayor implicación y un aumento de la sensación de grupo y la motivación por el programa (Springer, Winzelberg, Perkins y Taylor, 1999). Los estudios que comienzan a interesarse por este tipo de aplicaciones on line muestran tamaños de efectos similares a los de autoaplicaciones en formato papel (biblioterapia) y ligeramente inferiores a las aplicadas por profesionales cara a cara (Zabinski et al, 2001; Winzelberg et al., 1998).

Una tercera cuestión en la aplicación de programas es su duración. En este caso el programa se desarrolla coincidiendo con el segundo cuatrimestre universitario (de febrero a mayo). Una intervención de a penas cuatro meses no puede pretender un cambio inmediato ni espectacular en dimensiones constituidas durante toda la infancia que tienden a mantenerse estables mediante los mecanismos de procesamiento de la información desarrollados por cada persona (Axpe, Goñi y Zulaika, 2008). Esto plantea uno de los problemas comunes a todo programa educativo o de intervención: el seguimiento a largo plazo de los sujetos. Posiblemente el cambio de ciertas pautas de conducta o de pensamiento que distintos participantes manifiestan haber comenzado a realizar se vea reflejado tiempo después, cuando los nuevos hábitos o las reflexiones propiciadas por el programa

hayan tenido ocasión de influir en el autoconcepto.

El hecho de que el programa haya podido concienciar y motivar a los participantes iniciando su proceso de cambio plantearía también la cuestión sobre la incapacidad o falta de sensibilidad de la mayoría de los instrumentos de medida para detectar mejoras incipientes (Neumark-Sztainer et al., 2003).

Calidad pedagógica de los materiales y satisfacción con el programa

Merece destacarse el hecho de que, pese a que el programa es evaluado en cuanto a su utilidad como herramienta de mejora del autoconcepto físico, su concepción inicial es educativo-preventiva. De este modo su objetivo principal es difundir la importancia del autoconcepto para el bienestar físico y psicológico, así como la influencia de diversas variables en la construcción y mantenimiento del mismo. En este sentido la percepción y valoración de los usuarios respecto a la calidad de los materiales y la satisfacción con el programa es, en general, muy positiva.

De hecho, los resultados muestran precisamente que, aún considerándolo suficientemente útil para la mejora de la propia imagen, los participantes (estudiantes de magisterio) valoran ante todo la capacidad informativa del programa y su validez como instrumento para su futura vida profesional.

Por otra parte, a pesar de que la información dada y los ejercicios propuestos son los mismos en ambos formatos, el grupo de la aplicación on line valora más positivamente la claridad, sencillez y adecuación de los textos y ejercicios. Es posible que el simple hecho de presentar el formato a través de un soporte informático resulte más atractivo a jóvenes acostumbrados al uso de las nuevas tecnologías. En este sentido cabe recordar que el soporte informático facilita la labor de los participantes, haciendo que la aplicación resulte mucho más cómoda. Esto hace pensar en la necesidad de trabajar sobre programas de software con diseños interactivos. Dichas herramientas podrían cubrir un importante hueco en cuanto a la labor preventiva de trastornos y enfermedades diversos (Hurling, Fairley y Dias, 2006). De hecho, la facilidad de difusión de este tipo de diseños y su proximidad a la población adolescente hace que resulte imprescindible profundizar en su potencial efecto educativo-preventivo, pues su relación coste/eficacia los convertiría en un importante recurso.

Nuestra labor pretende continuar en dicho sentido, convencidos de la necesidad de seguir profundizando en la optimización de recursos para educar y concienciar a las personas sobre la necesidad de conocerse y valorarse adecuadamente, tanto para la prevención de trastornos como para el logro del bienestar personal.

Referencias bibliográficas

- Axpe, I., Goñi, E. y Zulaika, L. (2008). Modificabilidad educativa del autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 249-270). Madrid: Pirámide.
- Bakke, B., Mitchell, J., Wonderlich, S. y Erickson, R. (2001). Administering cognitive-behavioral therapy for bulimia nervosa via telemedicine in rural Settings. *International Journal of Eating Disorders*, 30, 454-457.
- Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R. y Fox, K. (1993). Assessment of children's physical self-perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4, 93-109.
- Cooper, P., Coker, S. y Fleming, C. (1994). Self-help for bulimia nervosa. A preliminary report. *International Journal of Eating Disorders*, 16, 401-404.
- Deeble, E. y Bhat, A. (1991). Women attending a self-help group for anorexia nervosa and bulimia: Views on self-help and professional treatment. *British Review of Bulimia and Anorexia Nervosa*, 5, 23-28.
- Esnaola, I. (2005). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el deporte practicado. *APUNTS. Educación Física y Deportes*, 80, 5-12.
- Esnaola, I. (2006). Autoconcepto y consumo de drogas legales en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 1, 57-66.
- Esnaola, I. y Goñi, A. (2006). Autokontzeptu fisikoa neurtzeko galdesorta berri baten propietate psikometrikoak: Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI). *Uztaro* 56, 102-109.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Franko, D. (1987). Anorexia nervosa and bulimia: A self-help group. *Small Group Behavior*, 18, 398-407.
- Ghosh, A. y Marks, I. M. (1987). Self-treatment of agoraphobia by exposure. *Behavior Therapy*, 18, 3-16.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconocimiento y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Barañain: Eunsa.
- Goñi, A. (2008). *El autoconcepto físico. Psicología y educación*. Madrid: Pirámide.
- Goñi, A., Rodríguez, A. y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *PSIQUIS. Revista de Psiquiatría, Psicología Médica y Psicósomática*, 4(25), 17-27.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *APUNTS. Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: Eos.

- Goñi, A., Uralde, E., Axpe, I. e Infante, G. (2008). *Mirarse bien, verse bien* (CD). Leioa: UPV-EHU.
- Goñi, A. y Rodríguez, A. (2004). Trastornos de la conducta alimentaria, práctica deportiva y autoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(1), 29-36.
- Goñi, A., Zulaika, L. M., Rodríguez, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G., Ruiz de Azúa, S., Goñi, E., Fernández, A y Axpe, I. (2008). *Mírate bien – Pozik zure itxurarekin?*. Vitoria-Gasteiz: Caja Vital Kutxa.
- Hausenblas, H. A. y Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. *Psychology and Health*, 21(1), 33 – 47.
- Huon, G. (1994). Towards the prevention of dieting-induced disorders: Modifying negative food- and bodyrelated attitudes. *International Journal of Eating Disorders*, 16(4), 395–399.
- Hurling, R, Fairley, B. W. y Dias, M. B.(2006). Internet-based exercise intervention systems: Are more interactive designs better? *Psychology and Health*, 21(6), 757–772.
- Marrs, R. (1995). A meta-analysis of bibliotherapy studies. *American Journal of Community Psychology*, 23, 843–870.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: a construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self* (pp. 27-58). Leeds: Human Kinetics.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPF)*. Tesis doctoral no publicada. Valencia: Universidad.
- Neumark-Sztainer, D, Story, M., Hannan, P. J., Stat, M. y Rex, J. (2003). New Moves: a school-based obesity prevention program for adolescent girls. *Preventive Medicine*, 37, 41-51.
- Newman, M. G., Kenardy, J., Herman, S. y Taylor, C. B. (in press). Palmtop computer-assisted therapy for panic disorder: A comparison with standard cognitive behavioral therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162–166.
- Piran, N. (1995). Prevention: Can early lesson lead to a delineation of an alternative model? A critical look at prevention with school children. *Eating Disorders: The Journal of Treatment and Prevention*, 3(1), 28–36.
- Rorty, M., Yager, J. y Rossotto, E. (1993). Why and how do women recover from bulimia nervosa: The subjective appraisal of forty women recovered for a year or more. *International Journal of Eating Disorders*, 14, 249–260.
- Schmidt, U., Tiller, H. y Treasure, J. (1993). Self-treatment of bulimia nervosa: A pilot study. *International Journal of Eating Disorders*, 13, 273–277.

- Selmi, P., Klein, M., Greist, J. y Sorrell, S. (1990). Computer-administered cognitive-behavioral therapy for depression. *American Journal of Psychiatry*, 147, 51-56.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Springer, E. A., Winzelberg, A. J., Perkins, R. y Taylor, C. B. (1999). Effects of a Body Image Curriculum for College Students on Improved Body Image. *International Journal of Eating Disorders*. 26, 13-20.
- Webster, M. y Sobieszek, B. (1974). *Teorías de la autoevaluación. Estudio experimental de psicología social*. México: Limusa.
- Weinberg, N., Schmale, J., Janet, U. y Wessel, K. (1995). Computer-mediated support groups. *Social Work with Groups*, 17, 43-54.
- Winzelberg, A. J., Taylor, C. B., Sharpe, T., Eldredge, K. L., Dev, P. y Constantinou, P. S. (1998). Evaluation of a computer-mediated eating disorder intervention program. *Eating Disorders* 24, 339-349.
- Woodside, D. y Garfinkel, P. (1992). Age of onset in eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 12, 31-36.
- Zabinski, M. F., Pung, M. A, Wilfley, D. E., Eppstein, D. L., Winzelberg, A. J., Celio, A. y Taylor, C. B. (2001). Reducing risk factors for eating disorders: targeting at-risk women with a computerized psychoeducational program. *International Journal of Eating Disorders*, 29, 401-408.
- Zulaika, L. M. (1999). *Educación física y autoconcepto. Análisis relacional y eficacia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

Inge Axpe es profesora de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Miembro del grupo de investigación Psikor (www.psikor.com), cuya principal línea de atención es el autoconcepto, realiza su tesis doctoral sobre la intervención educativa para la mejora del autoconcepto físico.

Enrique Uralde es investigador de la Universidad del País Vasco en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ha sido técnico especialista multimedia en el Campus Virtual de la UPV/EHU, en el proyecto “Campus Virtual Universitario” financiado por el Gobierno Vasco dentro del programa PESI (Plan Euskadi en la Sociedad de la Información).

Fecha de recepción: 18/06/2008

Fecha de admisión: 29/10/2008

**MONOGRAFÍA: LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN**

LA INVESTIGACIÓN EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR

The Research in School Organization

Joaquín Gairín Sallán ⁽¹⁾ y Javier Goikoetxea Piérola ⁽²⁾

⁽¹⁾ *Departamento de Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona)*

⁽²⁾ *Departamento de Didáctica General y Organización Escolar (UPV/EHU)*

Resumen

Este la primera parte de este trabajo se hace una descripción de los aprendizajes básicos sobre los procesos de mejora escolar que se han realizado en las últimas décadas y se presenta un marco conceptual de la mejora escolar tal como se entiende actualmente. Este marco general sirve de fundamento y de introducción a las diversas temáticas de investigación que se integran en el área de Didáctica y Organización Escolar (DOE). En la segunda parte se presenta la sub-línea Investigación en organización escolar que, junto a otra sub-línea sobre Tecnologías de la Información conforman la línea que, desde DOE, se atiende dentro del master universitario de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco.

Palabras clave: *Mejora escolar, desarrollo organizacional, nuevas tecnologías, formación del profesorado.*

Abstract

This paper describes the basic learning on the school improvement process that has been made in recent decades and presents a conceptual framework for the school improvement as it is currently understood. This framework provides the foundation and introduction to the various fields of research that are integrated into the area of Education and School Organization (ESO). In the second part is presented the sub-line Research in School Organization that, beside the other sub-line Information Technologies conforme the line that, from ESO, is worked in the discipline school organization in the university master of educational psychology and specific didactics.

Key words: *School improvement, organizational development, new technologies, teacher training.*

Correspondencia: Javier Goikoetxea. E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz.
C/ Juan Ibañez de Santo Domingo Nº 1. 01006. Vitoria-Gasteiz (javier.goikoetxea@ehu.es)

INTRODUCCIÓN

El trabajo consta de dos partes: una primera, más corta, trata de presentar de forma esquemática algunos marcos conceptuales generales que pueden ayudar a entender la actividad común de investigación en el área de Didáctica General y Organización Escolar, y específicamente dentro del campo de la mejora escolar. Campos como la formación del profesorado, la mejora del aprendizaje, el desarrollo curricular, el desarrollo organizacional, los modelos de escolarización o las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, son temáticas de investigación tradicionalmente abordadas desde esta área. En la segunda parte se presenta de forma más detallada la investigación una de las dos sublíneas (junto a la dedicada a las tecnologías de la información aplicadas a la educación) que en la actualidad se trabajan dentro del máster universitario de Psicodidáctica de la UPV/EHU.

LA MEJORA ESCOLAR

Las estrategias generales de mejora escolar: más allá del gerencialismo

Desde los años 80 hasta nuestros días se pueden diferenciar tres grandes momentos u olas de reformas educativas en Estados Unidos y en Europa que se dan casi simultáneamente (Bolívar, 1996).

A mediados de los 80 se produce la *primera ola* de reformas, como consecuencia de la valoración de los deficientes resultados conseguidos con las reformas de los 70, se vuelve a los intentos de reformas verticales, *top-down*, de los años 50 y 60; las administraciones exigen retomar un papel más activo en el control de resultados y en la elaboración de directrices curriculares ante los centros.

En los 90 se coincide en señalar el fracaso de esas reformas *desde arriba* y se propone una *segunda ola de reformas* (Murphy, 1991) de corte *horizontal o bottom-up* cuya estrategia principal es la descentralización de las políticas curriculares y la autonomía de los centros; se entiende el centro como unidad básica de desarrollo y se propone una gestión basada en el centro como estrategia básica de mejora curricular y organizativa. Se coincide en señalar que las mejoras educativas pueden ser prescritas pero no se convierten en cambios reales si no son reapropiadas, adaptadas, por los propios centros. Más que planificar la mejora desde *fuera de* los centros, tendrán que ser éstos quienes generen su propia cultura de mejora y deberán capacitarse para desarrollar su propia cultura de innovación: los profesores son los auténticos agentes del desarrollo curricular y organizativo de sus centros.

