

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Dirección

Carlos Castaño Garrido

Comité de Dirección

Iñaki Aldekoa Beitia

José Antonio Arruza Gabilondo

Fernando Bacáicoa Ganuza

José María Madariaga Orbea

Teresa Ñuño Angós

Santiago Palacios Navarro

Editan

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

* * * * *

Redacción y Administración

Revista de Psicodidáctica

Escuela Universitaria de Magisterio

C/ Juan Ibañez de Sto Domingo, 1.

Vitoria-Gasteiz, 01006

Tel. 945 01 32 81/82

FAX: 945 14 27 98

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

* * * * *

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

Subscripción anual: 2.500 pesetas. Número suelto: 1.500.

Intercambio: Con todas aquellas revistas que nos lo soliciten.

* * * * *

ISSN: 1136 - 1034

Depósito Legal: BI-241-96

* * * * *

Diseño e Impresión

IDAZKIDE

Pol. El Juncal s/n - TRAPAGARAN

Tfno./Fax: 94 437 45 63

REVISTA DE PSICODIDÁCTICA

Números 11-12
Año 2001



REVISTA DE PSICODIDACTICA

Sumario

Pág.

La práctica docente en la enseñanza de la educación para la salud es escuelas de Educación Básica de Guadalajara.	
<i>María Gpe. Aldrete Rodríguez y otros</i>	5
"La Capacidad Interna de Desarrollo en organizaciones educativas; algunas configuraciones.	
<i>Javier Goikoetxea Piérola</i>	19
Los efectos de la educación bilingüe en habilidades y prácticas musicales en niños de escolaridad primaria.	
<i>Fuensanta Figueroa Figueroa</i>	33
Pruebas sobre la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, como un proceso equivalente en la lengua materna y en la segunda lengua.	
<i>Amaia Mendizabal Ituarte</i>	43
La cuestión del estatus científico de la educación física en el contexto educativo.	
<i>Angela Vaquero Barba</i>	59
La observación de la clase de L2.	
<i>David Lasagabaster</i>	67
Trabajos prácticos como recetas y como investigaciones.	
<i>José María Etxabe Urbieta</i>	87
El macrosistema desde la Psicología Social y Educativa. Una perspectiva cultural axiológica hacia la práctica universitaria.	
<i>Alejandra Cortés Pascual</i>	97

Ponencias y Comunicaciones VIII Jornadas de Psicodidáctica

El desarrollo de los valores en la tercera edad: un estudio desde el marco cultural-contextual.	
<i>Ana Aierbe Barandiaran y otros</i>	119
"Kasu azterketa" metodoaren izaera: kasu azterketa diseinua EHUko hainbat tesi lanetan.	
<i>Karmele Bujan Vidales</i>	133
Enseñanza-aprendizaje de lenguas: el juego, ¿un método nuevo?.	
<i>Reyes Pejenante San Adrián</i>	143
Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo.	
<i>Elisabet Areizaga</i>	157
Elogio de la Literatura	
<i>Sorkunde Francés Vidal</i>	171
Ahozko ikertzen: bizkaieraren fonoteka.	
<i>Iñaki Gaminde y otros</i>	185
De la psicolingüística a la didáctica de la gramática.	
<i>Maite Gómez Araquistain</i>	199
Euskal haur gazte literaturaren sistemaren eraketa.	
<i>Xabier Etxaniz Erle y Manu López Gaseni</i>	213
Aportaciones de la investigación en Psicodidáctica a las experiencias de comunicación educativa en varias lenguas.	
<i>José María Madariaga Orbea</i>	229
Estandarra eta dialektoak nola ulertu eta tratatu irakaskuntzan.	
<i>Julian Maia</i>	239
Literaturaren magia ikasgelan.	
<i>Laura Mintegi Lakarra</i>	255

Editorial

El número de la Revista de Investigación en Psicodidáctica que tienes entre tus manos es un número anual, correspondiente al año 2001. De ahí precisamente su volumen, más amplio de lo habitual.

Siguiendo con la línea de la Revista, presentamos en este número una serie de trabajos de investigación relacionados con la enseñanza-aprendizaje, y donde cobran protagonismo, como ya adelantábamos en el número anterior, líneas de investigación propias de las áreas que, dentro de la psicodidáctica, más se preocupan por los contenidos del currículo.

Mención específica requieren una serie de artículos y trabajos de investigación presentados dentro de las VIII Jornadas de Investigación en Psicodidáctica celebradas en Bilbao, con el lema específico "Enseñando en el Nuevo Milenio". Dentro de este monográfico encontramos, junto con perspectivas y trabajos de investigación relacionados con el área de conocimiento de lengua y literatura, otros trabajos de corte más propiamente psicopedagógico. Creemos que el lector encontrará en este número doble una perspectiva variada de contenidos, metodologías y temáticas relacionadas con la investigación psicoeducativa, lo que da idea de la pujanza y fortaleza de esta idea de encuentro entre todos los profesionales del ámbito educativo.

La práctica docente en la enseñanza de la educación para la salud en escuelas de Educación Básica de Guadalajara

DR. en C. María Gpe. Aldrete Rodríguez

DR. en C. Valadez Figueroa Isabel

DR. en C. Carlos Cabrera Pivara

DR. en Manuel Pando Moreno

MCP Carolina Aranda Beltran

Instituto Regional de Investigación en Salud Pública, Universidad de Guadalajara, B y C.

Escuela Normal de Jalisco

Instituto Regional de Investigación en Salud Pública

Agradecimiento a:

Corina Rodríguez Rodríguez, Rosenda Y. Navarro Flores Lorena Vianey Uriostegui Espíritu, Maribel Vázquez Sánchez.

El objetivo de esta investigación fue identificar la práctica docente en el Plan y Programas de Educación Básica y las necesidades de capacitación.

Se realizó un estudio observacional, descriptivo y transversal en 289 maestros que laboran frente a grupo seleccionados al azar, en escuelas de Guadalajara; los datos se obtuvieron por medio de una entrevista.

El 60.2% de los maestros entrevistados eran de sexo femenino, del 53.6% su nivel de escolaridad era Normal Básica, el 36.3% nunca ha recibido capacitación en el área de la salud, el tema de mayor dificultad para desarrollar es sexualidad, el material de apoyo y bibliográfico es limitado, el papel del maestro en la mayoría de los casos sigue siendo transmisor de conocimientos y el alumno pasivo receptor.

La mayoría de los docentes requieren capacitación relacionada con la salud, para lograr un cambio en su función de facilitador y orientador del proceso que permita al alumno la recuperación de su experiencia para la reflexión y generación de su conocimiento.

Palabras Claves: *Educación para la Salud, Docentes Enseñanza, Aprendizaje.*

The objective of the investigation was to identify the teaching practice for health education that exists in the plan and programs of basic education as well as the training requirements. An observational, descriptive and transversal study was performed in 289 teachers that work in front of groups randomly selected among the schools of Guadalajara; the data was obtained through interviews. 60.2% of teachers were female, 53.6% had a scholar degree of basic normal school, 36.3% has never received training in the health area. The most difficult subject to develop is sexuality, the bibliographic and support material is limited, the role of the teachers in most cases is still acting as a knowledge transmitter while the student is a passive receptor. Most of the teachers require training related to health in order to achieve a change in his function as a facilitator and guide of the process that allows the student to retrieve his experience for reflection and generation of his knowledge.

Key Words: *Health education, Teachers, Teaching, Learning.*

INTRODUCCION

La práctica docente es el espacio de la experiencia donde acontecen las realizaciones humanas y los intercambios, (Viniestra 1999) entre el objeto del conocimiento y los sujetos de la educación, en un proceso centrado en la búsqueda, el cuestionamiento y el debate con el fin de que el alumno construya su propio conocimiento (Aguilar M., 1999). En éste confluyen diferentes factores que favorecen u obstaculizan su desarrollo. Entre ellos están: costumbres, formas de organización, saberes, métodos, técnicas, procedimientos, equipos e instrumentos tecnológicos (Viniestra 1999).

La implementación de una estrategia educativa en el campo específico de la salud, requiere de personajes que tengan interés y vocación de hacerlo. No necesita ser un profesional de la medicina o de las áreas relacionadas con la salud. Los maestros y los padres de familia por su relación cotidiana con el niño, pueden proporcionarle los mensajes y reforzar las prácticas favorables a la salud ya que ésta se vive y se aprende en la vida cotidiana (OMS, 1996) en la familia y en la escuela (SEP, 1992).

La escuela, como espacio idóneo, desarrolla y forma al ser humano (Rodríguez, 1999). Ahí se adquieren conocimientos, se forman valores, actitudes y aptitudes que contribuyen al desarrollo del potencial del niño (OMS, 1997). Realiza ese puente entre la salud y la educación con el fin de sentar las bases para el desarrollo del niño y del adolescente.

Los estudiantes y los docentes pasan gran parte de su tiempo en estos espacios educativos por lo que el potencial de los programas educativos encaminados a lograr cambios de comportamientos, son virtualmente ilimitados (Salieras, 1990); pero desconocemos qué tanto están contribuyendo, a los beneficios que podrían generarse si se le ejecutara de manera plena y vigorosa (Green, 1988).

Dentro del plan de estudios de Enseñanza Básica el área de la salud se le considera una materia de menor importancia, las prioritarias son: matemáticas y español, asignaturas a las que se les dedica más tiempo y esfuerzo (SEP, 1993), se les considera la base de la formación del alumno.

Los maestros tienen problemas desde su formación para desarrollar los temas de educación para la salud. Los que se encuentran activos frente a grupo son egresados de diferentes escuelas y preparados con diferentes curriculas.

La asignatura de Educación para la Salud aparece como tal en el plan de estudios de las Escuelas Normales de 1984, (SEP, 1984) con una temática muy afín con la de los libros de texto gratuitos de la Enseñanza Básica.

A raíz de la reforma del Plan de Estudios de 1997 (SEP, 1997) desaparece esta asignatura para dar lugar a otra llamada las Ciencias Naturales y su Enseñanza en la que el foco de la atención se centra en la forma de realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje más que en el estudio teórico de los contenidos de esta área (SEP, 1999).

Por otra parte con la reforma del plan de estudios de la enseñanza básica de 1993, se reestructuran los contenidos temáticos y actualmente los relacionados con

la salud quedaron incluidos en la asignatura de Ciencias Naturales en el eje temático "El Cuerpo Humano y la Salud". En éste se encuentran temas como: el cuerpo humano y sus funciones, los alimentos y su valor nutritivo, uso de servicios de salud, prevención de enfermedades y accidentes, entre otros.

Podemos observar que existe un desfase entre la formación del docente y lo que en el ejercicio de su práctica profesional tiene que realizar.

Por lo anterior nos interesó identificar las estrategias que utiliza el docente durante su práctica para la enseñanza de la temática de salud, existente en el plan y programas de educación primaria.

MATERIAL Y METODOS

Para lograr el objetivo planteado se realizó un estudio observacional, descriptivo y transversal. Se incluyeron maestros que laboraban frente a grupo en escuelas ubicadas en el Municipio de Guadalajara.

El tamaño de la muestra fue calculado tomando en cuenta una población de docentes de 7997 existentes en el registro del ciclo escolar 99/2000. Por desconocer como se comporta el evento a investigar se calculó la muestra con una prevalencia de .05, un error estándar de .05 y un nivel de confianza de 90%, quedando constituida la muestra por 289 maestros.

Para localizar a los maestros que participaron en este estudio se realizó un muestreo bietápico aleatorio simple. En la primera etapa se seleccionaron 47 escuelas primarias de un total de 1067, que se encuentran en el municipio de Guadalajara. De las escuelas visitadas se entrevistaron a 6 docente que laboraban ahí y que atendieran a un grado de educación primaria. En las escuelas en las que había varios maestros que tenían bajo su responsabilidad al mismo grado se seleccionó al azar quien de ellos participaría en la investigación, con el fin de tener dentro de la muestra, docentes que atendieran a los 6 grados de Educación Básica.

Para el trabajo de campo se contó con la participación de 4 pasantes de la Licenciatura de Educación Primaria. Se capacitaron con el fin de que cumplieran eficientemente las actividades de esta etapa, la cual consistió en una entrevista a los docentes seleccionados.

Se conformó un instrumento con las variables de interés: Capacitación y práctica del docente. Entendida ésta operativamente como las acciones que realiza el profesor para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje. Variable que se dimensionó como: actividades de planeación, estrategias para llevar a cabo lo planeado, uso de materiales didácticos, actividades extra aula realizadas sobre el tema y proceso de evaluación.

Se piloteo y validó el instrumento con maestros que laboraban en escuelas de Enseñanza Básica del municipio de Zapopan.

Después de esto quedó conformado el formulario con 78 preguntas de las cuales el 84% eran cerradas y el 16% abiertas. Estas últimas fueron leídas y codificadas para facilitar su captura y análisis.

Los datos fueron procesados con ayuda del paquete estadístico Epi Info 6.

Para cuidar los aspectos éticos de la investigación, los formatos no contenían los nombres de los informantes y a ellos se les conminó a participar en la investigación con la salvedad de que podían suspender la entrevista si ellos lo consideraban pertinente, situación que no se presentó con ningún docente.

RESULTADOS:

Se entrevistaron 289 docentes que laboraban frente a grupo en escuelas primarias del turno matutino y vespertino ubicadas en el Municipio de Guadalajara encontrando lo siguiente:

La formación académica del 53.6% de los participantes es de Normal Básica, un 2.4 % tienen estudios de Maestría, el resto cursaron la Licenciatura de Profesor en Educación Primaria. El 60.2% de los maestros entrevistados eran de sexo femenino. Los docentes habían egresado de las escuelas formadoras de docentes entre 1963 y 1995, el promedio fue entre 1977/1978.

Al cuestionarles si el plan de estudios de su formación como docentes incluía alguna asignatura que tuviera temas relacionados con la salud, el 61.6% contestó afirmativamente siendo los temas más recordados higiene, nutrición y prevención de enfermedades.

El 47.7% de los docentes, comunicaron que habían recibido capacitación en el área de la salud por medio de cursos organizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) e impartidos por personal de la misma. El 16% refirió haber recibido capacitación a través de cursos otorgados por médicos o enfermeras de la Secretaría de Salud y el resto (36.3%) manifestó no haber recibido ninguna capacitación.

El 68.5% de los maestros consideran muy importante para la formación del niño esta área del conocimiento, argumentando que es un elemento importante encaminado a preservar la salud.

Un 17.6% considera que estos temas ayudan a formar a los niños siendo agentes de cambio y un 13.8 % de los profesores manifiesta que la utilidad de esta temática es para prevenir enfermedades.

El 2.4% de los maestros nunca planean sus actividades, en cambio el 84.4% de los docentes siempre realiza una planeación, siendo ésta de manera semanal y casi siempre concretizando lo planeado; el resto realiza planeación de actividades en forma ocasional. El 86.8% de los docentes planean prioritariamente sus actividades en base al Plan y Programas de Estudio vigente, el 5.5% consideran en primer término los intereses de los alumnos.

Tabla 1. Aspectos considerados para planear actividades del área de salud.

TEMA	No.	%
PLAN Y PROGRAMA	86	29.6
INTERÉS DEL ALUMNO	16	5.5
HECHOS DE LA COMUNIDAD	6	2.1
INTERÉS	8	2.8
COMBINACIÓN	173	60
TOTAL	289	100

FUENTE: DIRECTA

La justificación del por qué realizan una planeación de sus actividades, el 30.8% la considera importante para evitar la improvisación, el 16.9% para llevar una secuencia en las actividades, el 13.8% considera que no es tan importante y el resto para cumplir con los objetivos del plan y programas de estudio.

El 44.2 % de los docentes entrevistados le asignan una carga horaria de 1 hora a la semana a este eje temático, 38% trabajan 2 horas y solo un 17.8% contestó que le destina 3 horas a la semana; esta distribución la realizan en base al Plan y Programas, los intereses y necesidades de los alumnos.

La motivación, elemento indispensable para iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje; el 100% de los docentes la considera muy importante. Al preguntarles como logran motivar a sus alumnos el 63.6% de los entrevistados contestaron que lo hacen utilizando diferentes alternativas: por medio de una plática sobre el tema, a través de juegos, fantasías y otros, apoyados en imágenes.

Tabla 2. Estrategias de motivación utilizadas por los docentes.

TEMA	No.	%
LLUVIA DE IDEAS	24	8.3
CUESTIONAMIENTOS	36	12.5
APOYO EN IMÁGENES	27	9.4
JUEGOS	14	4.8
FANTASÍAS	4	1.4
COMBINACIÓN DE LAS ANTERIORES	184	63.6
TOTAL	289	100

FUENTE: DIRECTA

Se les cuestionó como inician operativamente un tema nuevo; el 41.5% lo realiza por medio de lluvia de ideas, un 25.9% inicia su clase leyendo el tema y un 13.8% utiliza "unidades integradoras", al introducir un tema nuevo lo relaciona con algunos temas ya visualizados. El 10% simplemente cortan el trabajo anterior sin llevar una secuencia del tema o de las materias que se estudiaron en esa jornada de trabajo; el resto realiza combinaciones de las anteriores estrategias.

La organización del grupo para el trabajo dentro del aula la prefieren en equipos el 14.9% de los docentes y el 41.1% trabajan con todo el grupo, solo un 2.1% es de forma individual y el resto utiliza indistintamente las estrategias, según el tema que se está tratando.

A los docentes participantes en esta investigación se les cuestionó sobre el material de apoyo que utilizan dentro de su labor educativa, existiendo docentes que no utilizan ningún material didáctico (18.7%), el 11.9% solo utilizan pizarrón y gis (Tabla III). De los que si utilizan algún material de apoyo las razones para ello son: "hacer más entendible el tema", como refuerzo y a manera de motivación.

Tabla 3. Tipo de material didáctico utilizado

TEMA	No.	%
PIZARRÓN Y GIS	34	11.9
LAMINAS	45	15.4
AUDIOVISUAL	12	4.2
COMBINACIÓN DE LAS ANTERIORES	90	31.1
NINGUNO	54	18.7
S.N.	54	18.7
TOTAL	289	100

FUENTE: DIRECTA

Al preguntar a los maestros que función desempeñan dentro del grupo, el 32.9% mencionó ser guía y el 15.2% moderador (Tabla IV). Consideran el papel del alumno como activo el 34.3% y como pasivo el 10.8%, asumiendo un 28.4% que el alumno viene a la escuela a aprender, un 22.1% que viene a investigar y el resto considera que el niño en los diferentes momentos de su estancia en la escuela puede ser activo o pasivo.

Tabla 4. Principal función del docente ante los alumnos.

TEMA	No.	%
GUIA	95	32.9
MODERADOR	44	15.2
FORMADOR	27	9.4
	45	15.6
EXPOSITOR	29	10.1
	32	11.1
COMBINACIÓN	17	5.7
TOTAL	289	100

FUENTE: DIRECTA

Las actividades complementarias en el proceso educativo son necesarias sobre todo si se quiere lograr una mejor comprensión de los temas tratados, así como el buscar un cambio de actitud; en el caso de los maestros entrevistados utilizan varias alternativas entre las que se encuentran las campañas 16.2%, y las prácticas 14.5%, aunque existen docentes que no realizan actividades complementarias y docentes que desconocemos que actividades realizan ya que no hubo respuesta a este cuestionamiento.

Tabla 5. Actividades complementarias.

TEMA	No.	%
CAMPANAS	47	16.2
CUESTIONARIOS	15	5.2
DIBUJOS	17	5.9
PERIÓDICOS MURALES	2	.7
PRACTICAS	42	14.5
MAQUETAS	5	1.7
COMBINACIÓN	45	15.6
NINGUNA	55	19.0
S.N.	61	21.1
TOTAL	289	100

FUENTE: DIRECTA

El maestro utiliza estrategias extra aula para lograr la comprensión de la temática, entre ellas está el que los alumnos realicen investigación del tema que se trató en clase 16.9%, que socialicen la información 14.9% o que realicen alguna observación dentro de su ambiente cotidiano 6.2%; el resto (61.9%) no consideran las actividades extra aula dentro de esta área, argumentando que es el aula el ámbito de acción para desarrollar estas actividades y dentro de ella lograr la concientización de los alumnos.

La forma de evaluación que los docentes utilizan para darse cuenta de los logros alcanzados por sus alumnos es en base al conocimiento 22.1%, el 20.8% por medio de trabajos y un 13.5% visualiza los hábitos del niño como elemento a evaluar, el resto 43.6% utiliza pruebas escritas.

En las tablas VI y VII podemos visualizar las principales dificultades para llevar a cabo la temática del área de la salud. El 60% de los docentes entrevistados reconoce alguna dificultad siendo la causa más frecuente la falta de capacitación; entre los temas que causan mayor problema está el de sexualidad 39.5%; una proporción importante de docentes eludió estas respuestas y solo el 20.4% refirió no tener ningún problema para desarrollar la temática de salud.

Tabla 6. Causas de dificultad para impartir los temas.

TEMA	No.	%
FALTA DE CAPACITACIÓN	66	22.8
FALTA DE INFORMACIÓN	41	14.2
FALTA DE MATERIAL DE APOYO	19	6.6
PROBLEMAS CON PADRES DE FAMILIA	46	15.9
NO REFIERE DIFICULTAD	59	20.4
SIN DATOS	58	20.1
TOTAL	289	100

FUENTE: DIRECTA

Tabla 7. Temática difícil de impartir por los docentes.

TEMA	No.	%
SEXUALIDAD	114	39.5
ANATOMÍA	13	4.5
HIGIENE	9	3.1
NUTRICIÓN	24	8.3
ADICCIONES	7	2.4
GENÉTICA	2	.7
NINGUNO	59	20.4
S.N.	61	21.1
TOTAL	289	100

FUENTE: DIRECTA

El 24.6% de los docentes refirió que no hay suficiente información en los libros de texto del alumno, el 67.8% carecen de material de apoyo y un 7.6% hizo notar que hay demasiados contenidos para cubrir dentro del programa.

82% de los docentes comentó que no tiene apoyo de otras instituciones para llevar a cabo la temática de salud y aquellos que la tienen la consideran insuficiente o fuera de su alcance. El material que consultan para desarrollar su clase la primera opción se encuentra en el libro de texto gratuito 23.2%, seguida de las enciclopedias 13.8%, el libro del maestro 2.8%, libros de biología y revistas médicas 3.5%, un 32.8% utiliza dos o más fuentes de las anteriores y el resto 23.9% no realiza consultas.

Cuando se presenta alguna eventualidad en los alumnos relacionada con la salud, es el propio maestro el que tiene que hacerle frente en primera instancia, pero solo el 43.2% de ellos afirmó que tienen un botiquín en la escuela el cual contiene material de curación. La mayoría prefieren hablar con la familia o llevar al niño al centro de salud más cercano.

DISCUSIÓN:

Diversas situaciones determinan la labor de los docentes, desde el plan y programas, el espacio físico, su concepción de ser maestro, el conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarlas (Zavala, 1989); por lo que comprender el trabajo del docente implica acercarse al lugar donde éste actúa y de esta manera recuperar su experiencia.

Ayudar a construir el conocimiento en las aulas no es tarea fácil, sobre todo cuando los responsables de ejercer la docencia en la Educación Básica, no reciben capacitación para estar actualizados tanto en esta área que nos ocupa, como desde el punto de vista pedagógico (Valverde, 1999). En el presente estudio el 36.3% de los docentes no ha recibido capacitación en esta área y durante su formación el 38.4% no recuerda haber estudiado alguna temática relacionada con la salud; podemos decir que una proporción importante de docentes está realizando su labor sin las herramientas necesarias.

Consideramos que los maestros están en una situación privilegiada, de contacto directo y prolongado con los educandos, en una etapa de su formación. Al ayudarlos a formar actitudes y valores positivos para la salud, sus acciones tienen una proyección en la vida del alumno, así como dentro de su entorno escolar, familiar y comunitario.

Si queremos elevar la calidad de la educación debemos de iniciar con los docentes, buscando las estrategias más idóneas para tener maestros más preparados. A través del programa Emergente de Actualización del Maestro (SEP, 1993), se busca primordialmente actuar sobre su formación y actualización ofreciéndole los elementos suficientes para la transformación de su práctica, pero se debe priorizar esta área del conocimiento para lograr que el eje temático "El cuerpo Humano y la Salud", realmente se visualice con mejores herramientas teóricas y metodológicas.

El maestro tiene problemas para desarrollar las diferentes temáticas, sobre todo las relacionadas con la sexualidad. Esto debido a la falta de capacitación. Consideramos que el maestro permanece más tiempo con los niños en una etapa de la vida en que inician la pubertad. En esta etapa existen inquietudes y curiosidades, por lo que él debería tener una aceptable base cognitiva y una adecuada formación metodológica, para hablar de sexualidad con seguridad y naturalidad. Al mantener abierto el canal de comunicación con sus alumnos los ayuda en este despertar de su sexualidad, adquirir las herramientas adecuadas tanto informativas (contenidos) como formativas (valores), que favorecen no solo la aceptación de la sexualidad sino también la capacidad de prevenir problemas muy frecuentes en los adolescentes, como son los embarazos a temprana edad y las enfermedades de transmisión sexual (Jara G., 1993).

Al planear las actividades, uno de cada tres docentes la realiza en base al Plan y Programas de Educación Básica, sin tomar en cuenta los intereses de los alumnos o situaciones que se presentan en su vida cotidiana. Entendemos que las programaciones son procesos dinámicos y flexibles que se transforman durante su desarrollo,

por lo que es necesario partir de un diagnóstico de la realidad, con el fin de establecer prioridades de acción (Sánchez M., 1999). Toda intervención educativa debería ser una respuesta a una necesidad previamente detectada y definida (Del Bosque, 1997).

Otro aspecto importante es involucrar al niño en su proceso, tomando en cuenta sus intereses y permitiéndole que tome la iniciativa. Al recibir nuevas ideas le otorga un significado que descubre por sí mismo. Estas ideas las pone en relación con el conocimiento que ya poseía y de esta manera las incorpora a su bagaje cognitivo (Del Bosque, 1997). La simple ejecución de lo que otro ha preparado, decidido, organizado, produce un sentimiento de vacío cuando no de incapacidad, condiciona un riesgo de pasividad, sumisión y de dependencia. Se trata pues de suscitar las tareas en las que el alumno no sea un simple ejecutor, sino que tenga la posibilidad de ejercer un control sobre su existencia, que exprese sus opiniones y al mismo tiempo que encuentre que lo que está viendo en la escuela es importante y lo que está aprendiendo es realmente útil (OPS, 1985).

La adquisición de conocimientos en la escuela debe posibilitar una reorganización cognitiva, de tal manera que permita a los alumnos comprender y resolver adecuadamente los problemas a los que se enfrentan (García J., 1985). El maestro debe buscar las estrategias adecuadas para simplificar los contenidos temáticos de tal manera que el niño encuentre los caminos más idóneos para su utilización.

Entendemos que el maestro ejerce la docencia buscando generar un proceso encaminado a lograr en el niño el desarrollo de habilidades manuales, intelectuales y de madurez cognitiva, así como actitudes críticas que le posibiliten acercarse al conocimiento. Lo pueden lograr algunos docentes que utilizan los cuestionamientos para iniciar un tema, ya que parten desde y para el conocimiento que tienen generan y construyen sus alumnos. Utilizan en clase la experiencia que han adquirido fuera, y como contrapartida enriquecen su vida cotidiana con lo que aprenden en la escuela. Lógico que esta no es tarea fácil, en la realidad la mayoría de los maestros utiliza otras estrategias que no propician la reflexión ni despiertan el interés sobre los temas a tratar. Parten de la idea de enseñar directamente los contenidos disciplinares tal vez piensan que el alumno no trae nada consigo. El aprendizaje infantil empieza mucho antes de que el niño llega a la escuela (Vigotsky, 1997).

La formación de una conciencia crítica en la que se busca cambios de comportamiento y actitudes positivas frente a la salud, es un proceso lento que requiere de una educación constante con el fin de proporcionar desde temprana edad, los elementos necesarios para interiorizar y manifestarse en formas de conductas y hábitos encaminados a preservar la salud. Lógico que esta tarea no solo es del maestro sino también del entorno donde se desenvuelve el alumno, pero encontramos docentes que visualizan su acción solo a nivel intra aula, sin considerar actividades extra aula que de alguna manera apoyarían su labor al socializar la información con la familia o su entorno.

Encontramos en las respuestas de los docentes, que son muy pocos los que utilizan el enfoque globalizador, en el que se supone, que no se deben fragmentar las situaciones de aprendizaje, sino establecer relaciones significativas entre los diferen-

tes ámbitos del conocimiento (Zavala, 1989). Situación que solo es tomada en cuenta por el 13.8% de los docentes entrevistados, otros utilizan otras estrategias como leer el tema y cortar el trabajo anterior.

Dentro del proceso de evaluación, la observación de los hábitos y la conducta del alumno solo aparece en forma mínima en la respuesta de los docentes. La mayoría evalúa esta área a través de pruebas escritas. Sabemos que los cambios en las actitudes en relación a la salud tienen un efecto sobre la conducta y ésta determina como nos vemos a nosotros mismos y como interactuamos con los demás y en nuestro entorno, tanto a las formas convencionales como a las expectativas que se tienen (Romero, 1997) y que socialmente se consideran como adecuadas y conectas (Porlon, 1997).

Existe variedad de estrategias para organizar el grupo dentro del aula, todas ellas válidas por su potencial, la diferencia estaría en el ambiente que propicia el profesor y en las relaciones que se establecen, así como en la forma que se busca interrelacionar los conocimientos, los valores, las actitudes y las normas encaminadas a promover la salud; situación que no fue posible visualizar en el presente estudio por la forma en que se acercó al objeto del conocimiento por lo que sería conveniente continuar con la investigación en esta área pero utilizando una metodología que permita realmente lograr este acercamiento.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. Viniegra, V. (1999). Una mirada del proceso educativo. En Viniegra V. *La investigación en la educación: Papel de la teoría y de la observación* IMSS coordinación de investigación media y la unidad de investigación educativa (pp, 13) México.
- Del Bosque, S. (1997). Un Modelo integral de Intervención Educativa para la promoción de la salud: enfoque cognitivo, diseño curricular y estrategia didáctica en la enseñanza- aprendizaje. En M, González Del Bosque. *Manos a la Salud Mercadotecnia, Comunicación y Publicidad: Herramientas para la Promoción de la Salud*, Centro Interamericano de Estudios de Seguridad Social, Coordinación de Investigación (pp. 307).
- García, J. Lacasa, P. (1995). Procesos cognitivos básicos, años escolares. En J. Palacios (Ed). *Desarrollo psicológico y educación*, Edit. Alianza Madrid (pp.253-259). España.
- Green, W. Simons, M. (1988). *Educación para la Salud*, Ed. Interamericana, Mc Graw Hill (pp.33).
- Jara, G. Molina, R. Educación sexual, *Manual para educadores*, Centro de Medicina Reproductiva del Adolescente Fac. Med. U. de Chile, Santiago de Chile; 1993:9-13.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1997). *Serie de Informes Técnicos Fomento de la salud a través de la escuela* Ginebra, Organización Mundial de la Salud (pp. 2).
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1992). *Carta de Otawa para la promoción de la salud*. Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud, Otawa Ontario, Canadá Noviembre 1986 en: Promoción de la salud ,557,367.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). 1985). *Manual de técnicas para una estrategia de comunicación en salud* (pp. 1-11).Washington.
- Porlon, R.(1997). Construir el conocimiento escolar, la investigación de alumnas y alumnos en interacción con el medio. En *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basada en la investigación*, Edit. Diada Sevilla (pp. 103-117), España.
- Rodríguez, C.(1999). Escuelas promotoras de salud en: Moreno García Viveros: *Salud Comunitaria y Promoción de la Salud*, ICEPSS Editores Canarias (pp.453).
- Romero, S. Monzalbo, E. (1997). *La comunicación y el lenguaje: Aspectos teóricos y prácticos para el profesor de educación básica*, Secretaría de Educación Pública (pp.24-28). México.
- Salleras, L. (1990). *La educación sanitaria en la escuela Educación Sanitaria principios, métodos y aplicaciones*, Díaz de Santos, Madrid (pp. 173-192). España.
- Sánchez, M. Ramos, G. Marset, C. (1999). Educación para la salud. En N. Martínez (Ed), *Salud Pública*. Mac Graw Hill Interamericana Madrid (pp.497-528) España.

- Secretaría de Educación Pública (SEP).(1984). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), Secretaria de Salud y Asistencia (SSA).(1992). *Entre todos a cuidar la salud del escolar, Manual para el maestro* (pp.1).México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP).(1993). *Plan y Programas de Educación Básica*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP).(1993). *Carrera magisterial, lineamientos Gobierno del Estado de Jalisco*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP).(1997). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las Escuelas Normales* (pp.80-82). México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP).(1999). *Ciencias Naturales y su enseñanza programa para la transformación y el fortalecimiento de academia en la Escuela Normal*. México.
- Valverde, M.(1999). Guía para el maestro de una escuela promotora de la salud en: García Viveros M. *Salud Comunitaria y Promoción de la Salud*, ICEPSS Editores (pp.465). España.
- Vigotski, L.(1997). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo. El desarrollo de los procesos psicológicos*, Grigalbo, Barcelona (pp. 123-140), España.
- Viniegra,V.(1999). *Materiales para una crítica de la educación*. IMSS Unidad de Investigación Educativa México (pp.9-32). México.
- Zavala,A.(1989). El enfoque globalizador *cuadernos de pedagogía*, 168,22-27.
- Zavala,A.(1999). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Grao de Servicios pedagógicos, Barcelona (pp. 14). España.