En Estados Unidos coincide con las propuestas de *reestructuración escolar* (Elmore, 1990) y en nuestro país la LOGSE de 1990 es un fiel reflejo de esta política descentralizadora; con esta ley se diferencian distintos niveles de decisión en el Diseño curricular que garantizan por un lado la autonomía de los centros y de las administraciones autónomas y, por otro, el diseño de un currículum básico común. Movimientos de reforma como la investigación de escuelas eficaces, la revisión basada en la escuela, La mejora de la escuela, la reestructuración escolar, son representativos de esta *segunda ola*.

Para Rowan (1990 y 1995), la *primera y segunda ola de reformas* representan

dos estrategias diferentes de plantear el *diseño organizativo* de los centros escolares para promover la mejora escolar: control versus compromiso. Se propone sustituir una concepción *racionalista-burocrática* de los centros donde el control de los mismos se ejerce de forma externa a través de mecanismos formales y regulaciones sobre la enseñanza, por una concepción *orgánica*, donde una mayor autonomía pudiera favorecer la profesionalidad de los profesores y su compromiso con la mejora mediante la creación de estructuras comunitarias de participación y colaboración. en el centro escolar.

Con todo, los enfoques de mejora de los 90, y sus propuestas de reestructuración y descentralización escolar cometieron algunos errores en sus planteamientos de los que se ha aprendido bastante. En primer lugar todas estas propuestas dieron prioridad a los cambios estructurales, a los cambios organizativos, cambios en las estructuras que permitieran decisiones a nivel local para promover y sostener las mejoras curriculares necesarias (cambios de segundo orden) frente a los cambios de primer orden (cambios dirigidos a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, cambios instructivos y curriculares) que sostenía la *primera ola* de reformas de los años 80. Se creía que los cambios estructurales precedían a los cambios didácticos.

Sin embargo, hoy en día, sabemos que los procesos de mejora no funcionan así; una mera descentralización administrativa o curricular no genera, por sí misma, cambios en los procesos de enseñanza y en los resultados educativos; es una condición necesaria pero no suficiente. Hay dudas razonables, basadas en el análisis de diversas experiencias de descentralización y autonomía, sobre la existencia de relación directa entre la gestión basada en el centro y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Como señala Elmore:

“Existe poca evidencia de que la gestión basada en la escuela tenga una relación directa o predecible con cambios a nivel de instrucción o aprendizaje de los alumnos. De hecho, la evidencia sugiere que la implementación de las reformas en gestión basada en la escuela tiene una relación aleatoria con cambios en el curriculum, enseñanza, y aprendizaje de los alumnos” (Elmore, 1993, p. 40).

Fullan (1991) sugiere que la explicación puede estar en haber insistido sobre la estructura y no sobre la “enculturación” de los centros, mientras que Peterson, McCarthy y Elmore argumentan, por su parte:

“Hemos aprendido que cambiar la práctica docente es primariamente un problema de aprendizaje, no un problema de organización. Mientras las estructuras escolares pueden proveer oportunidades para aprender nuevas prácticas, las estructuras, por sí mismas, no causan que dicho aprendizaje ocurra” (Peterson, MacCarthy y Elmore, 1996, p. 119).

De ahí que hoy en día se vuelva a insistir en que los procesos de mejora se basan en la mejora de los procesos didácticos en un trabajo colaborativo y mediante el desarrollo de nuevas competencias profesionales individuales, y sólo en segundo lugar, si esas nuevas prácticas de enseñanza lo requieren, en cambios organizativos.

En segundo lugar, los principales movimientos de mejora de este período han estado divididos en cuanto al contenido que debiera constituir el objeto de mejora: la

investigación de escuelas eficaces (Effective Schools Research), desde sus inicios en los años 80, centraba su interés en la mejora de la práctica y de la calidad del aprendizaje escolar; en una primera fase, relacionando indicadores de la actividad de enseñanza con los resultados del aprendizaje de los alumnos; posteriormente preguntándose cómo mejorar la propia actividad de la enseñanza; y, recientemente preguntándose por las condiciones que posibilitan ese tipo de actividad de enseñanza y de aprendizaje. Por otro lado el movimiento de la mejora escolar, se interesaba por cambiar las condiciones organizativas que permitieran el desarrollo profesional y la capacitación de los centros escolares para identificar y resolver sus propios problemas. Los procesos de autorrevisión institucional, de desarrollo organizativo (DO), y de Resolución de Problemas eran las estrategias formativas y los procesos que deberían aprender los centros para poder enfrentarse autónomamente a los problemas curriculares, aunque estos procesos no tuvieran su preocupación principal en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

En la segunda mitad de los 90 se comienzan a levantar voces (ver Stoll y Fink, 1996; Reynolds, Bollen, Cremers, Hopkins, Stoll y Lagerweij, 1997) que tratan de superar esta situación y que entienden que los intentos de mejora en las condiciones internas del funcionamiento del centro deben acompañarse con un foco claro y práctico de mejora de la acción diaria en el aula. Se comienza a comprender que las decisiones sobre las mejoras a introducir en el aprendizaje de los estudiantes tienen efectos sobre sus rendimientos académicos y son dependientes del estado de desarrollo organizacional de cada centro. Se propone así una nueva línea de trabajo superadora de las limitaciones anteriores y se sugiere planificar el desarrollo organizacional y la mejora del aprendizaje en función de la situación del desarrollo organizacional actual y de las necesidades concretas de formación y aprendizaje del profesorado. Este nuevo enfoque se denomina ESI (Efficacy School Improvement) o, en español, mejora de la eficacia escolar (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003) y coincide, salvando las distancias, con el enfoque de desarrollo curricular basado en la escuela (D.C.B.E) que Bolívar (1996) propone como superador de la simple gestión basada en el centro, o la simple descentralización curricular, y que debe llegar a afectar al *núcleo* de la práctica educativa.

En el momento actual, encontramos una *tercera ola* de reformas que pretenden asentarse en los aprendizajes realizados sobre las experiencias de las reformas anteriores. Si por algo se caracteriza la visión actual de la mejora escolar es por haberse vuelto mucho más cauta y exigente a la vez; éste es un momento de “integración” de las fortalezas y debilidades de cada enfoque anterior y de una comprensión más profunda y compleja de los procesos de mejora.

De hecho, esta tercera ola de investigación, defiende que un buen programa de planificación del desarrollo organizacional y de la mejora escolar debe atender por igual estos tres aspectos (cf. Bolívar, 1999): 1) sostener una concepción amplia de los resultados escolares; 2) centrar la innovación en la mejora del proceso del aula; 3) y promover la capacidad interna de cambio en cada centro escolar.

En relación con el primer aspecto, ampliar la concepción de los resultados escolares, West y Hopkins (1996) proponen abordar conjuntamente los siguientes ámbitos de la mejora y eficacia escolar: a) aumentar la riqueza de las experiencias

educativas de los estudiantes en el centro; b) seguir centrándose en los niveles de consecución de los estudiantes (objetivo tradicional y único); c) buscar la implicación de la comunidad; y, d) promover el desarrollo profesional y organizativo.

En cuanto al segundo objetivo general, centrar la innovación en la mejora del proceso del aula, Hopkins, Ainscow, Southworth y West (1996) plantean un modelo que refleja perfectamente la idea de que los procesos de mejora deben centrarse en el aprendizaje de los estudiantes: las reformas *externas* propuestas desde la administración, y el ímpetu que generan, deben utilizarse para diseñar una estrategia de mejora que sea esencialmente una planificación del desarrollo o planificación evolutiva que relacione el momento actual de un centro educativo (su capacidad interna actual de desarrollo en el nivel de centro y de aula dentro del contexto de su cultura institucional) con sus aspiraciones de futuro (estableciendo prioridades de mejora). A su vez, esa estrategia debe estar centrada en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y de sus rendimientos.

En relación con el tercer objetivo general, promover la capacidad interna de cambio de cada centro escolar, Bolívar (1999) destaca cómo las mejoras externas o internas y el éxito en su puesta en práctica se relacionan con el momento histórico de la institución y con su capacidad interna de desarrollo en ese momento. Esas estrategias de mejora, además de mejorar el aprendizaje y los rendimientos de los estudiantes, deben también desarrollar profesionalmente a los profesores y deben promover el desarrollo organizacional. De esta forma, desarrollo curricular, desarrollo profesional y desarrollo organizacional son las tres dimensiones entrelazadas de la mejora escolar y de la capacitación institucional (Bolívar, 1999; Fullan, 1993).

La siguiente figura (cf. figura 1) refleja esta idea central: los mejores planes de mejora de los centros escolares son aquellos que entienden la mejora como un proceso largo, constante y evolutivo que centra sus objetivos concretos y realistas de mejora principalmente en el enriquecimiento del aprendizaje de los alumnos y de las prácticas de aula, y que proponen estrategias de evaluación de los procesos y de los resultados de aprendizaje ricas y diversas, siempre en función de la capacitación del profesorado y de las condiciones organizativas de cada centro.

La figura recoge también los principales campos de preocupaciones que son actualmente objeto de la investigación curricular y de la mejora escolar:

* *La mejora del aprendizaje de los estudiantes* y las condiciones que lo permiten (vg: el aprendizaje autónomo de los estudiantes, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por competencias, el aprendizaje permanente y a lo largo de toda la vida, etc.) (CEE, 2000).

* *La evaluación de los resultados escolares*, cada vez más ricos y complejos (vg: los objetivos de desarrollo personal, social y cívico, además de los objetivos académicos, se convierten en resultados deseables y evaluables, junto con los objetivos de un currículum inclusivo, intercultural y equitativo, la evaluación auténtica). En este campo se incluye los movimientos actuales de las administraciones educativas en la promoción a todos los niveles (institucional, local, autonómico y central) de la rendición de cuentas a través de evaluaciones externas e



Figura 1. La mejora escolar y sus campos de intervención, tal y como se entiende desde la *tercera ola de reformas* a principios del 2000

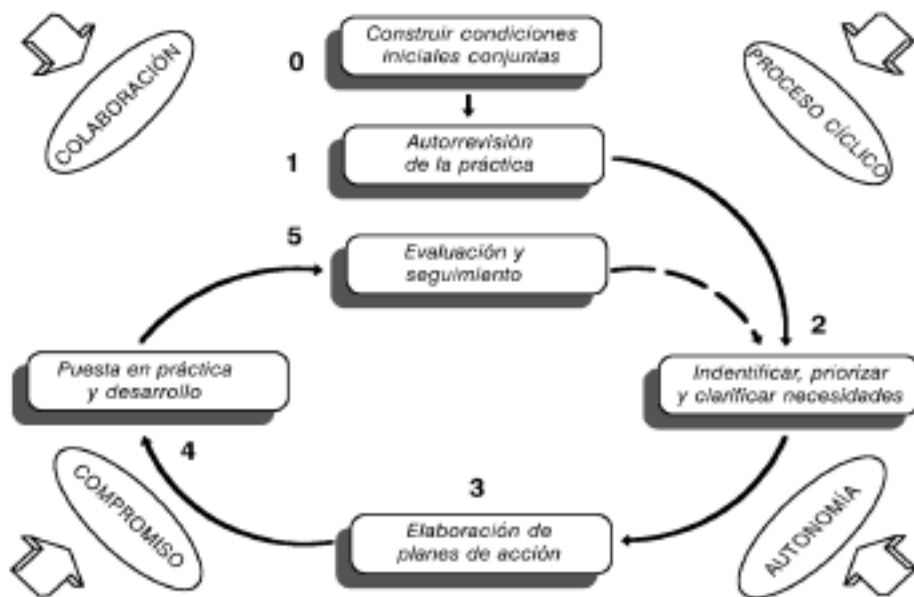
internas, las pruebas de evaluación de diagnóstico, y las evaluaciones internacionales de los sistemas educativos nacionales (cf. Pisa, 2001, 2003, 2006, etc.).

* *El desarrollo organizacional de los centros educativos* como condición de partida y de llegada de cualquier proceso de mejora. Cualquier plan de mejora debe asentarse sobre los recursos humanos, necesidades formativas y desarrollo organizativo y cultural concreto de cada centro, estando centrado siempre en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. A su vez, las nuevas condiciones sociales y tecnológicas en los inicios de la sociedad postmoderna exigen replantearse los modelos de escolarización y proponer nuevos modelos de institución escolar que sirvan de modelos contrafácticos que orienten la planificación de la mejora del aprendizaje y del desarrollo organizacional (vg: las escuelas que aprenden, las comunidades de aprendizaje, etc.).

Cualquier programa de mejora debe integrar los tres campos de actuación (cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, la evaluación del aprendizaje y la evaluación institucional, y el desarrollo organizacional). Estos programas (más amplios) o planes (más concretos) de mejora constituyen la base de la mejora escolar, de los planes formativos y de desarrollo profesional del profesorado, y de la función educativa de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (las TIC aplicadas a la educación).

El ciclo de la mejora escolar

La mejora escolar constituye, por tanto, un reto para corredores de fondo, donde cada mejora se sustenta en un proceso inicial de revisión institucional que sirve para identificar las áreas de mejora y establecer las prioridades de mejora que cada centro debe planificar de forma evolutiva en sucesivos ciclos (planificación, puesta en marcha y evaluación) de acuerdo con sus posibilidades. Bolívar (1999) ofrece una buena representación gráfica de este proceso (ver figura 2).



Fuente: Bolívar (1999)

Figura 2. Un modelo de proceso; el ciclo de la mejora escolar

En la figura se reflejan con claridad las diferentes fases o etapas del proceso de autorrevisión escolar: 0) establecimiento de condiciones previas (preparación y sensibilización); 1) Proceso de revisión institucional; 2) Identificación y priorización de necesidades; 3) Elaboración de planes de acción; 4) Puesta en práctica y desarrollo; 5) Evaluación y seguimiento. Cada una de estas fases tiene sus propios objetivos, estrategias y metodologías de trabajo y requiere de los participantes disposiciones y actitudes diferentes. Y en el modelo se presentan también cuatro condiciones contextuales que garantizan el funcionamiento a lo largo del proceso: colaboración y trabajo en equipo, proceso evolutivo, cierto grado de autonomía y un compromiso ético por mejorar lo que se hace.

Los centros educativos tienen mayor o menor experiencia y capacidad para poner en marcha de forma ágil y repetida estos procesos de revisión y mejora. A medida que los centros se vuelven más capaces en la realización de estos procesos internos se vuelven menos dependientes del asesoramiento exterior, aunque siga siendo necesario mantener la relación con éstos. El cómo las TICs puedan servir de apoyo en cada una de las fases de los ciclos de revisión y mejora o puedan

convertirse en objeto propio de sucesivos ciclos de mejora es objeto de la investigación propia de esta línea de investigación.

La organización que aprende o la gestión del conocimiento en la organización

Cada uno de esos ciclos de mejora es en sí mismo un ciclo de aprendizaje organizativo (es un ciclo de aprendizaje colectivo e individual). Las organizaciones pueden ser muy hábiles en planificar y realizar repetidos ciclos de mejora pero el conocimiento que se genera en esos procesos no se traduce en un conocimiento público e “institucional” (compartido por todos) sino que se queda en la esfera privada (de los individuos o el grupo que ha participado en ese proceso). Todas las organizaciones aprenden, pero sólo algunas están comprometidas con un proceso de *construcción social* del aprendizaje organizativo (Nicolini y Mezner, 1995). La gestión del conocimiento es el proceso por el que se establecen las condiciones que permiten hacer *pública* (poner al servicio y uso de todos los profesionales del centro) la información generada en cada etapa del ciclo general del aprendizaje institucional. Por eso, los especialistas suelen hacer coincidir el ciclo de la gestión del conocimiento con el ciclo del aprendizaje organizativo.

El aprendizaje organizativo de una institución tiene que ver con las situaciones de aprendizaje individual, grupal e institucional que ha experimentado a lo largo de su desarrollo (problemas prácticos y situaciones de formación e innovación vividas), con el caudal de conocimiento práctico y repertorios de actuación acumulado a lo largo de la historia de esa organización y con el grado de disponibilidad y uso del mismo por la totalidad de sus miembros. Las organizaciones que aprenden son hábiles en distinto grado para crear las estructuras formales e informales que permiten asegurar los procesos de creación de nueva información, integración de la misma dentro de los esquemas de la institución, interpretación colectiva y generación de nuevas propuestas de actuación (Dixon, 2000).

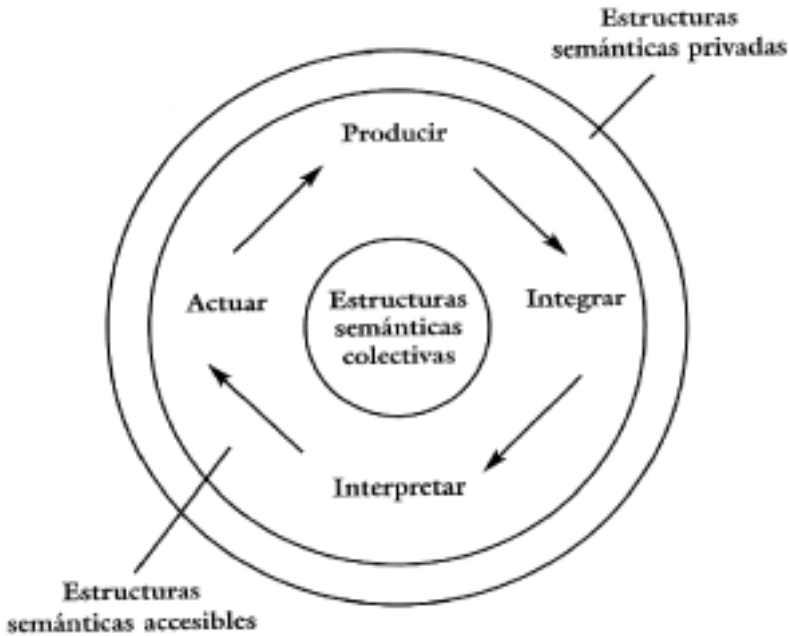
Dixon (cf. figura 3) describe el ciclo del aprendizaje organizativo (o el ciclo de la gestión de conocimiento) en cuatro fases:

1. *Producción de información (externa e interna).*

2. *Integración de la información:* integrar la información nueva y local en el conjunto organizativo; para ello cada departamento o grupo tiene que aportar al conjunto de la organización información exacta, oportuna y completa; hay que superar el efecto “silo” o de “chimenea”, donde cada grupo y departamento funciona aisladamente.

3. *Interpretación colectiva de la información:* la mera transmisión de información no garantiza el aprendizaje individual, hay que interpretarla y darle sentido. Además, el aprendizaje organizativo requiere que esa interpretación no se haga de forma individual sino colectiva. La interpretación colectiva no garantiza dar con la respuesta adecuada al problema pero si aporta compartir una misma visión de aquél.

4. *Actuación:* autoridad para emprender acciones responsables sobre el significado interpretado colectivamente.



Fuente: Dixon (2000)

Figura 3. El ciclo del aprendizaje organizativo

A su vez, para cada una de estas fases se especifican una serie de condiciones y estrategias de trabajo que las hacen posibles.

Se entiende que sólo las organizaciones con un alto nivel de excelencia son capaces de gestionar el conocimiento y aprendizaje institucional de esta forma. Cuando lo hacen, la cultura del *aprendizaje institucional* se instala en la organización y en las mentes de los profesionales que trabajan en ella convirtiéndose en una verdadera *organización que aprende*. El modo en que las TICs pueden ayudar a la realización de estas fases del ciclo del aprendizaje organizativo es objeto de investigación de la disciplina *nuevas tecnologías aplicadas a la educación*.

En conclusión, los ciclos de mejora son ciclos de aprendizaje individual (desarrollo profesional), de aprendizaje grupal (aprendizaje de grupo) y de aprendizaje institucional (aprendizaje organizativo) y constituyen la palanca del cambio, la mejora escolar y el desarrollo organizacional de los centros educativos. Estos procesos deben tener como objetivo-diana la mejora de los aprendizajes en las aulas y deben asentarse sobre los recursos, la capacitación institucional y niveles de desarrollo organizacional de cada centro escolar. Los procesos de evaluación de resultados amplios (vg: los procesos de evaluación diagnóstica) deben servir para la reorientación de la propia mejora. Las TIC pueden servir de tecnología que modifica la misma naturaleza y condiciones de los procesos de aprendizaje (vg: aprendizaje autónomo, aprendizaje cooperativo, etc.,) o pueden servir de apoyo en las diferentes etapas de los procesos de mejora (vg: procesos de autorrevisión institucional, procesos de aprendizaje organizativo en red, etc.).

LA INVESTIGACIÓN EN ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Una vez que se dispone de un marco conceptual básico y de las temáticas o campos de investigación más relevantes dentro del área de Didáctica General y Organización Escolar se puede proceder a presentar las temáticas o campos de investigación (líneas) que en la actualidad se están desarrollando en la disciplina Organización Escolar dentro del master universitario de Psicodidáctica.

Las relaciones entre el desarrollo organizacional, el desarrollo curricular y la participación familiar (primera temática general)

Temática y relevancia

El estudio del desarrollo organizacional de los centros va adquiriendo importancia al constituirse como telón de fondo que determina el nivel de éxito en la implantación de cualquier estrategia de mejora y plantea la necesidad de una planificación evolutiva del desarrollo profesional y organizacional.

El desarrollo organizacional de los centros, entendido no como estrategia de cambio, sino como el proceso general de desarrollo de un centro como organización, es, en palabras de Voogt, Lagerweij y Louis:

“Es un proceso continuo donde convergen cambios autónomos, fortuitos y deliberadamente realizados que afectan simultáneamente al funcionamiento de la escuela” (Voogt, Lagerweij y Louis, 1998, p. 248).

El desarrollo general de los centros educativos tiene, por tanto, tres dimensiones básicas: un desarrollo planificado; un desarrollo inesperado o fortuito; y un desarrollo autónomo o evolutivo (Bolívar, 2000).

Aquí se entiende el desarrollo organizacional desde su aspecto más concreto de desarrollo autónomo y evolutivo. Y de los modelos teóricos utilizados en su explicación (modelos teleológicos, dialécticos, evolucionistas, y ciclos de vida; Van de Ven y Poople, 1995), y se adopta el modelo evolucionista y la teoría de los estadios evolutivos como un recurso heurístico descriptivo del mismo. Se entiende el desarrollo organizacional en el mismo sentido que Hopkins (1996): como una determinada fase del desarrollo organizativo de un centro en la que se alcanzan ciertas capacidades institucionales de desarrollo profesional, curricular y organizativo que modelan la capacidad general interna de cambio de esa organización y su forma de relacionarse con el medio exterior.

Se cuenta ya con la identificación de las posibles etapas del desarrollo de los centros descritas por varios autores (Dalin y Rolff, 1993; Hopkins, 1996; Hopkins, Harris y Jackson, 1997; Gairín, 1996, 1998, 1999, 2004; Dibbon, 2000).

Dalin y Rolff (1993) describen el desarrollo organizacional en tres etapas: la escuela fragmentada; el centro como proyecto conjunto de acción; y el centro educativo que aprende.

Hopkins (1996), relacionando el grado de dinamismo de los centros con su nivel de eficacia, establece esta tipología de centros: centro estancado; centro orgulloso de éxitos anteriores; centro hiperactivo pero desorientado; centro dinámico y eficaz.

Gairín (1998 y 2004), desarrollando líneas anteriores de trabajo, propone cuatro niveles de desarrollo organizacional: la organización como marco/estructura del programa de intervención (como continente de la actividad curricular); la organización como contexto/texto de actuación (como agente, también, de la actividad curricular); la organización que aprende (con mecanismos extendidos de autorregulación); y la organización que genera conocimiento (utiliza y comparte estrategias de creación y gestión del conocimiento colectivo).

Dibbon (2000) describe el desarrollo organizacional en cuatro etapas: la organización que sobrevive; la organización emergente; la organización en desarrollo; y la organización que aprende.

Problemática

Es llamativo especialmente que, habiéndose establecido por la investigación, hace tiempo, la relación entre ciertos aspectos del “factor centro” y los rendimientos académicos de los estudiantes, no se haya prestado atención hasta ahora al nivel de desarrollo organizacional de un centro y a sus efectos sobre los rendimientos académicos de sus estudiantes. De hecho, la investigación sobre escuelas eficaces ha establecido relaciones claras entre diversos factores o rasgos organizacionales aislados, especialmente a nivel de aula y de centro, y los resultados escolares de los alumnos; sin embargo, no se han elaborado estudios que relacionen los resultados escolares con el nivel de desarrollo organizacional de los centros.

Han sido precisamente los estudios internacionales sobre rendimientos académicos (Pisa, 2001 y 2003) los que han señalado esta relación: han relacionado la varianza intranacional de los resultados académicos de los estudiantes con las variables de tipo organizacional de cada centro educativo. Así, el 31% de esa varianza queda explicada por aspectos organizativos de los centros tales como: el uso por el estudiante de los recursos escolares (tales como Librería, ordenadores, laboratorios); profesores con cualificación universitaria; ratio alumnos/profesor de 10/1 a 25/1; y la política y práctica escolar (tal como informaba el Director) orientada hacia las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de sus alumnos, la moral y la implicación del profesorado y la autonomía del centro (no del profesor individual). La práctica de clase (tal y como informaban los estudiantes) se relacionaba con: relaciones positivas entre profesores y alumnos; buen clima disciplinar; y, en menor medida, énfasis en el rendimiento académico y altas demandas sobre los estudiantes (incluyendo las tareas para casa). La política y práctica escolar (descrita por el director) pone el acento en el papel del liderazgo transformacional en las organizaciones educativas, una de las dimensiones del desarrollo organizacional de los centros. Las prácticas de clase se relacionan con un buen clima relacional y disciplinar entre profesores y alumnos y con niveles de exigencia y expectativas de rendimiento de sus estudiantes dimensiones importantes de un buen nivel de desarrollo curricular y organizacional.

El informe *Student Engagement at school: A Sense of Belonging and Participation* (OCDE, 2003, J. Douglas Willms) detalla los niveles de pertenencia (desafección) y participación (absentismo) de los estudiantes, como una variable de resultado que se relaciona con los niveles de rendimiento en lenguaje, matemáticas y ciencias, con el género, la estructura familiar, el estatus socio-económico de las

familias de los estudiantes, y con algunos rasgos de las escuelas donde ellos asisten.

Otros estudios internacionales como el Proyecto LOLSO (Leadership, Organizational Learning and School Outcomes) (Mulford, Silins y Leithwood, 2004) han relacionado el impacto del liderazgo sobre el aprendizaje de la organización y de ambos sobre los resultados escolares. Concretamente, han relacionado estas dos variables con los resultados académicos (retención, puntuaciones escolares) y no académicos (participación en el aula y centro, implicación con el centro y autoconcepto académico) de los estudiantes (Leithwood, 2000; Silins y Mulford, 2002). Dos de las conclusiones generales del proyecto australiano LOLSO son: que el liderazgo transformacional (posicional y distribuido) ejerce su influencia de forma indirecta sobre los resultados de los alumnos a través del aprendizaje organizacional y de la conducta del profesor en el aula; y que hay que poner la atención en el desarrollo organizacional y el aprendizaje organizacional como factores determinantes de los resultados de los alumnos coincidiendo con las conclusiones de Stoll, MacBeach, Smith y Robertson:

“las oportunidades de aprendizaje para las generaciones jóvenes vienen determinadas por la medida en que sus mismas escuelas son capaces de aprender y desarrollarse”.(2001, p. 171):

Antecedentes de investigación y proyectos del equipo

El equipo de investigación está compuesto por varios profesores de la Universidad del País Vasco (Javier Goikoetxea, Begoña Tellería, José Antonio Ibarrola e Iker Ros) y se coordina con el grupo de investigación EDO de la Universidad Autónoma de Barcelona (Gairín y Armengol). Anteriormente ya había explorado las relaciones entre dinamismo general de los centros y las estrategias de mejora externas e internas que adoptan (Goikoetxea y otros, 1998; Goikoetxea, 2000 y 2001).