"La capacidad Interna de Desarrollo en organizaciones educativas; algunas configuraciones"

Javier Goikoetxea Piérola

*Catedrático de Escuela Universitaria
Universidad del País Vasco.*

El trabajo que se presenta en esta comunicación puede considerarse como una comunicación parcial de resultados de un estudio más amplio, subvencionado por la UPV_EHU, desarrollado durante los cursos 1998-2000 (Goikoetxea, J. y Otros, 1998).que ha recogido información descriptiva y cualitativa sobre el comportamiento de los equipos directivos y los profesionales de apoyo interno y externo en cinco centros de los niveles de educación Primaria y Secundaria (tres centros de Educación Primaria y dos de Secundaria) de la CAV. Se trata de un estudio cualitativo que mediante la realización de entrevistas individuales y colectivas, tiene como objetivo recoger información general sobre los niveles internos de capacitación para el cambio y el desarrollo escolar (Hopkins et al, 1994; 1996) logrados en estos centros educativos como consecuencia de los procesos generales de implantación de la LOGSE y, especialmente, de los procesos de asesoramiento externo, desde 1990 hasta nuestros días.

El estudio general ya señalado trata de aplicar un enfoque específico y potente de investigación (desarrollo y mejora de la Escuela) a los centros educativos españoles, lo que nos permitirá ver sus posibilidades y límites en nuestra realidad. Desde esta perspectiva asume las conclusiones de Hopkins (1996; Hopkins, Harris y Jackson, 1997) en relación con sus experiencias de apoyo externo a los centros escolares. Este autor ha puesto de manifiesto la relevancia del estadio del desarrollo de un centro escolar para adecuar las estrategias de mejora. Según el estado de desarrollo de un centro precisará de un tipo de estrategia u otro: "las estrategias para el desarrollo escolar necesitan acoplarse al estado de crecimiento o cultura del centro particular" (Hopkins,1996, 391). De acuerdo con ello diferencia tres tipos de estrategias para centros estancados o fracasados, de bajo rendimiento, o centros buenos y efectivos. En particular su modelo de mejora escolar (Hopkins, 1996) establece que los centros eficientes son aquellos que saben traducir las Presiones Externas para el Cambio(vg: Administración, Reformas Administrativas, cambios sociales y económicos, etc.,) en Prioridades para el Desarrollo Escolar del propio centro, lo que implica tener en cuenta por igual las Condiciones de práctica de clase (la cultura de trabajo diario) y las Condiciones de Desarrollo Organizativo del centro para poder decidir la estrategia de mejora más adecuada .

Otra de las fuentes o marcos teóricos generales que comparte el estudio es la comprensión del centro escolar como una realidad construida socialmente (Greenfield y Ribbins, 1993:152). Entendemos, por tanto, la organización educativa como una institución que tiene su propia historia y ciclo de vida o desarrollo que ha generado estructuras, roles, patrones de acción, significados, rituales, etc., es decir, su propia cultura organizativa. Desde esta perspectiva asumimos el enfoque biográfico narrativo (Van de Ven y Scott,1995; Cameron y Wetten, 1981; Bolívar y Otros, 1998).como metodología para abordar la historia institucional de los centros con una doble finalidad: a) identificar los ciclos de desarrollo de cada organización y dar sentido de continuidad a sus comportamientos actuales (Dalin y Roff, 1992; Holly y Southworth, 1989) ; b) y favorecer el aprendizaje experiencial e institucional: como señala Bolibar (1998,p. 164) " Si la mayor parte del saber organizativo —como sabemos— es tácito (vivido pero no expresado discursivamente, implícito), reconocerlo al narrarlo, facilita su transferibilidad y funcionalidad".

El estudio general ,por tanto, se define como una investigación desde el marco de la mejora escolar que utiliza una metodología biográfico narrativa para describir las experiencias de mejora e historia institucional de cada centro. Como señala Robert Bollen (1997,: 17), para explorar la práctica de la mejora de la escuela, en lugar de presentar una fotografía de la escuela (a comparar con otras), la metodología "es similar a contar historias sobre el desarrollo y el cambio en la escuela". Así, frente a la investigación de la eficacia (correlaciones mensurables), "la mejora de la escuela se centra en los procesos e intenta descubrirlos mediante narraciones de casos"(pág. 33).

Esta Investigación se proponía alcanzar los siguientes objetivos: 1) Identificar diversos tipos de centros en cuanto a su capacidad interna de cambio y desarrollo escolar dentro de la CAV"; 2) Describir las relaciones (positivas o negativas) entre los niveles o estadios de desarrollo escolar o capacidad interna de cambio alcanzado por cada centro y las estrategias "externas" e "internas" de mejora que se han puesto en práctica en estos 10 años (1990-) en cada centro"; y 3) Identificar las relaciones entre los niveles o capacidad desarrollo de cada centro y los roles y estilos de liderazgo y apoyo desempeñados en los procesos de mejora por los directores de los centros, los apoyos internos, y los agentes externos de apoyo y asesoramiento". Se entiende por estrategias "externas " de mejora aquellas que son sugeridas o impuestas desde fuera (vg: la Administración) y por estrategias "internas" de mejora aquellas que son planteadas por el centro (vg: equipo directivo, grupo de profesores, claustro). La "Capacidad Interna de Desarrollo" de cada centro es operativizada por Hopkins (1996) en seis condiciones internas del centro: a) políticas de desarrollo del profesorado, b) implicación de profesores, padres y estudiantes, c) prácticas de liderazgo "transformacional" (Bass,1988), d) estrategias de coordinación (sistemas de comunicación, creación y mantenimiento de grupos para coordinar el esfuerzo de mejora) por niveles o departamentos.e) utilización de la investigación y la reflexión, y f) planificación colaborativa.

La presente comunicación puede entenderse como una exposición parcial de resultados - el análisis se ha realizado sobre tres de los cinco centros estudiados (dos de Primaria y uno de Secundaria) al no disponer de la totalidad de los datos en el

momento de la redacción de esta comunicación - en relación con el primer objetivo de la investigación "Identificar diversos tipos de centros en cuanto a su capacidad interna de cambio y desarrollo escolar dentro de la CAV".

En realidad el logro de este objetivo de la investigación exigía la realización de dos tareas previas: a) comprobar en qué medida el constructo de Hopkins (1996) "Capacidad de Desarrollo Interno" de los centros y sus seis condiciones organizativas servía para explicar o describir el comportamiento de desarrollo organizativo de los centros educativos españoles y, en caso negativo, identificar las condiciones organizativas que sirven para describir la "Capacidad de Desarrollo Interno" de nuestros centros teniendo en cuenta su especificidad contextual y su cultura organizativa propia; y b), una vez identificadas esas condiciones, tratar de describir los centros estudiados en relación a aquellas de forma que pudiéramos describir su Capacidad Interna de desarrollo. Si bien, en el proceso de investigación, estas dos tareas se desarrollan de forma simultánea, y no como se describe aquí: de forma secuencial.

Uno de los logros más importantes del estudio general, que detallamos con más detenimiento en informe de investigación, es la reunión de evidencias suficientes que demuestran la inadecuación del constructo "Capacidad de desarrollo Interno"(Hopkins, 1996) y sus seis variables o dimensiones organizativas al contexto educativo español. En efecto: la evidencia empírica nos lleva a concluir que en los centros educativos españoles, ya sean de Primaria o Secundaria, pueden darse como mucho dos de las seis condiciones organizativas que proponía Hopkins: la b) ("implicación de profesores, padres y estudiantes") y la d) ("Estrategias de coordinación— sistemas de comunicación, creación y mantenimiento de grupos para coordinar el esfuerzo de mejora — por niveles o departamentos"). El resto de condiciones a,c,e y f -"Políticas de desarrollo del profesorado", "Prácticas de liderazgo transformacional" (Bass, 1985)", "Utilización de la Investigación y la reflexión" y "planificación colaborativa"- aparecen en ocasiones muy contadas en la cultura organizativa de nuestros centros.

A su vez, el proceso de investigación seguido (vg: metodología etnográfica y recogida de información a través de entrevistas individuales y grupales) ha permitido reconstruir inductivamente el constructo "Capacidad de desarrollo interno" en torno a estas seis dimensiones o condiciones organizativas internas expresadas en forma bipolar: 1) dirección fuerte o débil; 2) estructura de apoyo interno extensa o limitada, 3) desarrollo organizativo orientado al mantenimiento o al cambio, 4) cultura de trabajo asentada o inestable, 5) clima de trabajo cohesionado o desestructurado, y 6) grado en que "las metas y valores de la Institución" (en relación con su entorno) están "claras" y son entendidas del mismo modo por todos. Tal y como se recoge en el modelo para el análisis histórico-dinámico de los centros educativos (ver Anexo 1) que presentamos en gráfica en Anexo. En efecto, estas seis condiciones organizativas en interacción pueden describir con gran precisión y consistencia interna la "Capacidad de Desarrollo Interno" de los cinco centros estudiados, como lo demuestra el manejo de información cruzada o la comparación entre los informes de cada centro.

Por tanto, en la descripción de resultados en torno a los tres centros ya señalados y en relación con el objetivo de investigación ya señalado, haremos en primer lugar una presentación de cada caso o centro aportando los datos más significativos en torno a dimensiones o variables generales como la "historia institucional", el "contexto social" y la "política educativa" que ayudan a explicar en gran medida - y esta es otra de las aportaciones de esta investigación- la fase o etapa de desarrollo en que se encuentra cada centro.

En el proyecto inicial de investigación se compartía el supuesto de una relación muy fuerte, casi determinante, entre las estrategias de mejora utilizadas por cada centro y su capacidad interna de desarrollo; de hecho se llegó a formular la siguiente hipótesis general: "las estrategias de mejora desarrolladas en cada centro determinan sus niveles internos de capacitación para el cambio" (Goikoetxea y Otros, 1998). A la vista de los Informes y resultados recogidos nos vemos obligados a reformular esta hipótesis general en estos términos: "la capacidad de desarrollo de cada centro escolar está en función de su historia institucional y de la conjunción de una serie de lectores internos y externos, y de la implementación o no de estrategias adecuadas de mejora". En todos los centros aparece una compleja interacción de factores que ha posibilitado o dificultado el cambio y algunos de estos han aparecido de forma sorprendente (Gómez-Pallete, 1995). De forma que el cambio o el desarrollo de cada centro es consecuencia de la interacción de una complejidad de factores positivos y negativos y tiene menos que ver con la incidencia de verdaderas estrategias de cambio intencionalmente y sistemáticamente implementadas.

En un segundo momento describiremos la "Capacidad de desarrollo Interno" de cada centro en relación con las seis nuevas dimensiones en que hemos reelaborado el constructo: 1) dirección débil o fuerte, 2) estructura de apoyo interno extensa o limitada, 3) desarrollo organizativo orientado al mantenimiento o al cambio, 4) cultura de trabajo asentada o inestable, 5) clima de trabajo cohesionado o desestructurado, y 6) grado en que las metas y valores de la institución (en relación con su entorno) están "claras" y son entendidas del mismo modo por todos.

Y por último, trataremos de identificar alguna estructura específica de relación entre las seis dimensiones que constituyen la "Capacidad de Desarrollo Interno" de cada uno de los tres centros o casos presentados de forma que podamos llegar a descubrir las características propias de la configuración del Dinamismo interno de cada centro (vg: tipo de Dinamismo Interno) y podamos reflexionar sobre sus implicaciones para seleccionar la estrategia de mejora más adecuada a cada uno.

Vayamos, pues, con la descripción de cada centro o Caso. CASO 1: Centro Urbano de Primaria; Entorno social muy estable: barrio joven y de nivel socioeconómico medio/medio-bajo; Grupo "fundador" muy homogéneo (8-10 profesores provenientes de otro Claustro); Larga permanencia de la Dirección (16 años) y de los miembros de su equipo; Claustro actual de 30 profesores; Tradición: modelos bilingües de Enseñanza (modelos B y D; el Modelo A —enseñanza en castellano con asignatura de Euskera — en desaparición); Cambios muy profundos de plantilla por dos veces (Concurso de traslados en 1993 y desplazamiento de profesorado de 1º Ciclo de la ESO a centro de Secundaria en 1995); Buen Ambiente en el Claustro; Tradición

de trabajo en equipo; Unidades básicas de trabajo: los equipos de nivel y el equipo de ciclo; Buena comunicación con los padres y madres del centro.

CASO 2: Centro de Población local de Comarca, de Primaria; ubicado en barrio alejado del centro del pueblo y en una montaña que separa bastante; centro que recibe población emigrante y de nivel socioeconómico bajo. Dirección muy estable (9 años seguidos); Claustro de 40 profesores; centro vanguardista en la euskaldunización a primeros de los 90 (modelos B y D, junto al A), sufre fuertes cambios en la población escolar que recibe: a primeros de los 90 recibe alumnos/as de todo el pueblo llegando a tener 900 alumnos y disfrutar de servicios de autobús y comedor; a partir de la segunda mitad de los 90 se produce un fuerte descenso de matrícula (vg: 400 alumnos) y aparece alumnado marginal; fuerte cambio sociológico a partir de 1994 en la población escolar potencial (por concentración de viviendas sociales en zona próxima al centro; a principios de los 90 el centro sufre dos fusiones con plantillas de otros dos centros de Primaria próximos como consecuencia de la reorientación estratégica que se quería imprimir (vg: convertir al centro en centro de referencia de enseñanza euskaldún para todo el pueblo); hay una tercera fusión con el profesorado de Preescolar en 1996; fuerte presencia del centro en fiestas y actividades culturales del barrio.

Como se ve, ambos centros de Primaria tiene algunas características comunes: 1) son centros de parecido tamaño de matrícula de alumnado y de claustro de profesores/as, sobre todo en la primera mitad de la década de los 90; 2) ambos tienen direcciones y equipos directivos estables; 3) ambos se plantean como un objetivo estratégico ofertar una enseñanza bilingüe en modelos B y D; 4) ambos sufren reestructuraciones de sus plantillas aunque en distintos momentos (uno al inicio de la década, el otro a mediados) y por diferentes motivos (en el Caso 2 como consecuencia de la política de euskaldunización, en el Caso 1 como consecuencia de la política educativa de concursos y de reestructuración de centros). Las diferencias aparecen en el contexto social (en el Caso 1 aparece un contexto muy estable: barrio joven y de nivel socioeconómico medio/medio-bajo; en el Caso 2: el contexto social es inestable y, de nivel socioeconómico bajo, y en el 94 se introduce por sorpresa una variación en la composición sociológica del barrio y zona más próxima a 1 centro por concentración de viviendas sociales). El cambio radical y sorprendente en las condiciones del contexto social del Caso 2 tendrá un efecto importante sobre el dinamismo interno de ese centro.

CASO 3: Único Instituto de Enseñanza Secundaria en Pueblo Local grande de carácter industrial que sufrió una fuerte depresión en la década de los 80. La población escolar que recibe es población emigrante asentada en el pueblo desde la década de los 60 y de zonas rurales próximas. Dirección muy inestable (seis direcciones en la década de los 90); el Claustro se compone actualmente de 90 profesores/as (de 40 profesores/as a finales de los 80); coincidiendo con la salida de la depresión económica a finales de los 80, mala imagen del centro en el pueblo (fuerte descenso de matrícula); las dos primeras direcciones de los 90 hacen un gran esfuerzo por lograr la estructuración y autorregulación institucional perdida en década anterior; Entrada voluntaria en el bachillerato Experimental en 1992-93 (superación de mala imagen); grandes obras de ampliación y acondicionamiento en etapa 1992-94; ubicación del I°

Ciclo de la Eso en el Instituto (1995-97) y el 2º Ciclo de Eso en 1997-99; fuerte cambio en la tipología del alumnado (presencia de un grupo de alumnos/as desmotivados hacia el aprendizaje y que plantean problemas de disciplina); fusión, todavía sin asumir por ambas partes, de la plantilla de maestro de 1º ciclo con el resto de profesores en un único claustro.fusión de un centro de Formación profesional (6 profesores) con Instituto (1998-99) ; puesta en práctica de Bachillerato Artístico y Ciclos Formativos (Estética, Análisis y Control).

En este caso es el contexto socioeconómico (en crisis) y político (radicalizado) del pueblo en la década anterior (años 80) el que ejerce un efecto inmovilizador sobre el desarrollo organizativo del Centro. Cuando se supera esta etapa, a mediados de los 90, son las decisiones de Política Educativa, particularmente la decisión de realizar la Reforma y de reestructurar los niveles y etapas de la Enseñanza Secundaria, las que sumergen a esta organización en un nuevo periodo de convulsión e incertidumbre organizativa , agravado con la aparición de una nueva tipología de alumnos desmotivados hacia el aprendizaje y y obligados a permanecer en esa institución.

Describiremos seguidamente el dinamismo interno de estos centros de acuerdo con el constructo "Capacidad de Desarrollo interno" y sus seis dimensiones, tal y como lo hemos reelaborado (Goikoetxea,J. 2000) (ver más arriba).