Recientemente, ha tratado de relacionar los niveles de desarrollo organizacional con los rendimientos académicos de los estudiantes y los resultados escolares de los centros. Las primeras publicaciones que realizó dentro de este campo (Gairín, Armengol, Goikoetxea, 2006; Goikoetxea, 2006, 2007; Goicoechea y Vizcarra, 2007; Aristizabal y otros, 2007) presentan los resultados generales de la aplicación de diversos cuestionarios en 16 centros de País Vasco y Cataluña; Tellería, B., Goikoetxea, J. y Cordobilla, C. (2007) relacionan desarrollo organizacional y participación de las familias; Ros, I., Goikoetxea, J., y Cordobilla, J. (2007) relacionan desarrollo organizacional y sentimiento de implicación, participación en aula y concepto académico de los estudiantes. Estos trabajos son el resultado de un estudio que se desarrolló de forma coordinada con el grupo EDO (Educación y Desarrollo Organizacional) del Departamento de pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y que se titulaba: “Desarrollo organizativo, desarrollo curricular y resultados de los centros y de los alumnos” (Goikoetxea, 2005).

Las aportaciones del equipo:

Una de las labores del equipo ha consistido en elaborar los instrumentos que a continuación se describen:

* *El Cuestionario de Desarrollo Organizacional (C-DO)* se inspira en el modelo de Aprendizaje Organizativo de Leithwood (1995, 1998) y en la revisión general de la literatura sobre desarrollo organizacional. Identifica siete factores de desarrollo organizacional: Historia institucional, Cultura institucional, Liderazgo Transformacional, Cultura Colaborativa, Elaboración de Misión y Visión, Estructuras de participación y aprendizaje y Aprendizaje Organizativo. Y propone un modelo hipotético de relaciones entre esas dimensiones (Goikoetxea, 2006 y 2007) a validar empíricamente.

* *El Cuestionario de Desarrollo Curricular (C-DCC)* se inspira en el modelo de eficacia escolar propuesto por Cremers (1994) y sus colaboradores (Hoeben, 1994, 1998) para el nivel de plan curricular de centro y sus variables.

* *El Cuestionario de Desarrollo de Aula (C-DCA)* comparte las dimensiones propuestas por Cremers (1994) en el nivel del aula pero se enriquece con las aportaciones de otros investigadores del currículum (Ainscow, 2001; Darling-Hammond, 2001; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Postiglione y Melchiori, 2000; Rudduck, Chaplain y Wallace, 1996).

* *El Cuestionario de Participación Familiar (C-PF)* se fundamenta en las consideraciones sobre los condicionantes de la participación familiar en la escuela sugeridas desde distintas fuentes (Elboj, 2002; Elejabeitia, 1987; Fernández y Arandia, 2003; Fernández Enguita, 1992 y 1993; Gil Villa, 1992; San Fabián, 1997; Santos Guerra, 1997).

* Se ha traducido y adaptado el *Cuestionario de Mulford, Silins y Leithwood (2004)* sobre implicación con el centro, participación en el aula y autoconcepto académico de los alumnos.

Objetivos de investigación

Se sugieren los siguientes objetivos generales de investigación que pueden inspirar posibles temáticas de estudio:

- Fundamentar específicamente y empíricamente el Cuestionario de Desarrollo Organizacional adaptado a la realidad española.
- Perfeccionar y validar empíricamente el resto de cuestionarios, C-DCC, C-DCA, C-PF, adaptándolos a la realidad española.
- Comprobar en la práctica la utilidad diagnóstica del Cuestionario de Desarrollo Organizacional y su efectividad para una planificación del Desarrollo institucional.
- Validar empíricamente el modelo teórico de Desarrollo organizacional que está detrás del Cuestionario: el constructo de desarrollo organizacional como factor, sus variables y relaciones.
- Relacionar el desarrollo organizacional con los resultados académicos de los alumnos.
- Relacionar el desarrollo organizacional y el desarrollo curricular con los resultados académicos de los alumnos.

- Relacionar el desarrollo organizacional con los niveles de participación e implicación (engagement) y sentido de pertenencia al centro (sense of belonging) de los alumnos. (resultados no académicos).
- Relacionar el desarrollo organizacional con los resultados académicos y no académicos (sentido de pertenencia, implicación, niveles de integración escolar...,) de grupos de alumnos con identidad propia (género, raza, cultura, país de origen, grupos de riesgo, etc.,) sugiriendo posibles programas de mejora en este campo y futuros estudios de investigación.
- Relacionar el desarrollo organizacional con los niveles de participación familiar.
- Relacionar el desarrollo organizacional con el nivel de logro de objetivos educativos amplios (desarrollo personal, social, afectivo, moral).
- Realizar estudios sectoriales sobre el grado de D.O, DCC y DCA de los centros educativos.
- Relacionar los resultados de los estudios realizados con estudios aportados por diversos autores.
- Establecer un modelo propio de mejora de la eficacia escolar.

La organización que aprende como el estadio superior de desarrollo organizacional y como elemento referente que orienta la acción (segunda temática general).

Temática y relevancia

Varios autores proponen a la organización que aprende como un estadio superior del desarrollo organizativo (Dalin y Rolff, 1993; Gairín, 1998; Dibbon, 2000); esto es, se hace referencia a la capacidad general de la organización para ordenar y estructurar sistemáticamente los procesos del aprendizaje organizativo e incrementar su propia capacidad de aprendizaje institucional.

El cambio escolar es un proceso de aprendizaje. De hecho conocemos centros que difieren considerablemente en su capacidad, fruto de su historia y de los procesos en que se han ido implicando. Llegar a una organización que aprende es un largo proceso que en principio nunca termina, que se vincula a las estrategias y procesos que permiten que una organización aprenda (aprendizaje organizativo).

Se ha llegado incluso a describir las fases o etapas del ciclo del aprendizaje organizativo; esto es, aquellos procesos que manejados de forma integrada pueden hacer que una organización se convierta en una organización que aprende de forma competente. Así, Huber (1991) y Dixon (1994) han realizado descripciones de los estadios/etapas del aprendizaje organizativo. Lo común de estos intentos es la caracterización de este proceso como no-lineal e interactivo pero que, no obstante, puede describirse como un determinado número de etapas/estadios. Por ejemplo, Huber (1991) identifica las siguientes etapas: adquisición, distribución, interpretación del conocimiento y memoria organizativa. Dibella, Nevis y Gould (1996) sugieren las siguientes etapas: adquisición, compartir, y utilización del

conocimiento; y Dixon (1994) dibuja el ciclo del aprendizaje organizativo en cuatro etapas: generación, integración, interpretación del conocimiento, y actuación.

Conjuntamente, estas ideas sugieren que el aprendizaje organizativo sigue un ciclo que incluye: un estímulo que hace necesario el nuevo aprendizaje; adquisición del nuevo conocimiento acompañado con una inicial interpretación de ese conocimiento; transferir y compartir el nuevo conocimiento a través de la organización; interpretar (colectivamente) y utilizar el nuevo conocimiento en el contexto organizativo (nuevo aprendizaje); y documentación y codificación del nuevo conocimiento. La realización de este proceso nos acercaría a la idea de la organización como espacio para compartir, crear y aplicar conocimiento colectivo situando a la organización en un estadio superior (estadio 4, para Gairín, 2004) cuando ese conocimiento es compartido con otras instituciones.

Problemática

El ciclo descrito captura, de forma bastante adecuada, los rasgos esenciales del aprendizaje organizativo. Pero no nos dice todavía nada sobre los cambios relacionados con la capacidad de una escuela para el aprendizaje organizativo, o cómo gestionar el proceso con objetivos de mejora. Para estos objetivos, necesitamos contestarnos a cuestiones como: ¿cómo se puede asegurar la cantidad (de energía, aprendizaje) en que la escuela se mueve a través de este ciclo que cada vez debe ser incrementado?, ¿cómo podemos ayudar a asegurar que el conocimiento adquirido añade valor a las capacidades de mejora de la escuela?, ¿qué mecanismos tenemos para asegurar que el crecimiento es cualitativo?...

Antecedentes de investigación y proyectos del equipo en este campo

Trabajando con entrevistas en profundidad y grupos de discusión de profesores de los centros donde se aplicaron los cuestionarios de desarrollo organizacional y curricular, se han elaborado informes descriptivos (Goikoetxea y Darretxe, 2006) de los estilos de aprendizaje de algunos centros basándose en el modelo de aprendizaje organizativo de Nevis, Dibella y Gould (1996).

Recientemente, Gairín, Armengol, Lorenzo y Martín (2006) han abordado un estudio descriptivo sobre las capacidades de aprendizaje organizativo de diferentes centros educativos de primaria y secundaria y su capacidad de gestión del conocimiento en relación con el uso de la información externa en la promoción de propuestas de mejora y cambio interno. En este trabajo se propone un modelo de la gestión del conocimiento y del cambio en cinco fases: información; contextualización; actuación; cambio; difusión. Se considera importante para apoyar el proceso tener en cuenta: la literatura sobre modelos de cambio (Kreitner y Kinicki, 1996; Lewin, modelo DO, Modelo MICE, de Aurelio Villa, 2004) y los procesos de resistencia organizacionales e individuales (Robins, 1996; Zabalza, 1996; O'Coonor, 1993, Armengol, 2001; Noer, 1997); los sistemas relacionales (Gairín y Darder, 1994; Armengol, 2001; Martín, 2003); el clima de la organización la cultura organizativa (Antunez, 1993; Martín, 1999; Hargreaves, 1994); y entender el cambio como cambio cultural (Gather, 2004) y el papel de los directivos como "generadores de capital intelectual" (Bennis, 1997) al promover el aprendizaje permanente y convertir sus escuelas en organizaciones que aprenden (Gairín, 1999).

Objetivos de investigación

A partir de las investigaciones emprendidas por el equipo y de las referencias internacionales pueden proponerse los siguientes objetivos de investigación, que sugieren a su vez posibles temáticas posteriores de estudio:

- Analizar centros con diferentes niveles de desarrollo organizacional y estilos de aprendizaje organizacional.
- Describir, caracterizar y validar aspectos propios de cada nivel de desarrollo organizacional.
- Identificar centros con diferente capacidad de apropiación, contextualización y utilización de los informes externos e internos de evaluación para promover mejoras curriculares y organizativas.
- Caracterizar modelo de aprendizaje organizacional.
- Contrastar la utilidad de los modelos de aprendizaje organizacional para identificar estrategias de mejora del propio aprendizaje institucional.
- Relacionar buenas prácticas y estrategias de gestión de la información en cada una de las fases del aprendizaje organizacional.
- Relacionar niveles de desarrollo organizacional con niveles de aprendizaje organizativo de los centros.
- Relacionar las resistencias institucionales y personales con niveles de desarrollo organizacional.
- Relacionar el rol del liderazgo institucional con niveles de desarrollo organizacional.
- Relacionar modelos de aprendizaje organizacional con estrategias organizativas.
- Relacionar los niveles superiores de desarrollo organizacional (vg: la organización que aprende sistemáticamente) con resultados académicos y no académicos (sentimiento de pertenencia, implicación, participación, niveles de integración, convivencia, etc.,) de los centros.
- Establecer y validar el modelo de estadios organizativos contextualizado a la realidad española y por tipología de centros.

Metodología y diseño de investigación (común para las dos temáticas anteriores)

En relación con la primera temática de investigación (desarrollo organizacional y resultados académicos y no académicos de los alumnos) se pueden utilizar diversos estadísticos que permite el paquete estadístico SPSS (versión, 15.0): análisis correlacionales bivariados y multivariados, análisis de varianza de uno o varios factores, análisis de regresión múltiple, etc.

Para la validación empírica de los cuestionarios generales de desarrollo organizacional, desarrollo curricular de centro y desarrollo curricular de aula se utilizarán análisis factoriales exploratorios y la alfa de Cronbach y para la validación de las relaciones entre variables sugeridas por el modelo teórico que fundamenta el

cuestionario de desarrollo organizacional utilizaremos el análisis factorial confirmatorio de ecuaciones estructurales (EQS.6, o LISREL).

Para la información recogida con metodología cualitativa (vg: entrevistas en profundidad, grupos de discusión con profesores y alumnos de cada centro) utilizaremos algún programa de análisis de contenido (vg: NUDIST). En una primera fase se procederá a la elaboración de categorías emergentes o nudos mediante el análisis de interjueces y, en un segundo momento, se intentará recategorizar esos núcleos temáticos iniciales aplicando un código a cada categoría de forma que esa información pueda ser manejada estadísticamente con el SPSS.

En relación con el segundo campo de investigación (aprendizaje organizativo y desarrollo organizacional) se pueden utilizar los mismos diseños correlacionales básicos descritos arriba (paquete estadístico SPSS. 15) en relación con el objetivo 8 (relacionar niveles superiores de desarrollo organizacional con resultados académicos y no académicos de los alumnos). El resto de objetivos requiere una metodología cualitativa de investigación. Esto es: un enfoque de estudio de Casos, presencia prolongada en el campo, identificación de informantes-clave, utilización de la observación y de las entrevistas semiestructuradas y en profundidad como instrumentos de recogida de información, triangulación de las diversas fuentes de información, utilización de sistemas de registro y categorización (vg. Nudist) que permitan la comparación y el posterior tratamiento estadístico de los datos (si el número de entrevistados lo permite).

Posibilidades de investigación comunes a las dos temáticas

Ya se puede intuir algunas temáticas de estudio a partir de los objetivos de investigación planteados en ambas líneas; no obstante, puede resultar ilustrativo identificar los campos y temáticas que tienen mayor probabilidad de ser estudiados en próximos años:

- Desarrollo organizacional y planificación del desarrollo institucional.
- Desarrollo organizacional y resultados académicos y no académicos de los alumnos (implicación, sentido de pertenencia, participación).
- Desarrollo organizacional y modelos escolares (escuela comunitaria, escuela que aprende, comunidades de aprendizaje, etc.,).
- Estilos de aprendizaje y gestión del conocimiento en las organizaciones.
- Cultura del cambio en las organizaciones.
- Niveles de desarrollo organizacional y aprendizaje organizativo.
- Identificación de buenas prácticas en la gestión del conocimiento externo e interno.
- Modelos de aprendizaje organizativo.
- Trabajo en red y aprendizaje organizativo.
- Trabajo en red y la organización que aprende.

Referencias bibliográficas (mejora escolar)

- Bolivar, A. (1999). *Cómo mejorar los procesos educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolivar, A. (1996). El lugar del centro educativo en la política curricular actual. Más allá de la descentralización y reestructuración. En M. A. Pereyra et al. (Ed), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 237-266). Barcelona: Pomares-Corredor.
- CEE (2000). *Memorando sobre el aprendizaje permanente*. Comisión de las Comunidades Europeas. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Bruselas.
- Dixon, N. (2000). *El ciclo del aprendizaje organizativo*. Madrid: Aenor.
- Elmore, R. F. (1990). *Restructuring schools: The next generation of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elmore, R. F. (1993). School decentralization: Who gains?, Who loses? En J. Hannaway y M. Carnoy (Eds.), *Descentralization and school improvement: Can we fulfill the promise?* (pp. 33-54). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreno Peláez, F. (1997). Aprendizaje organizativo y generación de competencias. Reis (*Revista de Investigaciones Sociológicas*), 77-78, 247-261.
- Muñoz-Repiso, M. (2003). *Mejorar procesos, mejorar resultados en educación*. Madrid: CIDE.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools. Capturing and assessing the phenomena*. Nueva York: Teachers College.
- Nicolini D. y Meznar, M. B. (1995). The social construction of organizational learning: Conceptual and practical issues in the field. *Human Relations*, 48(7), 727-746.
- Peterson, P. L., McCarthey, S. L. y Elmore, R. F. (1996), Learning from school restructuring. *American Educational Research Journal*, 33(1), 119-153.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana/ Aula XXI.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education*, 16, 353-389.
- Rowan, B. (1995). The organizational design of schools. En S. B. Babarach y B. Mundell (Eds.), *Images of schools. Structures and roles in organizational behavior* (pp. 11-42). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Senge, P. M. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Referencias bibliográficas (investigación en organización escolar)

- Arisitizabal, P., Darretxe, L., Goikoetxea, J., Tellería, B. e Ibarrola, J. A. (2007). Evaluación del desarrollo curricular en centros. En J. Goicoechea y M. T. Vizcarra (Eds), Op cit . (pp. 155-172).
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Bennis, W. (1997). Convertirse en líder de líderes. En R. Gibson (Ed.), *Preparando el futuro*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Bolivar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolivar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Creemers, B. (1994). *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.
- Daling, P. y Rolff, H. G. (1993). *Changing the school culture*. Londres: Cassell.
- Dibbon, D. (2000). Diagnosing the extent of organizational learning capacity in schools. Cap 10. En K. Leithwood (2000), *Understanding schools as intelligent systems*. Jai Press.
- Dibella, A. J., Nevis, E. C. y Gould, J. M. (1996). Understanding organizational learning capability. *Journal of Management Studies*, 33(3), 361-379.
- Dixon, N. M. (1994). The organizational learning cycle. How we can learn collectively. Londres, Nueva Cork: McGraw-Hill. Trad. al cast.: Nancy M. Dixon (2000). *El ciclo del aprendizaje organizativo*. Madrid: Aenor.
- Fullan, M. (1993). *Change Forces. The dopts of educational reform*. Londres: The Falmer.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar como contexto y texto para la actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizativo. *Revista Contextos Educativos*, 1, 125-154.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Delgado y Otros (Coords.), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *En III Congreso Interuniversitario sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de Univ. De Deusto. 73-135.
- Gairín, J. (2004). Mejorar la sociedad mejorando las instituciones educativas. *En IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE de Univ. De Deusto. 77-127.
- Gairín, J. y Darder, P. (1994). *Organización de centros educativos*. Barcelona: Praxis.

- Gairín, J., Armengol, C. y Goikoetxea, J. (2006). Desarrollo organizacional, desarrollo curricular, y resultados escolares. En J. L. San Fabian (Eds), *IX Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de Universidad.
- Gairín, J., Armengol, C., Delgado, L. y Martín Bris, M. (2006). *Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas*. Madrid: CIDE.
- Gil Villa, F. (1995). *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria*. Madrid: CIDE.
- Goikoetxea, J. (2000). La función de apoyo interno en la organización escolar y su relación con la capacidad interna de desarrollo de los centros. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 4(2), 49-60.
- Goikoetxea, J. (2001). La capacidad interna de desarrollo en organizaciones educativas. Algunas configuraciones. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 19-32.
- Goikoetxea, J. (2005). *Desarrollo organizativo, calidad curricular y resultados de los centros y de los alumnos*. Documento científico técnico restringido. Diseño Proyecto de Investigación realizado conjuntamente por equipo de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) y por equipo EDO de investigación del Departamento de Pedagogía aplicada de la Universidad autónoma de Barcelona (UAB). Período 2005-06.
- Goikoetxea, J. (2006). Cómo medir el desarrollo organizativo. Un instrumento. En J. L. San Fabian, y Otros (Eds), *IX Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Oviedo: Ed. Universidad de Oviedo.
- Goikoetxea, J. y Darretxe, L. (2006). Formación y Aprendizaje Organizativo. Informe cualitativo de centro. *Documento interno*, 41-52.
- Goikoetxea, J. (2007b). Una herramienta de diagnóstico del desarrollo organizacional de los centros educativos. *Revista Guía para la gestión de centros educativos (on line)*. [http:// www.gestiondecentros.com](http://www.gestiondecentros.com) , 51 pgs.
- Goicoechea, J. y Vizkarra, M. T. (2007). *Los retos de la investigación educativa y la formación profesionalizadora en los estudios de magisterio*. Bilbao: Idazkide.
- Hoeben, W. (1994). Curriculum evaluation and educational productivity. *Studies in Educational Evaluation*. 20(4), 447-502.
- Hoeben, W. (1998). *Effective School Improvement: state of the art. Contribution to a discussion*. Groningen: Institute for Educational Research. University of Groningen.
- Hopkins, D., Ainscow, M., Fielding, M., Southworth, G. y West, M. (1996). Papers presented at a Symposium on “*School improvement and school effectiveness: Towards a new synthesis*”. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva York.

- Hopkins, D. (1996). *Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. En II Congreso Internacional sobre Dirección de centros Docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto. 377-402.
- Hopkins, D., Harris, A. y Jackson, D. (1997). Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies. *School Leadership and Management* 17(3), 401-411.
- Huber, G. (1991). Organizational learning: The contributing processes and literature. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- INECSE (2004). *Aprender para el mundo del mañana. Resumen de resultados PISA 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- INECSE (2004). *Resumen de los primeros resultados en España. Evaluación PISA 2003*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Kreitner, R. y Kinicki, A. (1996). *Comportamiento de las organizaciones*. Madrid: Irwin.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1995). An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organisation*, 15(3), 229-252.
- Leithwood, K., Leonard, L. y Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Martín, M. (coord.) (1999). *Clima de trabajo y participación*. Madrid: Servicios Universidad de Alcalá.
- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Kluwer Academic Publishers. Dordrecht / Boston / London.
- Noer, D. (1997). *El cambio en las organizaciones*. México: Prentice-Hall, Hispanoamericana.
- OCDE (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. París: Author.
- OCDE (2003). *Learnig for Tomorrow's World. First results from PISA 2003*.
- Postiglione, R. M. y Melchiori, R. (2000). School Effectiveness, School Improvement, currículo theory and behavioral theory: linking theoretical traditions. En G. Reezigt (Ed.), *Effective School Improvement: First theoretical workshop. Contributions from relevant theoretical traditions* (pp. 15-30). Groningen: Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Reynolds, D., Bollen, D., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Robins, St. (1996). *Comportamiento organizacional*. México: México Prentice-Hall. Hispanoamericana.

- Ros, I., Goikoetxea, J. y Cordobilla, C. (2007). Niveles de participación e implicación de los alumnos según tipos de centros y etapas educativas. En J. Goicoechea Piédrola y M. T. Vizcarra Morales (Eds), *Op. Cit.* (pp. 188-197).
- Rudduck, J., Chaplain, R. y Wallace, G. (1996). *School Improvement: What can pupils tells us?* London: David Fulton Publishers.
- Silins, H. y Mulford, H. (2002). *Leadership and School Results*. En K. Leithwood y P. H. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of educational Leadership and Administration* (pp. 561-605). Kluwer Academic Publishers. Dordrecht / Boston / London.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press. Tradal cast.: Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tellería, B., Goikoetxea, J. y Cordovilla, C. (2006). Estudio de la interacción centro escolar-familias en un marco de desarrollo organizacional y de mejora de los resultados educativos del alumnado. En J. Goicoechea y M. T. Vizcarra (Eds.), *Op. Cit.* (pp. 173-187).
- Van de Ven, A. H. y Poole, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20(3), 510-540.
- Voogt, J. C., Lagerweig, N. A. J. y Louis, K. S. (1998). *School development and organizational learnig: Toward and integrative theory*. En K. Leithwood y K. Louis (Eds), *Organizational learning in schools*. Lisse (Holanda): Swets & Zeitlinger.
- West, M. y Hopkins, D. (1996). *Reconceptualising school effectiveness and school improvement*. Paper presented at the Annual meeting of the AERA. Nueva York.
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at school. A sense of belonging and participation*. Results from Pisa 2000. OECD.

Joaquín Gairín es Catedrático del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Director del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) y de diversas investigaciones nacionales e internacionales que tienen como objetivo la mejora y el desarrollo de las organizaciones. Es además consultor nacional e internacional en materia educativa. Dirige entre otras las colecciones Compromiso con la Educación de la editorial Praxis y Colección Síntesis Educación de la editorial Síntesis. Entre sus textos publicados destacamos. La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?; European Hanbook of Human Rights Education in Technical Education and Vocational Training y La Organización Escolar contexto y texto de actuación.

Javier Goikoetxea es profesor Catedrático de Escuela Universitaria de la UPV-EHU, ha trabajado en diversos proyectos de investigación sobre Organización Escolar de la UPV-EHU y a nivel nacional.. Actualmente trabaja en la investigación del desarrollo organizacional de los centros educativos y su relación con resultados escolares amplios (vg: sentimientos de pertenencia, implicación, participación de los alumnos y de sus familias etc..) en coordinación con el grupo EDO (educación y desarrollo organizacional) de la Universidad Autónoma de Barcelona (Gairín, Armengol).

Fecha de recepción: 3/05/2008

Fecha de aceptación: 18/10/2008

INVESTIGACIÓN EN TORNO A LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Research around Children and Youth Literature

Xabier Etxaniz

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

Resumen

La investigación dentro del ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) ha tenido una gran evolución en los últimos tiempos. A lo largo de este trabajo presentamos las principales líneas de investigación que trabajamos en torno a la LIJ: la relacionada con la transmisión de valores, la relación existente entre la LIJ y la ideología; y aquella que analiza la situación del sistema literario, según la Teoría de los Polisistemas (Itamar Even-Zohar), tanto en su conjunto, como aquellas investigaciones que se circunscriben a algunos elementos del sistema: el productor, el consumidor, la institución, el repertorio, el producto o el mercado. Complementamos esta presentación con una relación de las principales investigaciones (tesis y publicaciones) realizadas a lo largo de los últimos años en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil.

Palabras clave: *Literatura Infantil y Juvenil, ideología y sistema literario.*

Abstract

Researches in the field of Children's Literature (CL) have had a great development in the last years. Along this paper, we present the main research series we work on, such as those related to values transference; the connections between CL and ideology; researches on the CL's literary system, according to the Polysystem studies (Itamar Even-Zohar), both as a whole and focused on same elements of the system (producers, consumers, the institution, the repertoire, the product or the market). This paper has been complemented with a list of the main researches (doctoral thesis and publications) made in the last years in the field of Children's Literature.

Key words: *Children's Literature, ideology, literary system.*

Correspondencia: Xabier Etxaniz. Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. J. Ibañez de Sto. Domingo 1. 01006 Vitoria-Gasteiz. (xabier.etxaniz@ehu.es)

INTRODUCCIÓN

Tal como comentan los profesores M. Díaz y G. Ibarretxe en un número anterior de esta misma revista, las profundas transformaciones que ha experimentado la sociedad han hecho reformular *las relaciones que se establecen entre los diferentes ámbitos de educación formal, no formal e informal* (Díaz, M. y G. Ibarretxe, 2008: 98). Estos profesores comentaban dichos cambios para hablar de la evolución que se ha dado en la educación musical. Desde el ámbito de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) deberíamos indicar que el proceso que se ha dado ha sido mayor todavía.

La socialización, en parte, de la enseñanza a partir del siglo XIX como consecuencia de la subida al poder por parte de la burguesía coincide con el inicio de las obras publicadas para niños. Y no se podrá hablar hasta el siglo XX de una literatura infantil, es decir, obras que tienen en cuenta las características de sus destinatarios y cuya función principal es la estética.

Los diversos estudios y teorías literarias han ido evolucionando a lo largo de los últimos siglos, desde el Formalismo ruso (Jakobson, Vinokur...) y el Estructuralismo del Círculo Lingüístico de Praga (Jakobson, Trubetzkoy...) hasta las más recientes teorías de la Estética de la Recepción (Iser, Jauss...) o la Teoría de los Polisistemas (Itamar Even-Zohar), dando lugar a una crítica literaria que ha tenido en cuenta la especificidad de los lectores y posibilitando, por lo tanto, el estudio de la Literatura Infantil y Juvenil.

Una literatura que como tal ha ido surgiendo, en las diversas lenguas, a lo largo del siglo XX. En el caso de la lengua vasca, por ejemplo y tal y como indicábamos en una investigación anterior (Etxaniz, 1997), no podemos hablar de LIJ vasca hasta principios de la década de los 60.