Así el centro o CASO 1 reúne los siguientes rasgos en cuanto a su dinamismo interno: 1) una dirección fuerte con criterio profesional, estable y duradera en el tiempo, y con cierta autonomía o distanciamiento de la Administración; 2) una red de apoyo interno sencilla pero bien extendida por toda la organización basada en una estructura de coordinación ágil (vg. La reunión semanal de Comisión Pedagógica a la que asisten los coordinadores de Ciclo); 3) una metodología básica de trabajo en talleres, en 1º y 2º ciclo especialmente, que obliga a la coordinación entre profesores y a la flexibilización de horarios, y que permite una enseñanza más diversificada y atenta a los ritmos individuales, lo que asegura suficiente tensión y dinamismo en la estructura organizativa como para no quedarse estancado; 4) una forma de trabajo en equipo bien consolidada en las reuniones semanales de los tutores de nivel y una cultura de trabajo colaborativo bien asentada en equipos de nivel y ciclo y con gran autonomía profesional para gestionar los problemas del trabajo diario (la dirección cree en su juicio profesional); y por último, 5) un buen clima de amistad y confianza mutua entre el profesorado. 6) A su vez el claustro comparte en alto grado, y de forma no explícita e interiorizada, unos valores y metas educativas comunes que orientan de forma natural su trabajo diario y metodología docente (vg: trabajo por talleres en muchas de las áreas del currículo). Podríamos decir que esta organización comparte una "acoplamiento fuerte" (Hopkins, D, Ainscow and West, 1994, p.83) en cuanto a metas y valores y una "acoplamiento débil" en cuanto a los medios y metodología general, de forma que podemos calificarla como organización dinámica. El dinamismo interno de la organización viene marcado por la alta cohesión del grupo de profesores, el trabajo colaborativo y su talante autocentrado (vg: centra sus esfuerzos en la mejora metodológica de las aulas).

La "Capacidad de Desarrollo Interno" del 2º centro o CASO puede detallarse

en estos rasgos: 1) una dirección estable y permanente en el tiempo, con un proyecto claro para el centro, tensionadora; 2) una amplia red de apoyo interno (empezando por el importante papel de la consultora, los coordinadores de ciclo, los coordinadores de programas de formación, la coordinadora de Preescolar, los responsables de algunos programas específicos de innovación, y la presencia de comisiones para organizar las actividades culturales y de participación del centro en la vida del barrio) y una estructura de coordinación ágil basada en la reunión quincenal de la Comisión Pedagógica a la que acuden los coordinadores de ciclo; 3) un fuerte compromiso por la coordinación vertical de las metodologías en las diferentes áreas y la organización de comisiones de voluntarios para atender las actividades culturales en el barrio implican un esfuerzo "extra" que mantiene tensionada de forma dinámica a la organización; 4) una cultura de trabajo asentada en rituales, tradiciones y marcos de trabajo establecidos en relación con las actividades culturales; está muy asentada también la cultura de trabajo por equipos de nivel (pareja de profesores); 5) se da un clima cohesionado en el claustro y hay sentido de grupo para trabajar juntos. 6) En cuanto al grado de interiorización por el Claustro de las metas y valores del centro puede decirse que en la primera mitad de los 90 estos valores se compartían con la dirección pero el profundo cambio sociológico del alumnado en la segunda mitad de la década, por la construcción cercana de unas viviendas sociales municipales, provoca una crisis de orientación en cuanto a las metas y el papel general del centro en el barrio; crisis que se mantiene oculta por la fuerte presencia carismática del director y su equipo que se encargan de dar sentido a la organización incluso en esos momentos. La Dirección se encarga de establecer una "acoplamiento fuerte" con las metas y valores de la organización y una "acoplamiento fuerte" (Hopkiss y otros, 1994) con los medios. De forma que podríamos calificar a esta organización como "organización dinámica rígida" cuyo dinamismo interno está marcado por la fuerte directividad del equipo directivo y su apoyo en los coordinadores de ciclo.

La descripción de "Capacidad de Desarrollo Interno" del 3º centro o CASO, único centro de Secundaria que vamos a analizar en esta comunicación, exige alguna clarificación contextual. El impacto de la Reforma (LOGSE) sobre los centros de Secundaria, en particular la implantación de la ESO en su 1º y 2º ciclos, ha modificado radicalmente las condiciones docentes y organizativas de estos centros.

El ambiente de este centro a finales de los 90, y como consecuencia de la Implantación de la ESO en sus dos etapas, reúne las características propias de los climas de los macrocentros: 1) alto número de alumnado muy diverso que plantea problemas variados (de enseñanza, disciplina, ritmos, desmotivación, etc.); 2) claustro grande (de más de 90 personas) donde es difícil llegar a conocerse y participar (vg: los profesores de bachillerato y 1º ciclo no se conocen; los profesores de 1º ciclo apenas participan en el claustro; los nuevos profesores de FP, recientemente fusionados al centro, son desconocidos para el resto de compañeros/as); 3) en estas condiciones, los Seminarios, unidad organizativa básica y con tradición, aparecen como espacio referente casi único: se tiende a construir los círculos de relación alrededor de los seminarios, estructura de coordinación vertical que favorece aún más el aislamiento entre grupos.

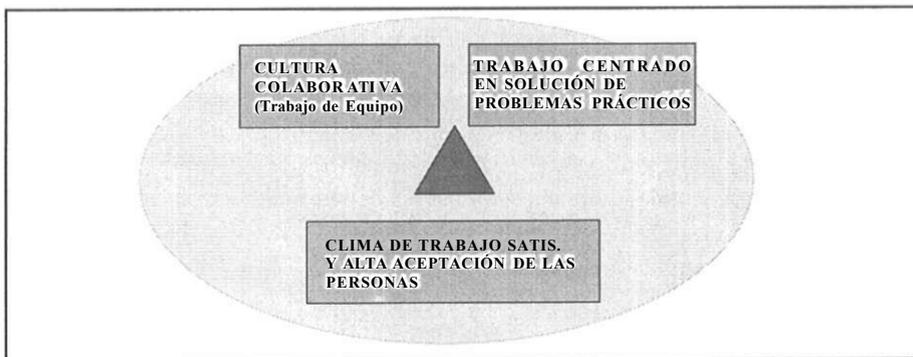
En estas circunstancias, la "Capacidad interna de Desarrollo" de este centro reúne las siguientes características: 1) presencia de direcciones débiles e inestables; 2) retraimiento de los apoyos internos y riesgo de "quemar" a los existentes (vg: orientadora, coordinadores de programas de formación); 3) debilitamiento de las pocas estructuras de coordinación horizontal existentes (vg: reuniones de tutores de nivel, etc.); 4) cuestionamiento radical de ejercicio profesional y dificultad para superar el nivel del trabajo individual en el aula; 5) deterioro de las condiciones ambientales y de clima entre el profesorado, dificultad para integrar dos colectivos profesionales diferenciados ("maestros" y "licenciados"). 6) El acoplamiento de este claustro con las metas y valores de la organización es de naturaleza "débil"; el acoplamiento con los medios también es de naturaleza "débil". Puede caracterizarse a este centro como una organización cuyo funcionamiento se caracteriza por la incertidumbre y la complejidad (modelos ambiguos, March y Olsen, 1976)).

Por último, y como tercera tarea de este trabajo, trataremos de comprobar si entre las 6 dimensiones organizativas que constituyen la "Capacidad interna de Desarrollo" aparece alguna estructura de relación específica y característica, lo que serviría de evidencia para identificar ciertos tipos de Dinamismo Interno diferenciados. Nosotros compartimos el supuesto de que la capacidad interna de desarrollo de las organizaciones escolares no solo puede describirse en función de esas seis dimensiones sino que, a medida que se van identificando niveles de desarrollo interno más elaborados, esas dimensiones interaccionan de una forma particular. A la identificación de esas interacciones, de forma más sistemática, pueden orientarse nuestros esfuerzos en un estudio posterior. De momento trataremos simplemente de describir alguna posible interacción específica de esos elementos en los centros estudiados.

Después de un análisis pormenorizado de las evidencias recogidas sobre el comportamiento de cada una de estas organizaciones, a través de los informes particulares que hemos elaborado sobre cada una de ellas, nos hemos atrevido a reflejar en diversas representaciones gráficas o modelos las diferentes interacciones entre los seis elementos del constructo "capacidad de Desarrollo Interno" que se dan en los tres centros estudiados.

El dinamismo interno del caso o centro 1 puede representarse tal como se refleja en el Anexo 2; la "Capacidad Interna de Desarrollo" de este centro está cons-

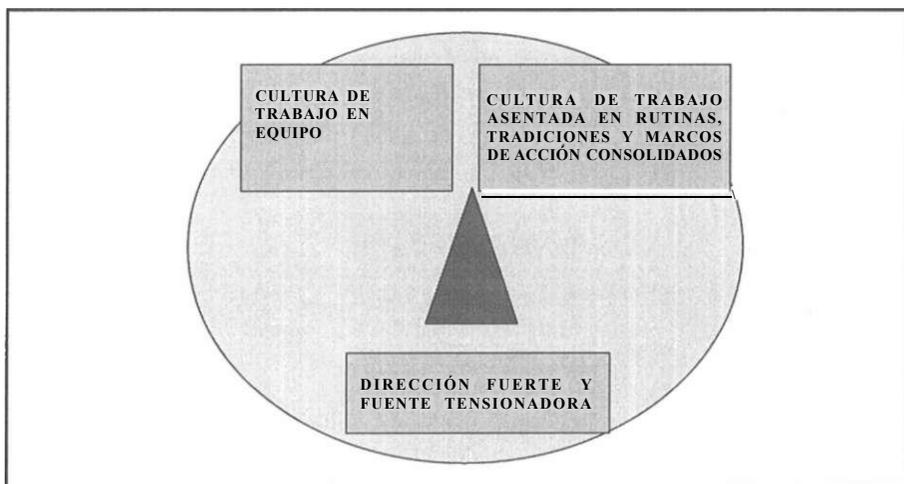
Anexo 2.



tituída básicamente por la interacción recíproca y complementaria entre tres elementos: a) "Clima de trabajo satisfactorio y alta aceptación de las personas", b) "Cultura Colaborativa (trabajo de equipo)", c) "Trabajo centrado en la Solución de problemas Prácticos". Siendo el primero de ellos el que sustenta la relación triangular.

El dinamismo interno del caso o centro 2 — también centro de Primaria — puede representarse de este otro modo (ver Anexo 3); en este caso la "Capacidad interna de Desarrollo" descansa también sobre tres elementos: a) "Dirección fuerte y tensionadora", b) "Cultura de trabajo en equipo", c) "Cultura de trabajo asentada en rutinas, tradiciones y marcos de acción consolidados". La relación entre estos tres elementos también es triangular y en ambas direcciones, sustentándose sobre la base del primer elemento "Dirección fuerte y tensionadora"; pero la relación no es de igual peso. El primer elemento tiene mucha más importancia (de ahí que la relación entre sus elementos no se haya representado por un triángulo equilátero). Tampoco está claro que la relación entre los dos elementos restantes entre sí, y cada uno de ellos con el primero, tengan la misma dirección y el mismo peso.

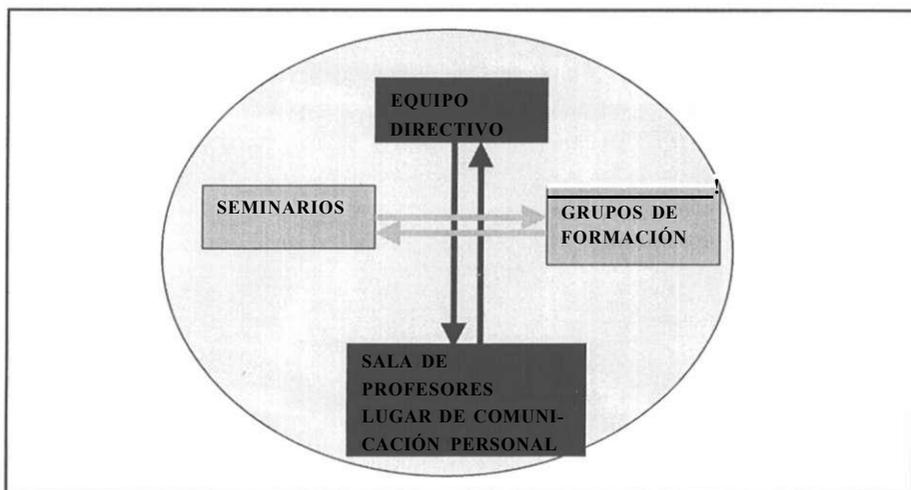
Anexo 3. MODELO que trata de reflejar la PECULIARIDAD del Dinamismo Interno del CASO B:



De cualquier modo, los dos centros de Primaria manifiestan tener una estructura en su Dinamismo Interno, uno de ellos más elaborada que el otro. Llama la atención dos aspectos significativos: 1) mientras en el caso 1° desaparece la figura del Director/a y es sustituida por un "Clima de trabajo satisfactorio y alta aceptación de las personas" (evidencias que, junto con otras, son indicadores de una práctica de "liderazgo transformacional" , Bass 1985), en el caso 2 la presencia de la Dirección es vital para el funcionamiento de la organización; 2) el otro aspecto a señalar es que mientras en el centro o caso 1 la cultura de trabajo se manifiesta como "Trabajo centrado en solución de problemas prácticos" (evidencia clara de un comportamiento de trabajo profesional autónomo y autocentrado), en el caso 2 la cultura de trabajo parece algo más mecánica "asentada en rutinas, tradiciones y marcos de acción consolidados".

En el centro o caso 3 la "Capacidad de Desarrollo Interno" puede representarse como sigue (ver Anexo 4). El dinamismo interno de este centro puede representarse por dos vectores de fuerza, independientes entre sí: en la vertical se coloca el vector-fuerza que trata de reflejar la dimensión comunicativa y relacional (factores de clima) y que está compuesta de dos elementos "Equipo Directivo" y "Sala de profesores:lugar de comunicación personal" que interactúan entre sí pero no se sabe muy bien en qué sentido y modo; en la horizontal se sitúa el vector-fuerza que trata de representar la dimensión general de tarea o trabajo de la organización, a su vez compuesta por otros dos elementos "Seminarios" y "Grupos de Formación" y cuya interacción (el sentido y modo) es tan confusa como la de los elementos anteriores.

Anexo 4. Ejemplo de una organización con funciones básicas de MANTENIMIENTO: las estructuras de relación y comunicación (color negro) son las básicas y las estructuras de tarea también son muy débiles (color gris).



Queda clara, en esta representación gráfica, la debilidad organizativa de este centro de secundaria y la ausencia de cualquier patrón o estructura en la interacción entre los elementos de su "Capacidad interna de Desarrollo". Llama la atención 1) la importancia que le conceden los profesionales de este centro a las relaciones informales y al buen ambiente dentro de la organización y 2) la presencia novedosa de "grupos de formación" (esto no quiere decir que no hayan existido grupos de formación anteriormente; ahora tienen, sin embargo, más presencia estructural en la organización).

Concluyendo: creemos que a lo largo de esta comunicación se ha demostrado la presencia y naturaleza del constructo "Capacidad de desarrollo Interno" en las organizaciones educativas analizadas, así como la especial interacción entre sus elementos que reflejan niveles de desarrollo organizativo diferenciados y que sirven, por tanto, para identificar tipos de dinamismo interno entre los centros. Queda cubierto, por tanto, el primer objetivo del estudio general que ha sido objeto de esta comunicación.

En cuanto a las tareas pendientes podemos concluir que, a través de este estudio, se nos abren, entre otras, dos tareas generales de investigación a cubrir posteriormente: a) la primera y más general: abordar el problema teórico y metodológico de cómo cuantificar, operativizar, los diversos tipos de interacción entre los elementos de la "Capacidad interna de Desarrollo" organizativo y las estructuras a que den lugar (tipos de desarrollo interno) y sus consecuencias para la selección de estrategias de mejora más adecuadas para cada organización; b) la segunda, mas concreta: realizar estudios más concretos sobre los centros de secundaria con el fin de identificar la naturaleza (sentido y modo) de las relaciones entre sus elementos, en centros cuyo desarrollo organizativo sea parecido al del centro presentado aquí.

REFERENCIAS

BASS,B.(1985). *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Free press.

BOLIVAR, A.; DOMINGO,J. y FERNANDEZ,M.(1998). *La investigación biográfico narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.

BOLLEN,R.(1997). "La eficacia escolar y la mejora de la escuela: El contexto intelectual y político". En D. REYNOLDS,R. BOLLEN y Otros: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, 17-35.

CAMERON, A. y WETTEN, D. (1981). *Perception of organization effectiveness across organization life cycles*, Administrative Science Quarterly, 26, 525-544.

DALIN,P. y ROLFF, H.G.(1992). *Changing the School Culture*. Londres: Cassell.