Esta evolución en las teorías y el concepto de lo literario ha ido a la par de las transformaciones sociales y educativas. Así se ha pasado de estudiar las biografías de los autores a analizar las obras, de estudiar los textos a considerar éstos, entre otras cosas, como elementos socializadores tal y como lo indicaba hace más de 30 años Dámaso Alonso:

“La lectura modifica al hombre en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de nuestro ser. Toda lectura, y en grado más intenso, la lectura de esa porción nuclear o centro de lo que he llamado ‘literatura’. El hombre interpreta el mundo, y se interpreta a sí mismo, por medio del lenguaje, que le proporciona las primeras nociones inmediatas de su posición y su significación en el Universo. La experiencia vital las profundiza por reiteración y las amplía. Una segunda comprensión más profunda se gana por la literatura, por todos los tipos de literatura, desde los arrabales de ella hasta su núcleo” (Alonso, 1974, p.11).

Todos estos cambios, y sobre todo el hecho de que prácticamente hasta hace 30 años no ha habido estudios e investigaciones sobre la LIJ hace que nos encontremos ante una realidad compleja pero muy atractiva desde nuestro punto de vista. La falta de tradición se compensa con una amplia oferta de propuestas para profundizar en la investigación que ayude a comprender y dé respuesta a los problemas y retos que nuestra sociedad nos plantea continuamente.

TEMÁTICA

Los diversos estudios sobre LIJ que se han realizado a lo largo de estos últimos años son un reflejo de la riqueza y variedad de la problemática en torno a esta cuestión. Hemos pasado de considerar la literatura como un instrumento al servicio de la enseñanza de la lengua a que sea un elemento esencial en la formación de la persona, tanto a nivel social como personal. Como indica el profesor Cerrillo:

“en una sociedad que sobrevalora el consumo, el espectáculo y el éxito efímero, es difícil que se extienda el convencimiento de que el esfuerzo, el trabajo continuado y la responsabilidad son valores formativos necesarios en todas las personas” (Cerrillo, 2007, p.12).

y la LIJ contribuye, en parte, a ese convencimiento, pero también a que nos sintamos integrantes de una sociedad, de una comunidad, lo que la profesora T. Colomer (1999) define como función social de la LIJ.

La relación que ofrecemos de tesis doctorales leídas en los últimos años, así como de las publicaciones de investigaciones realizadas, son una muestra de la amplitud de iniciativas y trabajos existentes en este ámbito. Desde los estudios históricos hasta los didácticos, pasando por análisis de autores o temáticas de la LIJ, nos ofrecen un amplio abanico de temas para poder profundizar en las investigaciones que estamos llevando a cabo así como en las venideras.

En este sentido podemos indicar las principales investigaciones y líneas de investigación en las que hemos tomado parte en estos últimos años:

Literatura Infantil y Juvenil y valores

Se entiende por valores las

“creencias básicas a través de las cuales interpretamos el mundo y damos significado a los acontecimientos e, incluso, a nuestra propia existencia. Forman parte de nuestra cultura subjetiva y hemos de considerarlos como realidades dinámicas, sometidas a cambios condicionados en su manifestación y realización por el espacio y el tiempo” (Yubero et. al. 2004, p.10).

La investigación, e incluso polémica, en torno a los valores ha sido, y sigue siendo, muy importante en los últimos años, superando el marco escolar y educativo.

Desde principios de la década de los setenta con la crítica feminista, entre otras, y el surgir del realismo crítico como corriente literaria que además de ofrecer obras de gran valor literario pretender contribuir a la formación de los niños y jóvenes, han sido innumerables los estudios en torno a la LIJ y la transmisión de determinados valores a través de sus textos.

Los trabajos de Cerdá (1978), Hollindal (1992), Martínez-Menchen (1971), Stephens (1992), Turin, (1995)... han servido para que podamos llevar a cabo investigaciones desde la perspectiva social y feminista. El proyecto de investigación “Ideología euskal haur eta gazte literaturan: Emakumearen ikuspuntua eta gatazka politikoa” (Ideología en la LIJ vasca: la visión de la mujer y del conflicto político)

UPV 051- HA 114/97 ha servido para poder ir profundizando en una crítica más feminista, al tiempo que se planteó el tema de la violencia, su presencia y reflejo en la LIJ vasca. La literatura siempre ha sido utilizada como instrumento de formación o transmisión de ideas; desde el mismo momento en que la literatura de tradición oral pasó a ser escrita, el cambio de destinatario (de ser el pueblo llano analfabeto a la clase burguesa instruida), por ejemplo, llevó consigo toda una serie de censuras y mutilaciones como las críticas al poder, así como los cambios realizados por los recopiladores –muchos de ellos religiosos que no dudaron en “cristianizar” los cuentos populares–.

La literatura ha sido, durante largos años, un instrumento que ha ido asentando las ideas tradicionales en la sociedad, las costumbres, los hábitos... mostrándonos hoy en día muchas veces una sociedad que no es real. Desde el papel de la mujer como ama de casa hasta la presencia casi exclusiva de personas caucásicas en nuestras calles, escuelas, parques... la literatura no deja de transmitir unos modelos muy determinados de actuación, por ello es necesario conocerlos, estudiarlos y proponer alternativas.

En otro proyecto de investigación posterior, “Lehen hezkuntzako euskara hizkuntzako testu-liburuetako eta irakurgai liburuetako literatur testuen azterketa: kanonaren definiziorantz eta ideologiaren azterketa (1995-2004)” (Análisis de los textos literarios de los libros de texto de lengua en primaria: hacia la definición del canon y estudio de la ideología) EHU 06/34, volvemos a analizar qué prototipo de familia, qué imagen de la mujer... se ofrece a través de los libros de texto hoy en día.

Como consecuencia de esta investigación, que todavía no ha terminado, podemos indicar que en los libros de texto que se ofrecen a los niños y niñas de Primaria prácticamente se les presenta un único modelo familiar, el tradicional; no se muestra la realidad laboral existente entre nosotros (más del 50% de las mujeres trabajan fuera del hogar... mientras que en los libros de textos esa realidad es reducida drásticamente), etc. Es decir, al igual que en muchos de los textos de LIJ, en los libros de texto se presenta una sociedad más tradicional, con unos estereotipos muy marcados.

Al igual que ésta, existen investigaciones anteriores, Etxaniz Erle (2001), (2005) y (2007b), Ruiz Huici (2002), junto a la tesis que está realizando en este momento la profesora Simone Silene de Sousa dentro del programa de Psicodidáctica, “Los valores en las narraciones infantiles y juveniles publicadas entre los años 2000-2007”, que nos presentan otra muestra de la labor que se está desarrollando dentro de esta línea por parte de los miembros del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

El sistema de la Literatura Infantil y Juvenil

Partiendo metodológicamente de la propuesta realizada por el profesor Itamar Even-Zohar (1990) quien basándose en los trabajos de los Formalistas rusos, y concretamente del esquema de la comunicación lingüística realizado por Jakobson, propone seis elementos que constituyen el esquema del (poli)sistema literario: el productor, el consumidor, la institución, el repertorio, el producto y el mercado. El

análisis del sistema literario, que se ha llevado a cabo en investigaciones como “Sistema berriaren eraketa euskal haur eta gazte literaturan: 1990 hamarkadako egoera” (La creación de un nuevo sistema literario en la LIJ vasca: la década de los 90) I/UPV00051-H-13927/2001, puede ser un claro ejemplo del resultado de otra serie de investigaciones más concretas que se han dado principalmente en el análisis histórico (Etxaniz, 1997; López Gaseni, 2000; Gómez Zubia, 2004). Aunque estos estudios además de tener en cuenta la situación histórica han de reflejar los cambios lingüísticos, sociales e incluso la evolución de las diversas tendencias literarias. La tesis que está realizando la profesora Josune Beldarrain, también dentro del programa de Psicodidáctica, sobre las fábulas tradicionales, es un claro ejemplo de ello.

Aunque la mayoría de los estudios literarios se han centrado en el producto (y entre nosotros, prácticamente casi todos en la parte escrita de éste), podemos mencionar otros realizados desde la sociología literaria (Olaziregi, 1998a; 1998b) en torno a la recepción de una obra por parte de los lectores o estudios sobre los hábitos y gustos literarios de los jóvenes, por ejemplo; o estudios que analizan la obra, evolución, características, etc. de algunos autores concretos (Etxaniz, 2007a).

La investigación más importante realizada por ahora sobre el sistema de la LIJ vasca (López Gaseni y Etxaniz Erle, 2005), además de ofrecer una visión general de la situación de la LIJ en la década de los 90, debe servir para poder realizar nuevos estudios, comparativos y actuales, que nos ayuden a entender y conocer mejor la LIJ de nuestros días.

Consecuencia de ello es el anteriormente citado proyecto de investigación sobre los libros de texto de Primaria en euskara, una parte de él trata de analizar en base a qué criterios son seleccionados los textos que forman parte de dichos libros. Los diversos estudios en torno al canon literario (Cano et. al., 2003; Tejerina, 2004; Blomm, 1995, etc.) o aquellos sobre la formación literaria a través de la LIJ (Sánchez Corral, 1995; Colomer, 1998; Cerrillo, 2007) normalmente no son tenidos en cuenta a la hora de seleccionar los textos literarios que componen dichos libros de lectura.

Aunque los libros de texto sean muy importantes en la formación literaria de las personas, la LIJ es, hoy por hoy, esencial para dicha labor. En este sentido el proyecto de investigación “Las literaturas infantiles y juveniles del marco Ibérico. Su influencia en la formación literaria y lectora”, subvencionado por el MEC, está analizando dicha labor dentro del marco ibérico en las cinco lenguas oficiales existentes.

RELACIÓN ORIENTATIVA DE TEMAS A INVESTIGAR

Tanto en las diversas líneas comentadas como en la relación de investigaciones (tesis y publicaciones) que aparecen a continuación se puede apreciar la variedad de temas a investigar.

Además de los aquí presentados, existe una red de investigadores del ámbito ibérico (LIJMI) que reúne a varios profesores universitarios; en la página web de dicha red, www.usc.es/lijmi/, se mencionan varias líneas de investigación (divididas en cuatro grandes bloques: Historia, Literatura comparada, Teoría y crítica y Lectura)

así como una publicación realizada por los miembros de la red investigadora, *Docencia, investigación e crítica de LIJ en el marco ibérico 2004-2007*, que está colgada en internet y que recopila las tesis, DEAs, congresos, publicaciones, medios de divulgación... así como aquellos estudios universitarios (grado y postgrado) realizados durante estos años. Las propuestas de líneas de investigación, así como la labor que se ha realizado últimamente, serán de gran utilidad para quien quiera acercarse a este campo tan abierto como atractivo de la investigación en la LIJ.

Tesis doctorales defendidas en la UPV-EHU

- (1996) Etxaniz Erle, X. “Euskal haur eta gazte literaturaren historia”. Dir. Juan Kruz Igerabide.
- (1998) Martin Sampedro, E. “Euskal Hautzaroaren Asmakuntza 1976-1990 urte bitarteko ipuingintzan isladatu denez”. Dir. Jon Kortazar Uriarte.
- (2000) López Gaseni, M. “Euskarara itzulitako haur eta gazte literatura: funtzioak, eraginak eta estrategiak”. Dir. Xabier Etxaniz Erle.
- (2002) Ruiz Huici, F. J. “Análisis de narraciones infantiles para niños de 6-12 años, escritas en castellano entre 1990-98”. Dir. Xabier Etxaniz Erle.
- (2003) Alzola, N. “Propuestas éticas en libros-álbum de literatura infantil”. Dir. Concepción Medrano.
- (2004) Gómez Zubia, G. “Grimm anaien Kinder-und Hausmärchen euskaraz: Itzulpenen eta egokitzen azterketa”. Dir. Jose Manuel López Gaseni.

Otras tesis doctorales defendidas dentro del marco ibérico (2004-2007)

Año 2004

- Mónica Baró Llamias, “Les edicions infantils i juvenils de l’editorial Joventud (1923-1969)”, dir. Ernest Abadal Falgueres i Lluís Quintana Trias, Universitat de Barcelona.
- Mariano Francisco Pérez Santamarina, “Estudio de la transtextualidad en la Reina de las Nieves”, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Sandra María Rodríguez de Carvalho Ramos, “A literatura infanto-juvenil no advento do século”, dir. José Luis Rodríguez, Universidad de Santiago de Compostela.
- M^a Cecilia Silva Díaz Ortega, “Libros que enseñan a leer: álbumes metaficciones y conocimiento literario”, dir. Teresa Colomer, Universitat Autònoma de Barcelona.

Año 2005

- Fermín Ezpeleta Aguilar, “Pedagogía y educación en la narrativa española: 1875- 1939”, dir. Leonardo Romero, Universidad de Zaragoza.

- Vicente Cutillas Sánchez, “La enseñanza de la dramatización y el teatro: propuesta didáctica para la enseñanza secundaria”, dir. Pascuala Morote y María Teresa Torrecilla, Universitat de València.
- Pilar Monje Margell, “El humor en la poesía de Gloria Fuertes”, dir. José M^a Fernández Gutiérrez, Universidad Rovira i Virgili.
- Carmen Perdomo López, “Animación a la lectura en Educación Secundaria: Análisis y propuestas”, dir. Manuel Abril Villalba, Universidad de La Laguna.
- Eulalia Pérez Vallverdú, “Josep María Folch i Torres (1881-1950): des del Modernisme a la literatura de consum”, dir. Jordi Castellanos Vila, Universidad Autónoma de Barcelona.
- María Madalena Marcos Carlos Teixeira da Silva, “O Novo Rosto do Paraíso: Diálogos com a infância”, Rosa Goulart, Universidade dos Açores.

Año 2006

- Maria de Fátima Rocheta de Sousa Ferreira Bastos, “Conto maravilhoso, a palavra esquecida: conto maravilhoso: um novo paradigma educacional?” orient. Pedro Ferré da Ponte e José Gabriel Pereira Bastos, Universidade Nova de Lisboa.
- Cristina Cañamares Torrijos, “Modelos de relatos para primeros lectores”, dir. Pedro C. Cerrillo, Universidad de Castilla-La Mancha.

Año 2007

- M^a Teresa Caro Valverde, “Los clásicos Redivivos en el aula. Modelo didáctico interdisciplinar en educación literaria”, dir. Pedro Guerrero y Antonio Mendoza, Universidad de Murcia.
- Juan Mata, “Humanismo, ética y lectura. Una aproximación al estudio de la Literatura Infantil y Juvenil”, dir. Elena Gómez Villalba, Universidad de Granada.

Algunos trabajos de investigación realizados a lo largo de estos últimos años

- Albentosa Hernandez, J. I. y Moya Guijarro, A. J. (2001). *Narración infantil y discurso. Estudio lingüístico de cuentos en castellano e inglés*. Cuenca: UCLM.
- Alzola, N. (2004). *Propuestas éticas en libros-álbum de literatura infantil*. Bilbao: UPV-EHU.
- Baró, M., Colomer, T. y Mañá, T. (coord.) (2007). *El patrimoni de la imaginació: Llibres d'ahir per a lectors d'avui*. Palma: Institut d'Estudis Balearics.
- Bassa i Martín, R. (1994). *Literatura infantil catalana i educació*. Palma de Mallorca: Moll.

- Benton, M. y Fox, G. (1992). *Teaching Literature Nine to Fourteen*. London: Oxford University Press.
- Bettelheim, B. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1982). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Bravo-Villasante, C. (1978). *Literatura infantil universal* (2 tomos). Madrid: Almena.
- Bravo-Villasante, C. (1983). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Doncel. 4ª ed.
- Bravo-Villasante, C. (1987). *Historia de la literatura infantil Iberoamericana*. (2 tomos) Leon: Everest.
- Calleja, S. (1994). *Haur literatura euskaraz. Lehenengo irakurgaietatik 1986ra arte*. Bilbo: Labayru Ikastegia-Bilbao Bizkaia Kutxa.
- Calleja, S. y Monasterio, X. (1988). *La Literatura Infantil Vasca. Estudio histórico de los libros infantiles en euskara*, Bilbo: Mensajero-Universiad de Deusto.
- Cano Vela, A. G. y Pérez Valverde, C. (coor.) (2003). *Canon, Literatura Infantil y Juveni y otras literaturas*. Cuenca: UCLM.
- Cendán Pazos, F. (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Ed. Pirámide.
- Cerdá, H. (1978) *Literatura infantil y clases sociales*. Madrid: Akal.
- Cerrillo, P. (2000). *Adivinanzas Populares Españolas (Estudio y Antología)*. Cuenca: UCLM.
- Cerrillo, P. (2004). *¿Dónde está el niño que yo fui?*. Madrid: Akal.
- Cerrillo, P. (2005). *La voz de la memoria (Estudios sobre el Cancionero Popular Infantil)*. Cuenca: UCLM.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Madrid: Octaedro.
- Cerrillo, P., Cañamares, C. y Sánchez, C. (coor.) (2007). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores*. Cuenca: UCLM.
- Cerrillo, P., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: UCLM.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (dir.) (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

- Durand, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Durand, T. (2008). *Àlbums i altres lectures. Anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Etxaniz Erle, X. (1997). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Iruñea: Pamiela.
- Etxaniz Erle, X. (2001). Ideología haur literaturan, *EGAN* 2001-1/2, 137-158.
- Etxaniz Erle, X. (2005). La violencia en la literatura infantil y juvenil vasca. in Ruzicka Kenfel, V. et. al. (ed.) *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 185-191). Vigo: Universidad de Vigo.
- Etxaniz Erle, X. (2007a). *Bela Kabelatik Ternuara. Atxagaren Haur eta Gazte Literatura*. Iruñea: Pamiela.
- Etxaniz Erle, X. (2007b). *Literatura eta ideologia*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Garate Larrea, M. (1994). *La comprensión de los cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- García Padrino, J. (1992). *Libros y Literatura para niños en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez -Ed. Pirámide.
- García Padrino, J. (2001). *Así pasaron muchos años... (En torno a la Literatura Infantil Española)*. Cuenca: UCLM.
- García Padrino, J. (2003). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: UCLM.
- Girpux, H. A. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Gómez Zubia, G. (2004). *Grimm anaien Kinder-und Hausmärchen euskaraz: Itzulpenen eta egokitzapenen azterketa*. Bilbao: EHU-UPV.
- Hollindal, P. (1992). Ideology and the Children's Book. En P. Hunt (Ed.), *Literature for Children. Contemporary Criticism*. London-New York: Routledge.
- Hunt, P. (1991). *Criticism, Theory & Children's Literature*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hunt, P. (Ed.) (1992). *Literature for children. Contemporary criticism*. London: Routledge.
- Hunt, P. (Ed.) (1995). *Children's Literature an Illustrated History*. Oxford: Oxford University Press.
- Lluch, G. (1998). *El lector model en la narrativa per a infants y joves*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat Jaume I- Univesitat de Valencia.

- Lluch, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: UCLM.
- Lluch, G. (Ed.) (2000). *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Valencia: Edicions Bromera.
- López Gaseni, M. (2000). *Euskarara itzulitako haur eta gazte literatura: funtzioak, eraginak eta estrategiak*. Bilbao: EHU-UPV.
- López Gaseni, M. (2005). *Autoitzulpengintza euskal haur eta gazte literaturan*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- López Gaseni, M. y Etxaniz Erle, X. (2005). *90eko hamarkadako Haur eta Gazte Literatura*. Iruñea: Pamiela.
- Lurie, A. (2004). Niños y niñas eternamente. *Los clásicos infantiles desde Cenicienta hasta Harry Potter*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Martín Sampedor, E. (1997). *Euskal haurtzaroaren asmakuntza 1976-1990 urte bitarteko ipuingintzan isldatu denez*. Tesis doctoral inédita.
- Martínez-Menchen, A. (1971). *Narraciones infantiles y cambio social*. Madrid: Taurus.
- Martos Núñez, E. (2007). *Cuentos y leyendas tradicionales (Teoría, textos y didáctica)*. Cuenca: UCLM.
- Olaziregi, M. J. (1998a). *Bernardo Atxagaren irakurlea*. Donostia: Erein.
- Olaziregi, M. J. (1998b). *Euskal Gazteen Irakurzaletasuna. Azterketa Soziologikoa*. Bergara: Bergarako Udala.
- Ruiz Huici, F. J. (2002). *Análisis de narraciones infantiles para niños de 6-12 años, escritas en castellano entre 1990-98*. Bilbao: EHU-UPV.
- Ruzicka Kenfel, V. Y Lorenzo García, L. (coor.) (2003). *Estudios críticos de traducción de literatura infantil y juvenil*. Oviedo: Septem ediciones.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Corral, L. (2005). *Violencia, discurso y público infantil*. Cuenca: UCLM.
- Sánchez-Redondo Morcillo, C. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo*. Cuenca: UCLM.
- Servén Díez, C. (Ed.) (2007). *La mujer en los textos literarios*. Madrid: Akal.
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in Children's fiction*, London and New York: Longman.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens-London: The University of Georgia Press.

- Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando*. Madrid: horas y HORAS.
- Utanda Higuera, M^a C., Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coord..) (2005). *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: UCLM.
- Valriu i Llinas, C. (1994). *Història de la literatura infantil y juvenil catalana*. Barcelona: Pirene.
- Yubero, S. et. al. (coord.) (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: UCLM.
- Zapata Ruiz, T. (2007). *El cuento de hadas, el cuento maravilloso o el cuento de encantamiento*. Cuenca: UCLM.

Nota: Este artículo forma parte de los trabajos realizados dentro del proyecto de investigación EHU 06/34.

Referencias bibliográficas

- Alonso, D. (1974). Pórtico. El punto de vista de Dámaso Alonso. En VV. AA. *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.
- Alzola, N. (2004). *Propuestas éticas en libros-álbum de literatura infantil*. Bilbao: UPV-EHU.
- Blomm, H. (1995). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Cano Vela, A. G. y Pérez Valverde, C. (coor.) (2003). *Canon, Literatura Infantil y Juvenil y otras literaturas*. Cuenca: UCLM.
- Cerdá, H. (1978). *Literatura infantil y clases sociales*. Madrid: Akal.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Madrid: Octaedro.
- Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Díaz, M. y Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110.
- Etxaniz, X. (1997). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Iruñea: Pamiela.
- Etxaniz, X. (2001). Ideología haur literaturan, *EGAN* 1/2, 137-158.
- Etxaniz, X. (2005). La violencia en la literatura infantil y juvenil vasca. En V. Ruzicka Kenfel et. al. (Ed.), *Mundos en conflicto: Representación de ideologías, enfrentamientos sociales y guerras en la literatura infantil y juvenil* (pp. 185-191). Universidad de Vigo: Vigo.
- Etxaniz, X. (2007a). *Bela Kabelatik Ternuara. Atxagaren Haur eta Gazte Literatura*. Iruñea: Pamiela.

- Etxaniz, X. (2007b). *Literatura eta ideologia*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Gómez Zubia, G. (2004). *Grimm anaien Kinder-und Hausmärchen euskaraz: Itzulpenen eta egokitzapenen azterketa*. Bilbao: EHU-UPV.
- Hollindal, P. (1992). Ideology and the Children's Book. En P. Hunt (Ed.), *Literature for Children. Contemporary Criticism*. London-New York: Routledge.
- Lluch, G. (Ed.) (2000). *De la narrativa oral a la literatura per a infants*. Valencia: Bromera.
- López Gaseni, M. (2000). *Euskarara itzultako haur eta gazte literatura: funtzioak, eraginak eta estrategiak*. Bilbao: EHU-UPV.
- López Gaseni, M. (2005). *Autoitzulpengintza euskal haur eta gazte literaturan*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- López Gaseni, M. y Etxaniz, X. (2005). *90eko hamarkadako Haur eta Gazte Literatura*. Iruñea: Pamiela.
- Martinez-Menchen, A. (1971). *Narraciones infantiles y cambio social*. Madrid: Taurus.
- Martos Núñez, E. (2007). *Cuentos y leyendas tradicionales (Teoría, textos y didáctica)*. Cuenca: UCLM.
- Olaziregi, M. J. (1998a). *Bernardo Atxagaren irakurlea*. Donostia: Erein.
- Olaziregi, M. J. (1998b). *Euskal Gazteen Irakurzaletasuna. Azterketa Soziologikoa*. Bergara: Bergarako Udala.
- Ruiz Huici, F. J. (2002). *Análisis de narraciones infantiles para niños de 6-12 años, escritas en castellano entre 1990-98*. Bilbao: EHU-UPV.
- Ruzicka Kenfel, V. y Lorenzo García, L. (coord.) (2003). *Estudios críticos de traducción de literatura infantil y juvenil*. Oviedo: Septem ediciones.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Tejerina, I. (2004). El canon literario y la Literatura Infantil y Juvenil. Los cien libros del siglo XX. *Lazarillo* 12, 17-25.
- Turin, A. (1995). *Los cuentos siguen contando*. Madrid: horas y HORAS.
- Yubero, S. et. al. (coord.) (2004). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: UCLM.

Xabier Etxaniz Erle (xabier.etxaniz@ehu.es) es Profesor Titular de la Universidad del País Vasco en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Autor de media docena de estudios sobre la LIJ vasca, ha dirigido varios proyectos de investigación y un par de tesis dentro del programa de Psicodidáctica. Colaborador en publicaciones como CLIJ, AILIJ, Tantak, etc. y en las Universidades de Pau et des Pays de l'Adour y la de Santiago de Compostela. Miembro de la red de investigadores Literatura Infantil y Juvenil del Marco Ibérico (LIJMI) y del consejo editorial de la revista OCNOS editada por el CEPLI de la Universidad de Castilla-la Mancha.

Fecha de recepción: 03/09/08

Fecha de admisión: 01/10/08

REVISTA DE NOTICIAS Y DOCUMENTOS

ACTIVIDADES DE CANTO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: POSICIONAMIENTO DEL ALUMNADO DE TERCER CICLO Y DEL PROFESORADO DE MÚSICA

Autora: Aintzane Cámara Izagirre

Programa de doctorado: Psicodidáctica

Departamento: Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Directores: Alfredo Goñi Grandmontagne y Pere Godall Castell

Correspondencia: Escuela Universitaria de Magisterio (Bilbao), Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, aintzane.camara@ehu.es

Fecha presentación: abril de 2008

Marco teórico y problemática de investigación

Existen diversos factores que intervienen en la construcción de las opiniones, gustos y hábitos de los niños y las niñas en relación a la práctica de cantar. En la escuela, dentro de la clase de música, el profesorado de música lleva a cabo actividades musicales que centran su atención en una educación vocal básica y en la realización de conciertos escolares para promover un posicionamiento favorable del alumnado ante el canto y el repertorio escolar.

En este sentido, esta tesis tiene como objeto de estudio conocer el posicionamiento del alumnado de Tercer Ciclo de Primaria ante la música y las actividades de canto, habida cuenta de que para el alumnado de estas edades la música se convierte en un elemento básico en el desenvolvimiento cotidiano y actúa como modo de expresión y catalizador de todos aquellos signos de identidad juvenil (Megías y Rodríguez, 2001, p. 11). Pero, además, se indaga en las concepciones del profesorado de música y las estrategias que utiliza en el trabajo del aula relacionadas con las actividades de canto, puesto que se ha considerado relevante identificar las prácticas que éste entiende como buenas asociándolas a los escenarios en las que se presentan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Diversos estudios sobre las actitudes hacia la música relacionan la participación del alumnado de Primaria y de Secundaria en actividades musicales con una predisposición hacia la práctica de cantar (Mizener, 1993; Phillips y Aitchison, 1998; O'Neill, 2002; Kaufman, 2006). En estos trabajos se utilizaron cuestionarios que revelaron la importancia de la participación en actividades musicales desde diferentes perspectivas.