GOIKOETXEA,J. y Otros (1998). *Los directores, otros agentes de cambio, las estrategias de mejora, y los niveles internos de capacitación para el desarrollo escolar en los centros de Primaria y Secundaria de la CAV en los últimos 10 años*. Proyecto de investigación subvencionado por UPV/EHU (Código: 00048. 154HA-4509/1998).

GÓMEZ-PALLETE, F.(1995). *La evolución de las organizaciones*. Madrid: Noesis.

GREENFIELD, T. y RIBBINS, P. (Eds.) (1993). *Greenfield on Educational Administration. Towards a human science*. Londres y nueva York: Routledge.

HOLLY, P y SOUTHWORD, G.(1989). *The Developing School*. Londres: The Falmer Press.

HOPKINS,D.,AINSCOW, M. y WEST,M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.

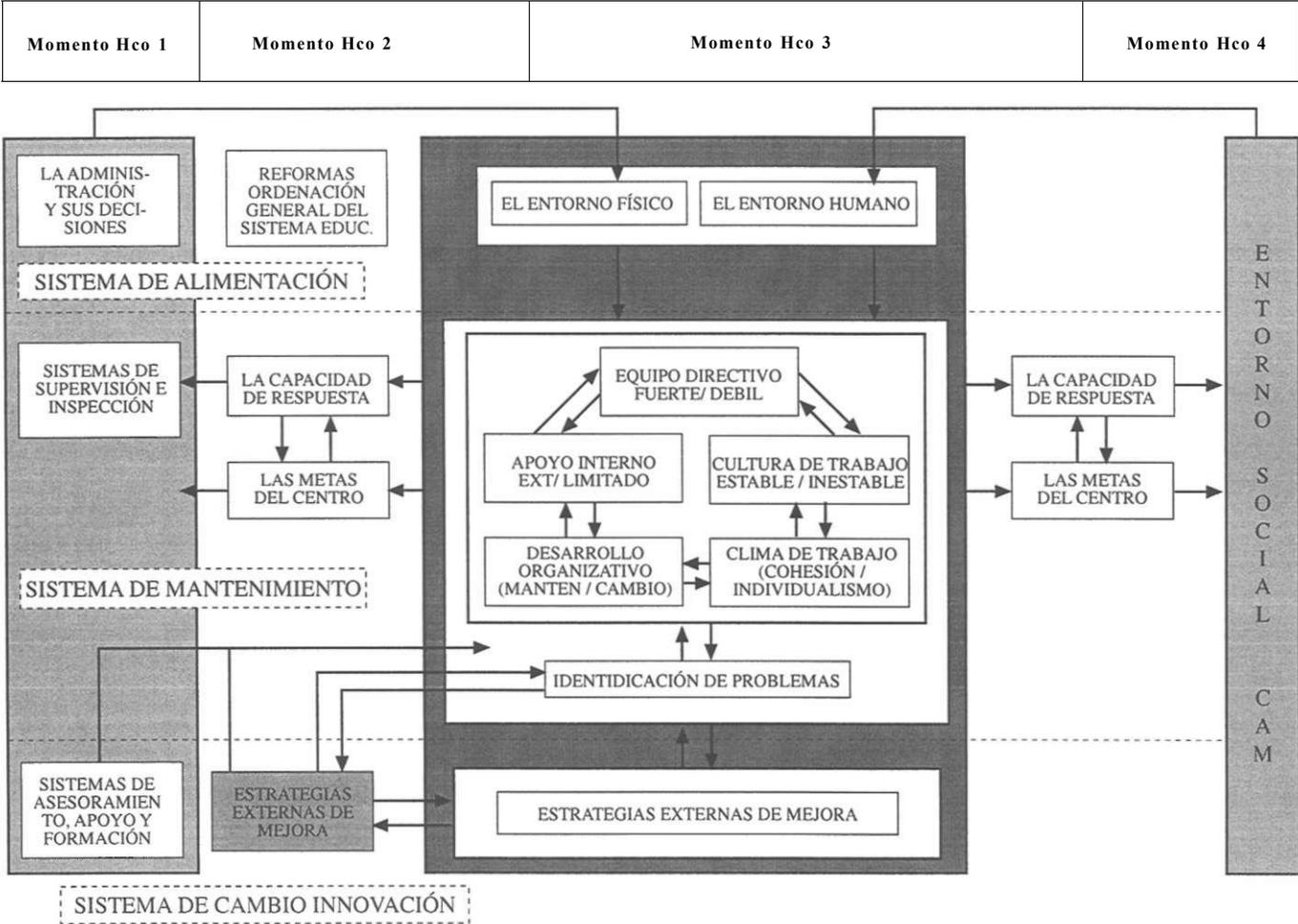
HOPKINS,D.(1996). "Estrategias para el desarrollo de los centros educativos", En II Congreso Internacional sobre Dirección de centros Docentes (*Dirección participativa y evaluación de centros*). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto. 377-402.

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.

MARCH,J.G. y OLSEN,J.P.(1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Nueva York: Willey.

VAN DE VEN,A.H. y POOLE,M.S.(1995). *Explaining development and change in organizations*, Academy of Management Review, 20 (3), 510-540.

Anexo 1. (Modelo Histórico-dinámico para el análisis de los centros educativos, Goikoetxea, J. 2000).



Los efectos de la educación bilingüe en habilidades y prácticas musicales en niños de escolaridad primaria

Fuensanta Figueroa Figueroa
Doctorado en Psicodidáctica

El presente estudio trata de realizar un análisis comparativo con respecto a las habilidades musicales, de entonación y discriminación auditiva, entre una población de niños de edad escolar que reciben programas de educación mono y bilingüe (castellano y euskera-castellano).

Este estudio, además, trata de iluminar problemáticas interculturales desde la perspectiva de la expresión musical, a partir del revelamiento de las prácticas musicales de un grupo de niños en un ámbito escolar.

El propósito es presentar alternativas para una sensibilización social frente a una realidad regional que a veces proscribire, desvaloriza ó desecha ciertos códigos de expresión ó de manifestación, en vez de estimular y promover un enriquecimiento mancomunado de bienes culturales favorables a todos los individuos de la comunidad.

Para poder alcanzar éste propósito se proyecta complementar dos tipos de enfoque investigativos, uno experimental estadístico, extensivo, que atiende a aspectos cuantitativos, y otro analítico interpretativo, intensivo, que atiende a aspectos cualitativos.

Área de conocimiento: 189

Códigos de la UNESCO: 610403; 610101

Palabras clave: *Habilidad musical, Educación bilingüe.*

The present study treta to realice one comparative analysis about the musical habilities of intonation and auditive discrimination, between a children poblacion of students who receives monolingual and bilingual education programs.

This study, moreover, treat to iluminare intercultural problematicals from the perspective of the musical expression, after the revealing of the musical practices of a children group in a school area.

The purpose is to present options for a social sensibilitation face to a regional reality that sometimes proscribe, devalue or refuse some codes of expression or of manifestation, instead of stimulate and promote one associate enrichment of cultural goods favourables for all of the community persons.

To overtake this purpose we can project to complement two diferent investigatibal focussings, one experimental statistical, extensive, who pay attention to quantitative aspects, and other one analytic interpretatibal, intensive, who pay attention to qualitative aspects.

Area of Knowledge: 189

UNESCO codes: 610403; 610101

Key words: *Musical hability, Bilingual education.*

INTRODUCCIÓN

La educación bilingüe es un controvertido campo de estudio, caracterizado por resultados dispares y no concluyentes. Durante las últimas décadas muchos estudios sobre exitosos programas bilingües han demostrado un efecto positivo en las habilidades cognitivas y lingüísticas de los niños. Sin embargo, la cantidad de estudios acerca de las relaciones entre educación bilingüe y música es muy limitado.

Numerosos factores, tales como diferentes enfoques en los programas de educación bilingüe, complejas relaciones entre lenguaje y música, la adquisición de un segundo lenguaje y sus implicaciones lingüísticas y psicolingüísticas, así como lo relativo a las influencias de las condiciones sociales, culturales, económicas y ambientales, hacen difícil toda investigación al respecto.

Entre la literatura en éste área se encuentra un interesante estudio realizado por De Free (1988), que examina habilidades tonales (discriminación auditiva y entonación) de niños canadienses de 1° y 4° grado en diferentes escuelas con doble programa bilingüe/monolingüe (francés de inmersión/inglés).

En este estudio, 192 niños fueron seleccionados al azar y testeados con el test de audio-discriminación Intermediate Measure of Music Audiation (Gordon, 1982), y de entonación Pitch-Matching Skills (Sims, Moore & Kuhn, 1982).

El resultado muestra que el grupo bilingüe (francés de inmersión) calificó significativamente superior al grupo monolingüe (inglés) en ambos test. El estudio también revela, desde un cuestionario realizado a los padres, las influencias del ambiente hogareño relativas al desarrollo de las habilidades musicales.

El abordaje de la enseñanza de lenguajes por inmersión, siguiendo el éxito de Canadá, ha sido adoptado en numerosas escuelas de los Estados Unidos de Norteamérica con diferentes idiomas. Durante la experiencia práctica de quien escribe en una de esas escuelas con programas bilingüe/monolingüe (castellano de inmersión/inglés), se notó una tendencia general de los alumnos de castellano de inmersión a entonar vocalmente mejor que sus contrapartes, enrolados en el programa monolingüe regular inglés. En esta escuela, ambos programas (bilingüe y monolingüe) tenían el mismo maestro de música y el mismo programa de enseñanza musical. Estas características presentaban una excelente oportunidad para conseguir más datos empíricos concernientes a las relaciones entre bilingüismo y habilidades musicales.

El presente artículo se refiere a un proyecto de investigación que trate de determinar los mismos efectos de la educación bilingüe euskera-castellano. Esta investigación trataría además de revelar y analizar prácticas musicales (canciones, danzas, juegos rítmicos, etc), para poder ver desde otra perspectiva la influencia de aspectos interculturales en el ámbito escolar. El propósito es presentar alternativas para una sensibilización social frente a una realidad regional que en general se desvaloriza ó desecha ciertos códigos de expresión ó de manifestación, en vez de estimular y promover el enriquecimiento mancomunado de bienes culturales.

MARCO CONCEPTUAL Y REVISIÓN BIBLIOGRAFICA

Para comprender la compleja trama donde se asienta la problemática planteada, se revisarán tres categorías de literatura.

- **Investigación sobre la adquisición de lenguaje**
- **Investigación sobre programas de educación bilingüe**
- **Investigación sobre música y educación bilingüe**

Investigación sobre la adquisición del lenguaje

Procesos paralelos entre el discurso y la música

Lingüistas y músicos han hecho numerosos intentos por encontrar analogías entre lenguaje y música, señalando que ellos poseen atributos comunes tales como tono, intensidad y ritmo. Las frases musicales han sido frecuentemente comparadas con oraciones ó fragmentos de oraciones, y técnicas de análisis rítmicos usadas en música han sido usadas también para analizar ritmos en el discurso (Boomsliter & Creel , 1977 ; Martin, 1972).

Reineke (1981) muestra que se realizaron muchos intentos para encontrar similitudes entre música y la teoría del lenguaje de Chomsky, la cual sugiere diferentes niveles de estructuración del lenguaje.

Aquino (1979) sintetiza estos niveles:

"En referencia al lenguaje, Noam Chomsky propuso una estructura superficial (la oración como se habla), una estructura profunda (la transformación de palabras y significados que produce la estructura superficial), y la suprasuperficial estructura (la transformación posterior que torna la estructura superficial en poesía)" (p.69)

Otros estudios sugieren que puede haber sistemas perceptuales separados para el lenguaje y música (Day, 1972). Aunque pocas, las investigaciones proveen evidencia directa de ello. Reineke (1981) sostiene al menos parcialmente, la teoría de separar los sistemas perceptuales de música y lenguaje. Los estudios de Reineke muestran que el procesamiento del lenguaje no parece ser afectado por la presencia de la música pero el procesamiento musical muestra de algún modo ser afectado por el lenguaje.

Esto sugiere que música y lenguaje son procesados parcialmente en forma independiente por el cerebro, pero algunas características del procesamiento son comunes a ambos. Campbell y Heller (1981) proponen que tanto lenguaje y música enraizan en alguna capacidad básica del cerebro humano y que cada uno puede satisfacer las necesidades del desarrollo cerebral imponiendo estructura y significado. Sin embargo, los significados que comunica la música (multisémicos) son diferentes de los significados referenciales (conceptos) que proveen las palabras en el lenguaje. Campbell y Heller sugieren que una comparación de lenguaje y música en la medida que se manifiestan puede proveer importantes claves sobre su relación.

Estas relaciones no son evidentes cuando la música y el discurso se estudian en forma separada, dado que se considera que ambos poseen una fuente estructural común en términos de evolución y desarrollo individual. Campell y Heller proponen también el uso de conceptos y métodos desarrollados en psicolingüística como base para la investigación psicomusical. Ellos establecen que las comparaciones entre música y lenguaje, las cuales incluyen estimulaciones evocativas de un contexto cultural válido, refuerzan la utilidad de éste enfoque paralelo y esto puede eventualmente, proveer una convergencia de teorías en psicomusicología y psicolingüística.

Música y adquisición de una segunda lengua

A pesar de la extensa literatura relacionada con el lenguaje y la música, existen sólo unos pocos estudios relacionados con la adquisición de una segunda lengua y música, ó bilingüismo y música (ver Pimsleur, Mosberg & Morrison, 1962; De Free, 1988). Excepto por el estudio de De Free, el resto generalmente está más involucrado con aspectos lingüísticos que con aspectos musicales del aprendizaje de una segunda lengua.

Un punto de unión en los estudios entre la adquisición de una segunda lengua y la música es el área de la prosodia. La prosodia, un componente extremadamente importante en la comunicación, es una propiedad del lenguaje más expresiva que formal. Los elementos prosódicos son funciones del patrón tonal en los tonos de la voz, las variaciones en el énfasis de las sílabas y la duración de los patrones rítmicos. Más específicamente, la prosodia es una función de perioricidad, amplitud, carácter espectral, y duración del out put de la laringe (Lieberman, 1976). Cada oración, palabra y sílaba dan algún tono y patrón temporal cuando son habladas y las reglas prosódicas difieren en cada lengua. La prosodia en educación bilingüe, cuando es incorrecta, puede afectar todo el carácter, la emoción y el significado de la comunicación.

Existen numerosas herramientas para el análisis de aspectos prosódicos del lenguaje, especialmente para el análisis de los aspectos intratonales (ver Staum, 1983). Staum también afirma que los estudiosos de fonética se preocupan más en el análisis lingüístico del discurso que en los elementos prosódicos del lenguaje. Consecuentemente los aspectos musicales en esta clase de estudios son menos considerados.

Investigación sobre programas de educación bilingüe

Para comprender y posibilitar inferencias relativas a la música y educación bilingüe, se describen a continuación distintos programas bilingües y sus efectos educativos.

Paulston (1978) describe dos categorías de lenguaje: Primer lenguaje (lengua materna) y segundo lenguaje (en el contexto de la educación bilingüe, generalmente lenguaje oficial ó nacional). Se pueden describir tres tipos de programas bilingües de acuerdo con el uso del medio de instrucción.

- Programas donde toda la instrucción de la clase es impartida en el segundo lenguaje. En general estos se denominan programas de inmersión.

- Programas enseñados en el primer lenguaje, mientras que el segundo lenguaje se enseña como materia (la lectoescritura es enseñada en el primer lenguaje).
- Programas en los cuales los dos lenguajes se usan como medio de instrucción (la lectoescritura inicial se enseña en los dos lenguajes simultáneamente).

En general estos programas se pueden considerar incluidos en dos categorías:

- **Compensadora:** significa programas de educación destinados a niños limitados en habilidades de un segundo lenguaje y que deben ser educados en este segundo lenguaje (Filmore, 1983) . En este caso, aprender el segundo lenguaje no es voluntario para los estudiantes (por ej. en orden de prevenir desventajas sociales, los estudiantes necesitan aprender el lenguaje oficial y asimilar una cultura común).
- **Enriquecedora:** significa programas de educación destinados a adquirir, mantener y enriquecer la eficiencia en un segundo lenguaje. En este caso el lenguaje no es la lengua oficial ó nacional y consecuentemente el aprendizaje de la misma es voluntaria para los estudiantes.

En todos los casos, los alcances de éxito de estos programas bilingües dependen de muchos factores. Filmore (1983) identifica tres aspectos importantes:

- Factores relacionados con el estrato social en el cual son conducidos los programas bilingües.
- Aquellos relacionados a los programas educativos.
- Aquellos relacionados a los educandos.

Entre los programas que han tenido éxito, el enfoque de inmersión es uno de los más importantes. La premisa sobre la cual están basados los programas de inmersión en el nuevo lenguaje apresura el aprendizaje. Resultados positivos en este tipo de aprendizaje de un segundo lenguaje fueron reportados primero por Lambert y Tucker (1972). Este es el prototipo de los programas bilingües canadienses, y aparentemente ha funcionado también positivamente para muchos niños en los Estados Unidos de Norteamérica, como en Canadá. Campbell (1984) informa de resultados positivos en un programa de inmersión que comenzó en California en 1971 como proyecto experimental.

Otros efectos de programas educativos bilingües han sido enfocados en numerosas revisiones (Filmore 1983; Diaz 1983). Diaz (1983) sostiene que los resultados de investigaciones sobre exitosos programas bilingües muestran una positiva influencia en las habilidades cognitivas y lingüísticas de los niños.

Cuando se comparan niños monolingües con niños equilibradamente bilingües (con el mismo conocimiento de los dos lenguajes), muestran definitivas ventajas los niños bilingües en medidas de habilidades lingüísticas, formación de conceptos, autonomía y destrezas derivadas del pensamiento divergente. Obviamente estas ventajas afectan el aprendizaje donde estas habilidades y capacidades están impli-

tas, y por lo tanto, es posible inferir que afectan al aprendizaje de la música.

Revisiones de Diaz (1983) concluyen que sujetos bilingües son más flexibles cognitivamente que sujetos monolingües. Los estudios sugieren que la flexibilidad notada en bilingües podría partir de las habilidades relacionadas al lenguaje. Estas habilidades incluyen " el precioso uso de la mediación verbal en resolver tareas no verbales y en una temprana conciencia de la convencionalidad y propiedad estructural del lenguaje" (p.38).

Basados en los estudios de Peal y Lambert (1962), Diaz (1983) sintetiza tres hipótesis relacionadas entre sí:

- Que niños bilingües están pensando verbalmente mientras realizan estas tareas no verbales.
- Que los niños bilingües cambian de un lenguaje al otro mientras realizan estas tareas.
- Que el hábito de los niños bilingües de cambiar de lenguaje mientras realizan estas tareas estimula la habilidad de descartar más rápidamente hipótesis dudosas y formular nuevas para encontrar una correcta solución al problema en cuestión (p. 35).

Los resultados del experimento de Ianco-Worral (1972) muestra que los bilingües exceden a los monolingües en su capacidad de analizar la similitud de palabras a través de sus dimensiones acústicas. En otro estudio niños bilingüemente equilibrados muestran una conciencia de independencia y apropiada separación de los dos lenguajes (Diaz & Hakuta 1981, citado en Diaz 1983).

Diaz (1983) también realizó revisiones sobre algunos estudios relacionados con habilidades derivados del pensamiento divergente y creatividad y concluye que la flexibilidad producida por el aprendizaje de un segundo lenguaje conduce a ambos, pensamiento divergente y originalidad.

Investigación sobre música y educación bilingüe

En relación al lenguaje la música ha jugado un rol importante en el desarrollo del lenguaje hablado en individuos con alguna discapacidad. El estudio de Galloway (1975) proporciona una extensa y abarcativa bibliografía de música referida al desarrollo comunicativo, procesamiento, desórdenes y terapia.

Otros estudios han usado la música en sujetos normales como estímulo auditivo para verificar varios aspectos de la discriminación ó retención del lenguaje. Aunque este cuerpo de investigación reporta resultados mixtos, la mayoría de los estudios inferen un gran valor de refuerzo al usar estímulos musicales cuando se comparan con los estímulos hablados (Staum, 1983).

En relación con el segundo lenguaje, solamente existen unos pocos estudios que muestran efectos mutuos entre educación bilingüe y habilidades musicales u otra

interrelación (González Martí, 1989; De Free, 1988; Staum, 1983). Tal vez una de las razones sería que resulta sumamente difícil formular criterios de medición confiables para habilidades audiolingüísticas. Cualquier análisis de la entonación del lenguaje hablado es difícil no sólo por el tremendo rango de manifestaciones fonéticas, sino también por la importante variedad de entonaciones acorde al contexto y estado emocional del que habla. Debido a la falta de datos empíricos proporcionados por estos estudios, es también difícil realizar generalizaciones.

En una abarcativa revisión de literatura experimental relacionada con los diferentes factores que afectan a los estudiantes en el aprendizaje de lenguaje extranjero, Pimsleur, Mosberg y Morrison (1962) encontraron que la habilidad verbal, discriminación tonal, motivación y actitudes, estaban entre los cuarenta factores más pertinentes.

Este estudio también señala el importante vacío en la investigación relativa al aprendizaje de un segundo lenguaje y al factor de discriminación tonal. Sin embargo, el estudio sugiere que es posible inferir que alguna relación puede existir entre ellos.

OBJETIVOS DEL PROYECTO INVESTIGATIVO ACTUAL

- Determinar los posibles efectos positivos de la educación bilingüe (euskera-castellano) en las habilidades de entonación y audio-discriminativas en niños de escolaridad primaria.
- Determinar la influencia de aspectos interculturales en el ámbito escolar desde la perspectiva de prácticas musicales (canciones, danzas, juegos rítmicos, etc), para su aprovechamiento educativo.

Metodología

Acorde a los objetivos, el presente estudio trata de realizar un análisis comparativo con respecto a habilidades musicales de entonación y discriminación auditiva, entre una población de niños de edad escolar que reciben programas de educación mono y bilingüe (castellano y euskera-castellano). Este estudio trata además de iluminar problemáticas interculturales desde la perspectiva de la expresión musical, a partir del relevamiento de las prácticas musicales de un grupo de niños en el ámbito escolar.

Para poder alcanzar éste propósito se proyecta complementar dos tipos de enfoque investigativos, uno experimental estadístico, extensivo, que atiende a aspectos cuantitativos, y otro analítico interpretativo, intensivo, que atiende a aspectos cualitativos.

Impacto

En el sentido más amplio, este trabajo intenta incidir en personas con responsabilidad en lo educativo, político y social y en la comunidad vasca en general.

Dicha incidencia se considera en razón de reforzar y extender los argumentos, no sólo para el rescate y preservación de la lengua y cultura vasca, sino también para estimular y promover la educación bilingüe. Al respecto también se intenta que parte de los resultados de este trabajo puedan transferirse a otras comunidades bilingües.

En otro sentido más específico, esta investigación está dirigida a los docentes de escuelas (bilingües ó no), en las que asisten niños de la Comunidad Autónoma Vasca, como así también a los docentes de música, en el País Vasco. En este sentido se considera que puede:

- Sensibilizar respecto a valorizaciones de bienes culturales.
- Ampliar y enriquecer las prácticas musicales escolares con el aporte de aspectos interculturales existentes.
- Ampliar y enriquecer el tratamiento de las posibilidades expresivo-musicales de los lenguajes.

Estas consideraciones serían el aporte directo de la investigación a las actividades estético-expresivas de los profesores de Jardín de Infantes y Primaria en el territorio de la Comunidad Autónoma Vasca.

SÍNTESIS

Es fácil advertir el desequilibrio investigativo entre las tres categorías de la literatura discutida en el presente trabajo. Obviamente el mismo desequilibrio se encuentra en sus resultados, especialmente en aquellos relativos a los efectos de la educación bilingüe y las habilidades musicales (por ej. habilidades tonales como audiodiscriminación y entonación). En general los estudios que relacionan bilingüismo con música han focalizado más el uso de la música como herramienta ó vehículo para la enseñanza-aprendizaje de un segundo lenguaje, que en los logros y adquisición de saberes y conocimientos musicales y su valor fundamental en la educación y calidad de vida (Staum , 1987).

Sin embargo, a pesar de la escasez de datos empíricos provenientes de estos estudios, algunas inferencias son posibles. Dichas inferencias están basadas primero, en relaciones primarias entre música y lenguaje, segundo, en las posibles proyecciones que esas relaciones pueden tener en la adquisición de un segundo lenguaje y finalmente, en los resultados de las investigaciones sobre música y educación bilingüe. No obstante, es necesario promover más estudios para obtener más resultados objetivos y concluyentes.

REFERENCIAS

- Aquino, J (1979). *Language and Music as Communication: A Discussion*. Musica Educators Journal, 65 (6), 67-71.
- Boomsliter, P.C & Creel, W (1977). *The Secret Springs: Housman's Outline on Metrical Rhythm and language*. Language and Style , 94-296-323.
- Campbell, W , & Heller (1981). *Psycholinguistics : Paralell Paths or Separate Ways*. Psycocomusicology , 1 (2), 3-14.
- Campbell, R.N (1984). *The immersion Aproarch of Foreign Language Teaching.In Studies on immersion Education: A Collection for United States Educators* ,114 - 143. Sacramento: California State Department Of education.
- Day, R.S & Cutting , J.E (1970). *Perceptual Competition Between Speech And Nonseech*. Journal of the Acoustical Society of America , 49, 85.
- De Free, R. J. (1998). *The Rlationship of French-immersion Education to Tonal Skills of first and Fourth Grade Canadian Children*. Unpublised Doctoral dis-
sertation. Schools of Musica, University of Oregon.
- Diaz, R.M.(1983). *Thought and two Languages: The impact of Bilingualism on Cognitive Developement*. In E.W. Gordon.
- Filmore, L.W & Valadez, C (1983). *Teaching Bilingual Learners. Handbook of Research on Teaching*. New York.
- Galloway, H.F (1975). *A comprehensive Bibliography of music referential to communicative Developement*.
- Gonzalez-Martí, A.S (1989). *The Effects of bilingual Education on Tonal Skills of Second and Fifth Grade children*. School of Music. Oregon.
- Gordon, E.G (1982). *Intermediate Measures of Musica Audition: A Music Aptitude Test for first, Second , Third and Fourth grade children*. Chicago: G.I. A. Publications.
- Lambert, W.E & Tucker , R.G (1972). *Bilingual Education of children*.
- Lieberman, P.(1976). *Intonation, Perception and Language*. Cambrigde MA. MIT Press.
- Reineke, T (1981). *Simultaneous Processing of Music and Speech*. Psychocomusicology,1, 58-77.
- Staum, M. J (1987). *Music as an Intonational Cue for Bilingual Language Adquisition*. Aplication of Researching Music Behaviour, 285.363 University of Alabama Press.

Pruebas sobre la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, como un proceso equivalente en la lengua materna y en la segunda lengua.

Autora: Amaia Mendizabal Ituarte

Universidad del País Vasco.

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

San Sebastián.

Algunas investigaciones han presentado, en los últimos años, un orden "natural" de adquisición de morfemas gramaticales común en todos los estudiantes de inglés como segunda lengua. En nuestra investigación pretendemos aportar nuevos datos sobre una de las preguntas que formularon Dulay y Burt en el año 1974: si hay un orden de adquisición de los morfemas en la segunda lengua, coincide éste con el orden de adquisición de los mismos en la lengua materna?. Nuestras conclusiones nos llevan a pensar que la adquisición de la lengua es un proceso preestructurado no dependiente de la lengua materna: la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, es un proceso equivalente en la lengua materna y en la segunda lengua. Estas conclusiones contrastan con las encontradas por Dulay y Burt en el año 1974. El trabajo ha sido realizado con una muestra de 1.733 niños de cinco años del País Vasco (781 niños de lengua materna vasca, 952 niños de lengua materna castellano), recogida durante los años 1988-1995, mediante la prueba "Makilakixki", y se han controlado 33 morfemas gramaticales de la lengua vasca (6 sufijos, 15 tipos de oraciones compuestas, y 13 casos de declinación). Concluimos el trabajo proponiendo mejoras didácticas tras el análisis de las conclusiones del mismo.

Palabras clave: *Lengua, orden de adquisición de morfemas gramaticales, enseñanza-aprendizaje.*

Over recent years, a number of studies have presented a "natural" order of grammatical morpheme acquisition common to all students of English as a second language. In our research, we have tried to provide new data on one of the questions raised by Dulay and Burt in 1974: if there an order of morpheme acquisition in a second language, does this coincide with the acquisition order in their mother tongue? Our conclusions lead us to believe that language acquisition is a pre-structured process that does not depend on the mother tongue, i.e., the order of grammatical morpheme difficulty in language acquisition is an equivalent process both for the mother tongue and for a second language. These conclusions contrast with those drawn by Dulay and Burt in 1974. Our research was done with a sample of 1,733 five-year-old children from the Basque Country (781 whose mother tongue was Basque and 952 whose mother tongue was Spanish), during the period 1988-1995, using the "Makilakixki" test, and 33 Basque language grammatical morphemes were studied in 33 questions (6 suffixes, 15 types of complex sentences and 13 declensions). After analysing the conclusions to this study, our paper ends with a number of suggestions for improvements of a didactic nature.

Vamos a presentar nuestro trabajo en tres partes: La primera, recogiendo resultados de investigaciones sobre el orden "natural" de adquisición de morfemas gramaticales. La segunda, presentando nuestra investigación sobre la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, como un proceso equivalente en la lengua materna y en la segunda lengua, trabajo realizado en relación a la adquisición del euskara. La tercera, concluyendo el estudio y sugiriendo aportaciones para la mejora de la enseñanza de las lenguas.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre los procesos "naturales" de adquisición del lenguaje fueron inspirados por ROGER BROWN en 1973 y siguen actualmente incitando investigaciones en orden a definir el orden universal de adquisición de las lenguas. Este autor realizó un estudio longitudinal con tres niños, de 14-40 meses. Analizó su producción verbal en intervalos semanales a lo largo de cuatro años y anotó la presencia o la ausencia de catorce morfemas en cada "contexto obligatorio", es decir, localizado donde la sintaxis adulta requiriera la presencia del morfema. La inflexión -s del plural regular nos sirve para ilustrar un ejemplo. Un contexto obligatorio para el plural puede ser una frase que incluya las palabras "dos ___" o "algunos ___" o una en la que el número de sujetos fuerza el número del predicado, p.e. "Ellos son ___". En definitiva, los contextos obligatorios son aquellos contextos en los que el nativo jamás olvidaría colocar el morfema. Un morfema se consideraba adquirido cuando era proporcionada en el 90% de los contextos obligatorios para tres sucesivas sesiones registradas. La presencia o ausencia de un morfema en un contexto en el que es obligatorio determina qué es lo que el niño es capaz de decir. El contexto de uso obligatorio nos permite estudiar la producción natural que el niño ofrece y a su vez, cuantificar precisamente el grado de adquisición de los morfemas gramaticales.

El estudio de Brown reveló que los tres niños aprendieron catorce morfemas gramaticales del inglés, su lengua materna, en un orden similar:

Los resultados del trabajo de Brown fueron corroborados en un estudio transversal realizado por De Villiers and De Villiers (1973), Tomaron un amplio registro de muestras habladas de 21 niños de 16-40 meses. Se puntuaron la presencia o ausencia de 14 morfemas gramaticales en contextos lingüísticos y no lingüísticos obligatorios, por medio de dos métodos: 1) El Método I recogía los morfemas en el orden en que aparecieron en el 90% o más de los contextos obligatorios. 2) El método II sumaba los promedios de todos los niños y se ordenaba por porcentajes.. El orden obtenido correlacionaba muy altamente con el orden de adquisición de los tres niños estudiados longitudinalmente por Brown. El orden de correlación de las tres ordenaciones fue la siguiente: Los resultados de Brown con los del Método.....+ 0.84 , los resultados de Brown con los del Método II.....+ 0.78, los resultados del Método I con los del Método II...+ 0.87

La alta correlación entre los dos métodos utilizados sugiere que la curva de adquisición de la lengua materna (en estos estudios, inglés) es similar no sólo para un niño en particular, sino para todos los niños tomados conjuntamente.

Estos primeros estudios sobre la adquisición natural de los morfemas gramaticales en la lengua materna del niño , ofrecen una interesante descripción de secuencias de aprendizaje de algunos morfemas del inglés. Asimismo, demuestran que es posible investigar cómo una lengua es adquirida, utilizando vías válidas y seguras, y sugieren una metodología adecuada para el estudio de cómo se adquiere la L2 . Finalmente, permiten expresar otras preguntas que han estimulado nuevas investigaciones.

1. ¿Existe también un orden en la adquisición de los morfemas gramaticales en la interiorización de una segunda lengua?.

2. ¿Y si existe, ¿ es o no es el mismo orden que el de la L1?

3. ¿Existe un orden de adquisición de las estructuras lingüísticas también en los adultos? ¿Coincide ésta con la de los niños?

4. ¿Se puede también comprobar en la producción escrita de los estudiantes?, y ¿en condiciones libres de monitor?

5. ¿Existen diferencias individuales?

6. ¿Se podría hablar de estrategias universales en la adquisición gramatical?

Vamos a procurar esclarecer las aportaciones de las investigaciones realizadas en respuesta a cada una de las preguntas, y situaremos nuestra investigación especialmente en la respuesta a la segunda de las preguntas.

1.-¿Existe un orden en la adquisición de los morfemas gramaticales en la interiorización de una segunda lengua?

Esta pregunta fue formulada por Dulay y Burt (1973; 25). Posteriormente un trabajo transversal, estudiaron el orden de aparición de 8 de los 14 morfemas analizados por Brown (incluyendo algunos de los más sencillos, alguno de los medios y alguno de los más complejos): 1 (present progressive), 4 (plural), 5 (past irregular), 6 (possessive), 8 (articles), 10 (third person regular), 13 (contractive copula) y 14 (contractible auxiliary), pero esta vez el estudio fue referido a la adquisición de la L2.