Por otro lado, trabajos realizados con profesorado de música muestran que contar con una base teórica se asocia a buenas prácticas (Leung y Wong, 2005),

dándose una relación entre el pensamiento del profesorado de música con su práctica docente, aunque no siempre las concepciones del profesorado se corresponden con la práctica del aula (Torrado y Pozo, 2006). Por lo tanto, es esencial que la práctica sea observable para poder evaluar las ideas, los valores y las creencias del profesorado (Alexander, 1996).

Esta tesis se propone tres objetivos: 1. Conocer el posicionamiento del alumnado de Tercer Ciclo de Primaria ante la música y la práctica del canto; 2. Analizar las estrategias del profesorado de música para fomentar el gusto por cantar y desarrollar una formación vocal básica; y 3. Indagar en el pensamiento del profesorado de música sobre el papel del canto en la educación musical y las estrategias que utiliza.

Método

Los participantes del estudio lo constituyeron, por una parte, alumnado de 5º curso Primaria (N=682) de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) y, por otra parte, alumnado de Tercer Ciclo de Primaria (N=113) y estudiantes de coro de Secundaria de centros escolares de Iowa City, en el estado de Iowa en Estados Unidos. Además, intervinieron como participantes el profesorado de música de Primaria y el profesorado de coro de Secundaria del alumnado seleccionado.

Para el estudio del posicionamiento del alumnado de Tercer Ciclo de Primaria ante las actividades de música y de canto se elaboró un Cuestionario de Opinión sobre la Música y las Actividades de Canto (COMAC) que se aplicó a los participantes con el propósito de analizar dicho posicionamiento desde diferentes dimensiones o categorías: el gusto por el canto, el entorno familiar-social, la participación en actividades de canto y la importancia que se le confiere a la música. Para el análisis de los datos del COMAC se utilizó el programa estadístico SPSS para conocer la fiabilidad del cuestionario como instrumento de medida, la estructura en las cuatro dimensiones o escalas mencionadas y la variabilidad en las respuestas en función de distintas variables: género, edad, participación en conciertos, estudios musicales, centro escolar y país.

En tres de los centros seleccionados de la CAV se observaron conciertos y clases de música y de coro. También se observaron clases de música con alumnado de Tercer Ciclo de Primaria a lo largo de seis sesiones consecutivas, y clases de coro y un concierto con alumnado de Secundaria en Iowa City. En las sesiones de clase se tomaron notas que se centraron en las actividades de canto: tipo de actividad, contenidos curriculares, recursos metodológicos, dedicación y repertorio. En cuanto a la observación de los conciertos, las notas de campo se recogieron en función de las categorías: tipo de participación, motivación, interpretación y repertorio.

También se entrevistó al profesorado de música de tres centros de la CAV donde se realizaban conciertos. La recogida y sistematización de los datos a partir de las entrevistas a los tres profesores seleccionados se realizó en torno a cuatro categorías: pensamiento del profesorado; planificación de actividades; participación en las mismas; y motivación del alumnado.

Resultados

En primer lugar, el examen de las propiedades psicométricas del COMAC realizado confirmó la validez del cuestionario como instrumento de medida fiable para conocer las opiniones del alumnado sobre la música y el canto. Así mismo, el análisis factorial mostró la estructura cuatro-dimensional del posicionamiento del alumnado ante las actividades de canto en las escalas arriba mencionadas: “gusto”, “entorno”, “participación”, e “importancia”. También se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas de respuestas a los ítems del COMAC en todas las escalas y en función del género, la participación en conciertos y realizar estudios musicales extraescolares.

Los datos recogidos mostraron que las niñas, quienes estudiaban música fuera de la escuela y quienes participaban en conciertos respondieron de manera más positiva. Por otra parte, la diferencia de edad 10-11 años no resultó determinante en relación a las escalas “entorno” e “importancia”. Tampoco se produjeron diferencias de respuesta significativas entre el alumnado vasco y el americano en lo que se refiere a la “importancia” conferida a la música.

En cuanto el estudio realizado a partir de la observación de clases de música, de coro y de conciertos con el objetivo de conocer y analizar las estrategias del profesorado de música para fomentar el gusto por cantar y desarrollar una formación vocal básica, los resultados obtenidos revelaron que las estrategias utilizadas por el profesorado centraban su atención en el trabajo de la canción y la educación vocal y guardaban una estrecha relación con los conciertos que se llevaron cabo. La participación en actividades de canto sirvió de motivación para implicar al alumnado y cohesionar al grupo, a la vez que promovió el interés por la práctica de cantar y por el repertorio. La comparación de estrategias didácticas de diferentes niveles y sistemas educativos aporta aproximaciones diferentes del desempeño docente y permite identificar buenas prácticas en la enseñanza musical que conducen a una aceptación de las actividades de canto por parte del alumnado. Así mismo, la comparación de conciertos en dos contextos distintos ofrece diferentes visiones de la educación musical y promueve la reflexión sobre la formación del profesorado de música y las competencias musicales del alumnado.

Por último, el estudio sobre el pensamiento del profesorado de música acerca del papel que juega el canto en la educación musical y su práctica docente, reveló que los tres especialistas de música reconocieron la importancia de la educación de la voz y la necesidad de un tratamiento preferente en la clase de música, su compromiso utilizando la música como medio para transmitir el patrimonio cultural propio, considerándolo elemento fundamental en la educación integral de niños y niñas. Al mismo tiempo, de los datos se desprendió la convicción de que la participación en los conciertos escolares fomentaba el gusto por el canto en el alumnado y servía para valorar el patrimonio propio, respetar otros tipos de música y promover la variedad de repertorio. La comparación entre los tres profesores/as sugiere que desde diferentes propuestas de actividades de canto y de conciertos se fomentan gustos y hábitos favorables a la práctica de cantar.

Conclusiones

El COMAC ha demostrado ser una herramienta de trabajo eficaz para medir el posicionamiento del alumnado ante las actividades de canto. En dicho cuestionario se han identificado cuatro categorías que agrupan una serie de ítems que informan sobre el gusto por canto, el entorno socio-familiar del alumnado, la participación en actividades musicales y la importancia conferida a la música.

Ser niña, participar en conciertos y estudiar música como actividad extraescolar inciden favorablemente en las actitudes hacia el canto. Esta tendencia se ha observado en cada grupo de edad, centro escolar y país de procedencia, si bien el alumnado de la CAV ha presentado puntuaciones más positivas en general a los ítems del COMAC.

La observación de conciertos, clases de música y de coro constituye una aportación complementaria a los resultados del COMAC reafirmando la importancia de las actividades de canto en el trabajo de equipo, la motivación del alumnado, la satisfacción por la práctica del canto y el interés por la diversidad del repertorio.

El pensamiento de los tres especialistas de música de Primaria a los que se ha entrevistado y las clases y conciertos a su cargo observados han permitido incorporar información que indica una conexión entre las buenas prácticas del profesorado de música y una tendencia favorable hacia las actividades de canto del alumnado de Tercer Ciclo de Primaria.

ACTITUD DOCENTE HACIA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON SÍNDROME AUTISTA DE ASPERGER O DE ALTO FUNCIONAMIENTO EN EL AULA REGULAR

Autora: Lucy Sepúlveda Velásquez

Programa de doctorado: Psicodidáctica

Departamento: Psicología Evolutiva y de la Educación

Directores: Concepción Medrano Samaniego y Pedro Martín González

Correspondencia: lu_ma47@hotmail.com

Fecha presentación: 2008

Marco teórico

El estudio enfoca tres aspectos decisivos como son: (i) “Integración-inclusión del alumnado con n.e.e., (ii) Integración-inclusión del alumnado con síndrome Asperger o Autismo de Alto Funcionamiento y (iii) “Actitud docente hacia la integración-inclusión del estudiantado con n.e.e. y con síndrome Asperger, en el aula ordinaria”.

La investigación se realizó en Municipios de Uribe Kosta, concretándose en tres los colaboradores directos: Getxo, Mungia y Sopelana (Vizcaya). Los coagentes participativos eran sólo profesores que tenían integrados alumnos con síndrome Asperger. Los niveles en los que se llevó a cabo el estudio fueron: Educación Infantil, Primaria y ESO.

El objetivo central consistió en conocer cuáles son las actitudes del profesorado de aula regular hacia la integración-inclusión de alumnos con n.e.e., en general y hacia la integración-inclusión de alumnos con síndrome Asperger o autismo de Ato Funcionamiento en particular, en Centros Ordinarios de Uribe Kosta (Vizcaya), así como estudiar también las variables que están incidiendo en dichas actitudes.

Método

Para la obtención de datos, los procedimientos se efectuaron en base a dos criterios: “cuantitativos”, basado en la pasación de cuestionarios tipo Liker a 36 docentes y “cualitativos”, realizados al mismo número de profesores que imparten clases al alumnado con síndrome Asperger. Los resultados en esta modalidad se analizaron de acuerdo al Programa Nudist.

Al efectuar la triangulación de técnicas y métodos, consistente en el uso de la técnica panorámica de la encuesta, aplicable desde el método cuantitativo y, de la técnica participativa de la entrevista, imbuida en el paradigma cualitativo, de modo particular, se pudo combinar ambas técnicas y procedimientos, con ello se logró extraer más información y mejorar los resultados, lográndose así, un enriquecimiento de la investigación lo que posibilitó fortalecer el propio desarrollo. Frente a esta consideración, la naturaleza de ciertas variables afines permitieron “la configuración estructural y sistemática” del proceso, integrable a través de la intersección o de coincidencias surgidas en base a las diferentes apreciaciones y fuentes informativas extraídas del mismo fenómeno de estudio (Factores y Organización de Nudos Padres).

Este ensayo viene a corroborar uno de los propósitos expuesto en el apartado “planteamiento de hipótesis” en torno a la posibilidad de inferir, a través de la confluencia entre lo cuantitativo y lo cualitativo, elementos de análisis interpretativo de las distintas percepciones y valoraciones concebidas por los docentes desde diversos puntos de vista del mismo fenómeno y en el propio marco de referencia educativa.

Las deducciones obtenidas, señalan que existe una tendencia entre los docentes a valorar positivamente la integración de los alumnos con n.e.e. y, en relación a los alumnos con síndrome Asperger, las declaraciones sintetizan ciertos indicadores claves que dificultan la plenitud de su integración-inclusión. Sin embargo, las conclusiones ratifican que, puede lograrse, a través de la convergencia cuantitativa y cualitativa, elementos de análisis que permiten dilucidar la actitud docente hacia la integración-inclusión del alumnado con síndrome Asperger integrado en el aula ordinaria.

Resultados

La figura 1 verifica los resultados de la intersección entre ambos análisis, los cuales se circunscriben en cinco postulados.

Finalizamos señalando que el estudio converge en ciertas orientaciones y claves programáticas a tener en cuenta para la educación y atención de alumnos autista integrados en aulas regulares, perfilándose determinadas prácticas orientativas y estratégicas para ser aplicadas en el escenario escolar. Además se hace hincapié en que, a pesar del cúmulo de investigaciones que se realizan en torno al tema, se ha podido verificar que la clave del enigma y su evolutiva trayectoria, obligan a mantener una actitud indagativa y prudente debido a los constantes antecedentes clínico-médicos que van día a día surgiendo y acotando más la especificidad de su estudio.

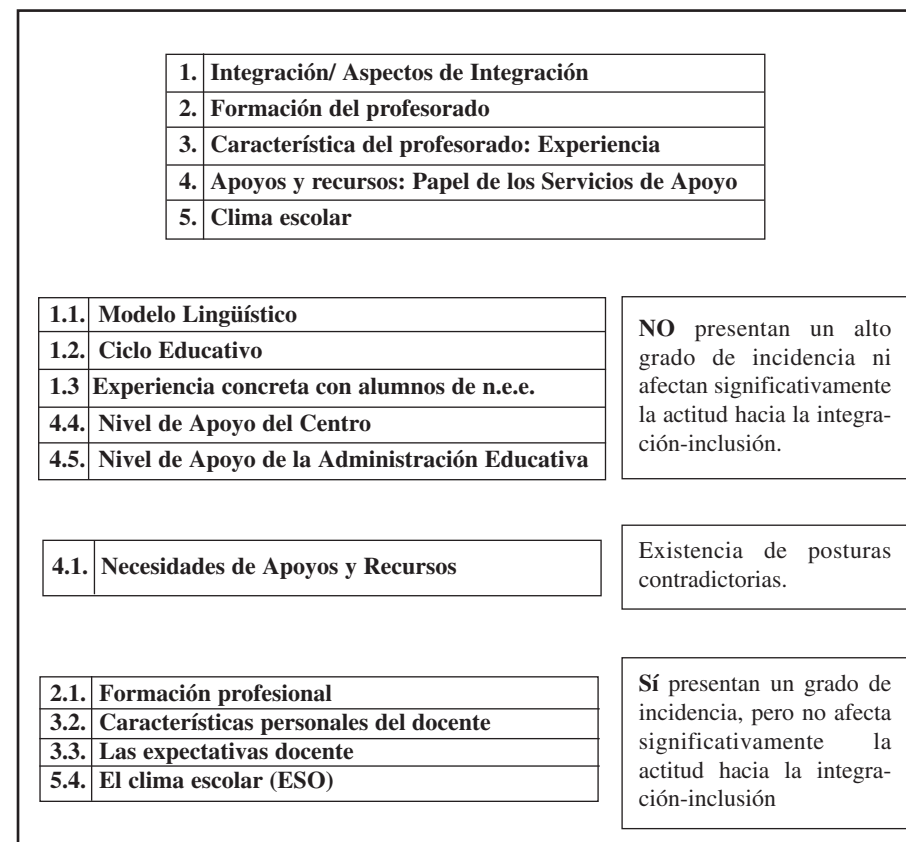


Figura 1. Síntesis de los análisis cuantitativos y cualitativos