Trabajaron con un total de 151 niños: 95 chicanos de Sacramento; 26 mejicanos de San Isidro, California, a cinco minutos de Tijuera, Méjico, y 30 niños Puerto Riqueños de un distrito de Nueva York. Estos tres grupos diferían en la cantidad de exposición de inglés que habían recibido y por tanto en la capacidad para con dicha lengua. El primer grupo de 95 niños había tenido el mayor contacto con el inglés. La mayoría de ellos había nacido en los Estados Unidos y vivían en Nueva York. Este grupo seguía una programa bilingüe (español-inglés) en sus Centros Educativos. Recibían por lo tanto, no sólo clases de inglés sino clases de otras áreas impartidas en inglés. El segundo grupo de 26 mejicanos era expuesto al inglés sólo en la escuela, en la que recibían toda la enseñanza en esta lengua, y volvía a sus casa en Tijuana (habla española) diariamente. El tercer grupo era el que menor contacto tenía con el inglés. Seguía un programa bilingüe en la escuela. Aunque las asignaturas eran impartidas en inglés y español, no recibían clases formales de inglés..

La secuencia de adquisición de ciertos morfemas en los tres grupos de niños de diversos entornos del inglés, era claramente similar, demostrando con este trabajo que en el proceso de adquisición de la L2 se da una coincidencia en la secuencia de estructuras adquiridas. Los autores consideraron que ello probaba evidencias de que las estrategias de adquisición de los niños era *universal*.

2.- Y si existe un orden en la adquisición de la L2, ¿es o no el mismo orden que el de la L1?

Como hemos dicho antes, situaremos nuestra investigación en la respuesta a esta pregunta ya que las conclusiones a las que hemos llegado contradicen las aportadas por Dulay y Burt en 1974.

Dulay y Burt compararon el orden de adquisición encontrado para la L1 por Brown, con el que habían seguido en este trabajo los niños adquiriendo la L2. Evidentemente las dos ordenaciones no coincidían.

Asimismo, compararon los resultados obtenidos en este estudio de la ordenación de los morfemas en la adquisición de la L2, con los obtenidos por de Villiers y de Villiers en la L1. Concluyeron asegurando que el orden de adquisición de la L1 era muy similar, en los sujetos estudiados, así como lo era el de la L2. *Pero entre los órdenes de adquisición de la L1 y L2 había diferencias significativas.*

Argumentaron los resultados diciendo que aprender la primera lengua exige un desarrollo cognitivo importante para ser capaces de realizar cantidad de reflexión sobre el significado semántico y sintáctico del lenguaje, sobre su función comunicativa, aspectos que según Brown condicionan el orden de adquisición de los morfemas.

Dulay y Burt opinaban que la lengua materna y la segunda lengua no tenían por qué seguir el mismo proceso de aprendizaje: "the older L2 learner need not struggle with the same kinds of semantic notions already acquired in earlier childhood (Dulay eta Burt, 1973, 252 orr.).

Debemos decir que las conclusiones del trabajo de Dulay y Burt nos sorprendieron. Si los morfemas gramaticales de la lengua materna se adquirían en un orden diferente a los de la segunda lengua, parecía lógico que nosotros también diferenciáramos la secuenciación en nuestra enseñanza con el alumnado con el que trabajábamos (cuando comenzamos con esta investigación era habitual enseñar estructuras gramaticales también en la Etapa Infantil, así como era habitual diferenciar las secuenciaciones, tal y como se nos marcaba desde la programación oficial). En algunas de nuestras aulas teníamos alumnos de procedencia lingüística vasca y en otras castellana y en otras mixta, aunque nuestra enseñanza se desarrollara toda en vasco.

Cuando conocimos este trabajo de Dulay y Burt se nos ocurrieron varias preguntas y la necesidad de seguir profundizando en el tema. Probablemente, como consecuencia de nuestra práctica, nunca nos pareció muy lógico diferenciar las secuencias de las dos poblaciones, y en ocasiones nos preguntamos por el razonamiento que definía las dos secuencias: ¿la dificultad gramatical?, ¿la frecuencia de uso?, ¿la influencia de la lengua materna?... Por ejemplo, a los niños de procedencia lingüística vasca les enseñábamos la estructura instrumental "zertaz" al comienzo de los cinco años mientras que a los de procedencia castellana se la enseñábamos un año antes, ¿por qué?. ¿Qué debíamos de hacer con los grupos mixtos?.

Por otra parte encontramos algo raro en el trabajo de Dulay y Burt: la variable edad no había sido controlada¹ y los mismos autores pensaron que esta variable podría haber influido más de lo pensado (Dulay y Burt 1982, p. 214).

Nuestra curiosidad nos animó a realizar una nueva investigación, pero en esta ocasión, controlando la variable edad. Por tanto nuestro objetivo era conocer si el orden de adquisición de los morfemas gramaticales en la L1 coincide con el de la adquisición de los mismos en la L2 en sujetos de la misma edad. Aumentamos la

muestra de sujetos evaluada; 1.733 individuos frente a los 115 estudiados por Dulay y Burt y aumentamos asimismo la cantidad de los morfemas gramaticales; 33 frente a los 8 estudiados por los autores mencionados. Los resultados los presentamos en la segunda parte de este artículo.

3.-¿Existe un orden de adquisición de las estructuras lingüísticas también en los adultos? ¿Coincide este con la de los niños?

Los trabajos realizados en torno a las secuencias de adquisición de los morfemas gramaticales no finalizan aquí. En otras investigaciones por ejemplo, se ha querido conocer si existe un orden de adquisición de las estructuras lingüísticas también en los adultos.

Bailey, N., Madden, C. & Krashen, S. (1974), estudiaron a 73 personas adultas representando doce lenguas maternas diferentes, todos los cuales estudiaban inglés como segunda lengua en New York. Repartieron el alumnado en dos grupos, los que tenían como lengua materna el español (33 alumnos), y los que tenían otras lenguas maternas diferentes (40 alumnos de 11 lenguas maternas diferentes).

Los investigadores de nuevo calcularon el orden de adquisición encontrando que era similar en cada uno de los grupos (la correlación entre los dos grupos fué de 0.926, a 0.05 de nivel de significatividad), demostrando así como en los niños, que la lengua materna no condicionaba el orden.

Lo compararon más tarde con el orden encontrado por Dulay y Burt en 1974 con los niños de cinco y ocho años, y encontraron asimismo una similitud en las dos poblaciones demostrando en este caso que tampoco la edad era un factor diferenciador(p.241).

Los resultados del trabajo de Fathman (1975), realizados sobre fonología con niños de 11-15 años y 6-10 años, concuerdan con esta idea (p.245).

"The results indicated that there was some relationship between age and rate of learning. Among children exposed to English the same amount of time, older (11-15) children scored higher on the morphology and syntax subtests, wherean the younger (6-10) children received higher rating in phonology. There were however no mayor differences observed in the order in which children of different ages learned to produce the structures included in the test" (p.245).

Este trabajo se realizó utilizando una variedad de métodos de investigación y diversas técnicas incluyendo en la muestra niños coreanos, españoles, vietnamitas y japoneses. La medición se realizó con el test SLOPE (medida oral) a 200 niños adquiriendo el inglés en Washington D.C. Otros test como el BSM,-Bilingual Syntax Measure-, y en nuestro caso el Makilakixki, utilizados en distintos trabajos aquí mencionados, confirman que los resultados son invariables a la prueba utilizada.

Los estudios de Krashen, Sferlazza, Feldman Y Fathman (1976) confirmaron asimismo la similitud de ordenación de los adultos y de los niños, utilizando al igual que Fathman, el test SLOPE.

Como conclusión, sabemos que los adultos comparados con los niños de más

de cinco años, presentan el mismo orden de adquisición de la sintaxis, y esto ocurre tanto en la L1 como en la L2. Pero cuando se realizan comparaciones con niños de dos a cuatro años, esta correlación no se da. Es en el control de la variable edad donde se han dado las diferencias entre nuestro trabajo y el de Dulay y Burt.

4.-¿Se puede también comprobar el orden de adquisición de los morfemas gramaticales en las producciones escritas de los estudiantes?.

La respuesta a esta pregunta es también sumamente importante en el debate sobre la cuestión. Los estudiantes poseen más tiempo de reflexión para las producciones escritas, y se trata de conocer si esta disposición puede incidir en el orden de presentación de los morfemas gramaticales. Por ejemplo, Krashen & Buthler & Birnbaum & Robertson, (1978)), compararon el orden de estructuras de dos tipos de escritos.. En los dos ejercicios apareció un orden de estructuras muy similar, al igual que tras ofrecer al alumnado la posibilidad de revisar sus escritos.

Makino (1980), estudió las composiciones escritas de 777 japoneses aprendiendo inglés en Japón y pudo demostrar que el orden que presentaban de adquisición de morfemas lingüísticos era muy similar al encontrado por Dulay Y Burt (1974).

5.-¿Existen variaciones interpersonales?

La existencia de un sistema preconcebido de adquisición de morfemas no significa que no haya ninguna variación individuales. Evidentemente, los individuos muestran diferencias idiosincráticas en algunos aspectos de la adquisición de lenguas. Aunque el orden de adquisición del conocimiento lingüístico resultara ser aproximadamente el mismo en niños que aprenden una misma lengua, y a un nivel de abstracción más elevado, en niños que aprenden cualquier lengua, la velocidad de progreso puede variar radicalmente de unos a otros.

Hasta la fecha, los análisis se han restringido a estudios intensivos de grupos muy reducidos de niños: las diferencias entre individuos se hacen mucho más marcadas vistas al microscopio, y según el espectro de niños observados vaya ampliándose podemos predecir que aparecerán notables semejanzas en cuanto a la velocidad de adquisición de estructuras. Cuando comparamos entre sí los descubrimientos empíricos de los estudios sobre la adquisición del lenguaje, de hecho, resulta sorprendente observar cómo llegan a asemejarse las fechas de desarrollo predominante de las diversas estructuras sintácticas. El tiempo de aparición y el tiempo hipotético de adquisición pueden variar, pero las medias muestran, en cambio, una notable correlación. Por ejemplo, todas las referencias sobre la aparición de oraciones de dos elementos dan unos límites de edad entre los 18 meses y los 2 años. Algunos pueden pasar por un determinado estadio con gran rapidez; otros pueden perder una gran cantidad de tiempo en un punto concreto; puede haber niños que pasen por alto completamente algún estadio, y otros que temporalmente se adelanten, usando estructuras de estadios posteriores, para luego volver a la velocidad normal; otros en cambio pueden ir retrasados durante cierto tiempo; asimismo las estrategias usadas para

alcanzar un cierto estadio pueden ser distintas...La progresión general sin embargo, es estable.

Las pruebas en favor de este punto de vista son bastante convincentes, pero hay que dejar bien claro que sólo los primeros cinco años de vida han sido estudiados con suficiente detalle como para justificar esta convicción. Las sugerencias en el sentido de que el desarrollo sintáctico subsiguiente hasta la pubertad se halla igualmente gobernado por un conjunto de condiciones subyacentes son múltiples, si bien, las pruebas en este sentido son mucho más escasas.

6.- ¿Se trata de estrategias universales?

En el esfuerzo por encontrar regularidades en la adquisición de la segunda lengua por los niños así como pruebas de existencia o no de estrategias universales, en un tercer estudio, Dulay Y Burt (1974), compararon la adquisición de 11 morfemas por niños chinos y españoles estudiantes de inglés. Como se ve, en este tercer trabajo Dulay y Burt quisieron dar una respuesta a la siguiente cuestión:

Existe una secuencia de adquisición de la L2 común a los niños de diferentes lenguas maternas, en particular, ¿ los niños de lengua materna chino y los de lengua materna español adquieren la sintaxis del inglés en el mismo orden?. Utilizaron tres diferentes métodos de análisis de lenguaje para obtener las secuencias y describirlas en detalle.

Las curvas de nivel de los niños españoles y los chinos resultaron sumamente similares. Las mismas secuencias de adquisición de los 11 morfemas fueron obtenidos por tres métodos diferentes,. La correlación de los resultados obtenidos por los tres métodos es remarcablemente alta:

Grupo Score con Grupo Means +.98

Grupo Score con SAI +.89

Grupo Means con SAI +.91

Interpretaron los resultados exponiendo que las secuencias de adquisición no son sólo naturales sino también universales.

El análisis de los errores indicaba que el tipo de error cometido en inglés por los niños españoles, chinos, japoneses y noruegos era muy similar. Esta similitud de errores así como los tipos de errores específicos, dan un claro reflejo de lo que los autores llaman construcción creativa.

"The process in which children gradually reconstruct rules for speech they hear, guided by universal innate mechanisms which cause them to formulate certain types of hypotheses about the language system being acquired, until the mismatch between what they are exposed to and what they produce is resolved".

La noción de la evolución de secuencias tiene un particular interés para muchos investigadores pues suponen un fuerte soporte para pensar en la existencia de estrategias universales de aprendizaje de las lenguas.

7.- Reacciones contrarias

Como otras tantas veces ocurre en educación, no todas las investigaciones han llegado a los mismos resultados. Algunos autores han dudado del orden preconcebido de adquisición de estructuras lingüísticas (Cook, 1993; Ellis, 1992; Sharwood-Smith, M., (1981), Larsen-Freeman y Long (1991); Wode (1981); Lee (1981), Hakuta (1974)... Algunos consideran que la argumentación se limita a unos pocos morfemas. Otros plantean dudas sobre la extensión y el significado de patrones universales, o no ha encontrado correlaciones significativas.

Asimismo, la ordenación en la adquisición de la gramática no ha sido siempre corroborada por los estudios longitudinales. Los resultados de estos estudios sugieren que hay más variabilidad individual que el que se ha venido sugiriendo en los estudios transversales (Rosansky, 1976), aunque tal y como dice Littlewood (1984 p.58) ,la propia autora criticó los resultados.

ESTUDIO REALIZADO

Objetivo

Conocer si el orden de adquisición de la lengua es invariante a la lengua materna, con el objeto de determinar las estrategias didácticas más adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas..

Hipótesis de trabajo: *La adquisición de la lengua es un proceso preestructurado no dependiente de la lengua materna*: la ordenación de la dificultad de los morfemas gramaticales, perfil de adquisición, es un proceso equivalente en la lengua materna y en la segunda lengua.

Metodología de trabajo

Se trata de un diseño experimental. Comparamos primeramente ítem por ítem el resultado de los dos grupos estudiados: grupo1 (781 niños de lengua materna única euskara) y el grupo 2 (952 niños de lengua materna única castellano). No consideramos para el estudio los resultados de los niños de procedencia lingüística familiar mixta.

Seguidamente realizamos un estudio de correlaciones, para conocer las diferencias de la ordenación de los ítems según su dificultad en los dos grupos estudiados.

Muestra

Los datos fueron recogidos entre los años 1988-1995 en Guipúzcoa, Vizcaya, Álava y Navarra, en el último curso de la Educación Infantil en el mes de Junio. En el grupo 1 (niños de lengua materna única euskara), analizamos los resultados de 781 niños. En el grupo 2 (niños de lengua materna única castellano), analizamos los de 952 niños. Todos ellos tenían cinco años.

Instrumento

Para nuestra investigación adaptamos la prueba de medición morfosintáctica "Makilakixki" que creamos entre profesores de distintas ikastolas bajo la coordinación de Mikel Prieto en el año 1983, con el objeto de medir el nivel de conocimiento del euskara de nuestro alumnado de Educación Infantil. La única prueba existente en el mercado, EABHEM, de G. Ajuria, J. Ibarra y J. Sierra, para esta Etapa Educativa, no se ajustaba a las características de nuestro estudio.

La intención de esta prueba de aplicación individual, y esto conviene decirlo desde el principio, no es el de evaluar el euskara en todas sus dimensiones. Una prueba basada en un cuento y en una situación de preguntas-respuestas no mide sino algunos aspectos de todas las posibles utilidades de una lengua. Esta prueba podríamos decir que vale sobre todo, para evaluar el dominio morfosintáctico del sujeto analizado, aunque es evidente que numerosas aptitudes van a influir en el resultado: capacidad narrativa y de razonamiento, memoria, capacidad de concentración... Pero una lengua tiene otras posibilidades difícilmente afluables por esta prueba como pueden ser la capacidad lingüística para expresar su autoafirmación, para prevenir sucesos, para dirigir hechos, para aconsejar, para describir... Para la medición de esos dominios existen otras posibilidades más apropiadas que la de situarse ante un cuento previamente estructurado. Es por esta razón por la que hemos dirigido la prueba hacia la medición de un aspecto lingüístico: el dominio morfosintáctico de la lengua, y es precisamente en consideración a ese aspecto como hemos elegido las preguntas, como hemos planteado los criterios de corrección.

Un problema capital para el estudio que nos interesa ha sido, la elaboración de la escala de medición. La labor de selección de los conceptos más importantes en el proceso de aprendizaje de la lengua así como una depuración y limitación de los mismos por miedo a alargar indebidamente la escala, supuso una difícil tarea.

Como en cualquier sistema de clasificación conceptual, las categorías deben ser exhaustivas y mutuamente excluyentes. A lo largo de varios años acomodamos la prueba, buscando las mejores oportunidades para la provocación de los conceptos a evaluar, modificando las preguntas con el objeto de limitar el contexto obligatorio de respuesta... En definitiva, sometiéndola a múltiples variaciones hasta considerarla definitiva.

Por fin, en 1988 dimos por definitiva la prueba. Nos permitía evaluar un total de 33 aspectos morfosintácticos en 33 preguntas (6 sufijos, 15 tipos de oraciones compuestas y 13 declinaciones).

A la hora de decidírnos por un cuento quisimos optar por alguno que estuviera basado en historias y leyendas del bagaje cultural del País Vasco. A su vez debíamos optar por uno que permitiera una rápida memorización del argumento. El cuento "Makilakixki", reunía las dos condiciones. Escrito por el Maestro antropólogo Joxe Miguel Barandiaran, se trataba de un cuento contado en el año 1921 por Felipe de Apalategi, del caserío Munduate, en Ataún que recogía bien diversos valores de

nuestra cultura. Por otra parte, la historia de un engaño se repite en los tres hermanos por lo que, la memorización de las situaciones no presentaba grandes dificultades para los niños de cinco años. El cuanto a la argumentación tanto el significado de la trama, como del hecho de que el pequeño de los tres hermanos resuelva la situación, responde a esquemas habituales de cuentos infantiles.

Utilizamos para la prueba la edición de ELKAR aunque tuvimos que adaptarla por las siguientes razones:

1. El texto necesitaba una adecuación a la vida social actual. Los niños podían tener dificultades para la comprensión de ciertos conceptos inusuales actualmente como "morroi".
2. Necesitaba asimismo de una simplificación del léxico, adecuándolo a la edad.
3. Finalmente era necesario reescribir el texto para adecuarlo a las preguntas morfosintácticas que se querían formular, sin apartarse de la relación con las imágenes de la edición de Elkar (dibujos realizados por Jesús Lucas).

La recogida de datos se realizó por un grupo de profesores, -uno por cada Centro- que no siendo tutores de los alumnos/as asistieron a un curso que realizamos de formación gracias a la colaboración de la Confederación de Ikastolas. El conocimiento de euskara de dichas personas estaba avalado por sus Certificados de Aptitudes de Euskara. Se siguieron con exactitud las instrucciones para que los datos recogidos de los niños y niñas, fueran válidos y fidedignos. Se compararon las distribuciones de frecuencias de los datos recogidos por cada encuestador, y se comprobó que no había diferencias significativas entre ellas. Las diferencias encontradas eran atribuibles al colectivo y se apartaban en la dirección esperable. Se valoró la corrección gramatical en las respuestas de los niños y niñas, independientemente de la coherencia del mensaje. Se pasó la prueba a todos los niños/as de la clase, de no ser a alguno que presentando un gran retraso, estuviera imposibilitado a hacerlo. No se recogió la medición del verbo, por la dificultad que conlleva encontrar en una prueba de este estilo, situaciones tan diversas como para realizar un registro interesante. Tampoco se midió la comprensión sino la expresión. La prueba fue traducida a los diferentes euskalkis (dialectos del euskara), con el fin de que tanto el texto utilizado como las preguntas formuladas se realicen en el euskara correspondiente a cada lugar. Los cambios se realizaron con anterioridad a la evaluación y fueron aceptados por el equipo de encuestadores.

Se acordaron los criterios de corrección de cada una de las respuestas en el grupo de evaluadores antes de pasar la prueba y se evaluaron las respuestas recogidas no previstas en estas reuniones una por una. Asimismo se decidimos que la respuesta correcta tendría una puntuación de 2 puntos, la incorrecta de 0 puntos, y 1 punto aquellas contestaciones que siendo correctas, tenían un grado de simplicidad mayor que las puntuadas por dos puntos (p.e. ante una pregunta temporal la respuesta de un adverbio frente a la de una oración compuesta).

Resultados estadísticos

Tabla I: Secuencias de adquisición de 33 morfemas, aprendiendo euskara. Diferencias entre la L1 y la L2.

		Media	Media	Desviación Estándar	Desviación Estándar	Nivel de significatividad
		Group 1	Group 2	Group 1	Group 2	
1.	Relativa	1.7196	1.7563	.692	.651	
2.	Comparativa (-ago)	1.8720	1.7311	.490	.680	**
3.	Superlativa (-EN)	1.4584	0.9307	.889	.995	**
4.	Final (-ra)	1.8899	1.5725	.454	.817	**
5.	Inesiva (-n)	1.9641	1.9538	.266	.301	
6.	Nominalización (-t(z)en)	1.7209	1.3025	.692	.954	**
7.	Genitivo (-en)	1.9373	1.7721	.347	.635	
8.	Final (-t(z)eko)	1.3777	1.3687	.917	.926	
9.	Temporal	1.6172	1.0819	.680	.893	
10.	Dativa (-i)	1.9027	1.7889	.431	.614	**
11.	Adlativa (-engana)	1.9475	1.7216	.318	.690	**
12.	Sufijo (-zko)	1.9245	1.6576	.380	.752	**
13.	Ablativa (-tik)	1.9910	1.8151	.129	.578	**
14.	Modal (-ta)	1.7926	1.3256	.589	.927	**
15.	Sufijo (-ka)	1.6069	1.4769	.604	.732	**
16.	Sociativa e instrumental] (zerekin.zerez)	1.0166	0.6954	.955	.937	**
17.	Interrogativa indirecta (ea...-n)	1.4008	0.9233	.822	.856	**
18.	Nominalización (-t(z)ea)	1.3188	0.8340	.936	.981	**
19.	Adlativa (-ra)	1.9385	1.9160	.342	.399	
20.	Ergativa (-k)	1.7682	0.8330	.638	.985	**
21.	Condicional	1.1985	0.9968	.507	.536	**
22.	Partitiva (-ik)	1.6479	1.2216	.761	.972	
23.	Sociativa (-ekin)	1.9449	1.8340	.322	.552	**
24.	Genitiva espacial (-ko)	1.9193	1.2574	.386	.964	**
25.	Modal	1.6389	1.3424	.672	.740	
26.	Comparativa (adina)	1.0589	0.8592	.992	.990	**
27.	Causal	1.2228	0.8792	.972	.989	**
28.	Sufijo (-tzaile)	1.6735	1.1134	.728	.988	**
29.	Completiva (-la)	1.4085	1.0389	.672	.667	**
30.	Comparativa(bezain)	1.6953	1.3729	.716	.924	**
31.	Destinativa (-entzat)	1.9373	1.6943	.347	.719	**
32.	Sufijo (-keria)	1.5736	1.0263	.813	.994	**
33.	Sufijo (-ari)	1.5531	0.9863	.825	.997	**

* Nivel de significatividad -.05.

** Nivel de significatividad-.01.

Seguidamente el estudio de correlaciones nos ha permitido conocer las diferencias de la ordenación de los items según su dificultad en los dos grupos estudiados. La correlación encontrada de .8199 nos permite confirmar que la ordenación de la dificultad de los morfemas en los dos grupos estudiados es equivalente. Los perfiles de adquisición son equivalentes.

Procedimiento de análisis de la información

El tratamiento estadístico se realizó mediante el programa SPSS, un paquete estadístico de amplio espectro de aplicación muy utilizado en este tipo de investigaciones. Nos parecía que constituía hoy por hoy una solución adecuada en el campo de sus competencias gracias al abanico de posibilidades de análisis y utilidades varias que brinda, así como a la potencia con que los resuelve.

CONCLUSIONES

El análisis estadístico nos permitió confirmar nuestra hipótesis. La ordenación de los morfemas gramaticales estudiados es equivalente en la L1 y en la L2. Los perfiles de adquisición son equivalentes.

Los resultados contradicen los obtenidos por Dulay y Burt en 1974.

Nuestro estudio apoya la confirmación al igual que otras investigaciones, de que el niño nace con una disposición innata para adquirir el lenguaje; que debe exponerse a una lengua para que el proceso de adquisición se ponga en marcha; que posee un mecanismo interno de naturaleza desconocido que le capacita para construir una gramática de una lengua particular a partir de los limitados datos de que dispone.

Que, en general algunas estructuras se adquieren muy pronto mientras que otras se adquieren tarde. Incluso que probablemente algunas estructuras se adquieren en grupos, varias al mismo tiempo.

Las causas condicionantes de la ordenación de los morfemas gramaticales pueden ser varias. En su día Roger Bronw analizó algunas de ellas: la complejidad gramatical, la complejidad perceptual, la frecuencia con la que los padres utilizaban formas lingüísticas, la complejidad semántica, la longitud de las expresiones y enunciados...

Larsen-Freeman (1976), nos adelantaron la posibilidad de que la secuencia fuera determinada por más de una causa.

En el último trabajo de Golschneider, J. Y DeKeyser, R.M. (2001) nos presentan la posibilidad de que la causa del orden de adquisición de los morfemas gramaticales sean la combinación de cinco factores (complejidad perceptual, semántica, regularidad morfofonológica, categorías sintácticas y frecuencia) tras haber recogido la producción oral de 924 sujetos durante veinticinco años.

Nuestra impresión es que para poder profundizar en las causas de ordenación se deberán realizar trabajos interdisciplinarios a la espera de que puedan aparecer

razones que todavía no hayan sido analizadas.

Aunque el alumnado que hemos analizado hubiese aprendido las estructuras gramaticales en secuencias diferentes, hemos podido comprobar analizando su producción, que habían interiorizado los morfemas en un mismo orden. Por tanto, la enseñanza no ha condicionado el orden de adquisición, dado que este orden es natural, e igual en la lengua materna y en la segunda.

Como conclusión nos atrevemos a decir que el profesorado de lenguas, al menos en las primeras etapas educativas, debería dejar el aprendizaje de la morfosintaxis a los propios niños, que siguiendo su capacidad natural de construir la lengua, irán adquiriéndola de una manera natural en la medida en que maduren, y redirigir nuestros esfuerzos de enseñanza a la búsqueda de estrategias didácticas para el mejor desarrollo de las potencialidades comunicativas, y a estimular el deseo de comunicar.

REFERENCIAS

- Bailey, N. Madden, C. & Krashen, S. (1974). Is there a natural sequence in adult second language learning? *Language Learning* 21,2, 235-243.
- Brown, R. (1973). *A first language*. The Early Stages. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cook, V. (1993). *Linguistics and second language acquisition*. New York: St. Martin's Press.
- de Villiers, J. G. & de Villiers P. A. (1972). Early Judgment of Semantic and Syntactic Acceptability by Children. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 1, 4.
- de Villiers, J. G. & de Villiers P. A. (1973). A cross-Sectional Study of the Adquisition of Grammatical Morphemes in Child Speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol.2, 3, 267-278.
- de Villiers, P.A. & de Villiers J.G. (1980). *Primer lenguaje*. Serie Bruner (Morata), Madrid.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1973). Should we teach children syntax? *Language Learning* 23: 245-58.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974b). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 1, 37-53.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1974c). A new perspective on the creative construction processes in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 2: 253-278.
- Dulay, H. C. & Burt, M. K. (1975). A new approach to discovering universals of child second language acquisition. In D. Dato (ed.). *Developmental psycholinguistics* (Monograph Series on Languages and Linguistics). Washington, D.C.: Georgetown University Press, 209-33.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Multilingual Matters LTD. Clevedon, Philadelphia, Adelaide.
- Fathman, A. (1975). The relation between age and second language productive ability. *Language Learning* 25: 245-66.
- Fathman, A. (1979). The value of morpheme order studies for second language learning. *Working Papers in Bilingualism* 18: 180-199.
- Hakuta, K. (1974). A report on the development of grammatical morphemes in Japanese girls learning English as a Second Language. *Working papers in Bilingualism* 3: 18-44.
- Krashen, S. & Sferlazza, V. & Feldman, L. & Fathman, A. (1976). Adult performance on the SLOPE test: More evidence for a natural sequence in a adult second language acquisition. *Language Learning* 26: 145-51.

- Krashen, S. & Buther, J. & Birnbaum, R. & Robertson, J. (1978). Two studies in language acquisition and language learning. *ITL Review of Applied Linguistics* 39-40: 73-92.
- Lansen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme accuracy order of learners of English as a second language. *Language Learning* 26, 125-35.
- Lee, D. (1981). Interpretation of morpheme rank ordering in L2 research. In Dale, P and Ingram, d.(eds) *Child language-an International perspective*: pp 261-71. University Park Press, Baltimore.
- Lightbown, P. (1985b). Can language acquisition be altered by instruction? In K.HYLTENSTAM and M. Pienemann (eds) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Cleveland, Avon: Multilingual Matters.
- Littlewood, W. (1984). *Foreing and second language learning. Language acquisition research and its implications for the classroom*. Edt. Cambridge University Press.
- Long, M. (1981). Questions in foreingner-talk discourse. *Language Learning* 31: 135-57.
- Makino, T. (1980). Acquisition order of English morphemes by Japanese secondary school students. *Journal of Hokkaido, University of Education, Section IV (Humanities)*, 30, 101-48.
- Rosansky, E. (1976). Methods and morphemes in second language acquisition. *Language Learning* 26: 409-25.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and second language learner. *Applied Linguistics* 2, 159-69.
- Wode, H. (1981). *Learning a second language. An integrated view of language acquisition*. Tübingen: G. Narr (2.22)(5-6).

NOTAS

1. Dulay and Burt researched into L2 acquisition with children of the following ages: 38 six-year-old children, 39 seven-year-olds and 38 eight-year-olds. This sample was compared with 21 children aged 16-40 months (de Villiers and de Villiers' sample) and with the results obtained by Brown with three children aged 14-40 months.
 - i. Los trabajos de Brown y de de Villiers y de Villiers fueron referidos a la adquisición de la L1.
 - ii. Morroi significa mozo de caserío.

La cuestión del estatus científico de la educación física en el contexto educativo

Ángela Vaquero Barba

En este artículo se sintetizan los planteamientos más generales sobre el problema, no resuelto, del carácter científico de la Educación Física y su trascendencia en el contexto educativo. Desde una perspectiva histórica se ofrece un panorama de los diferentes posicionamientos epistemológicos y las cuestiones generadas .

Palabras clave: *Conocimiento científico, Educación Física, posicionamientos epistemológicos.*

This article synthesizes the guidelines of the problem, not solved yet, about the scientific nature of P.E. and its implications in the educational context. We offer a view of the different epistemological positions and the generated issues from a historical perspective.

Key words: *Scientific knowledge, Physical Education, epistemology positions.*

La posición tradicional de la Educación Física en la escuela, en consonancia con los valores de nuestra cultura occidental que ha primado los valores intelectuales sobre los corporales, ha sido muy secundaria. Esta perspectiva forma parte de una idea muy arraigada en torno a que la educación trata solamente de la mente y de un tipo de conocimiento concreto: el abstracto e intelectual. Este modelo que iguala educación a desarrollo intelectual, no incorpora la naturaleza corpórea al proceso educativo y las implicaciones de esta naturaleza en el conocimiento, obviando una realidad siempre presente y despreciando que en si misma pueda ser valiosa para la educación.

Una de las razones, entre otras, que justifican esta posición secundaria tiene que ver con la dificultad de definir el propio saber, condición necesaria para afirmar que cumple con las prescripciones de validez que le permiten formar parte del conocimiento científico a la vez que proporciona las justificaciones científicas que legitiman a la disciplina para formar parte de la educación.

Esta dificultad aparece asociada a la pretensión de que el conocimiento generado en nuestro ámbito se acepte como un conocimiento científico. Este conocimiento será sancionado como tal si cumple las normas que se prescriben para tal categoría y que suponen: tener un objeto o sustancia propio, poseer un método científico con el que buscar la solución a los problemas, formar redes y sistemas con el universo científico y aspirar a la precisión, fiabilidad, orden y coherencia (Hernández Moreno, 1990).

En nuestra disciplina no se encuentran resueltas las prescripciones anteriormente citadas, lo cual provoca que en la práctica del aula cristalicen diferentes perspectivas, que configuran visiones distintas respecto del objeto de la disciplina y generan los diversos planteamientos epistemológicos.

La decisión de indagar en la especificidad propia de la Educación Física se sustenta en la necesidad de afirmar para la materia aquellas prescripciones que otorguen al resto de las disciplinas un carácter científico, porque de ello depende su identidad y supervivencia en un contexto jerarquizado donde esta categoría es necesaria para ser tenida en cuenta.

Este dilema ha centrado una importante discusión en los últimos años y se ha ocupado básicamente de cómo hacer una ciencia a partir de la existencia de un objeto cuyo ámbito se extiende desde el movimiento y el hombre en movimiento, hasta la actividad física o el deporte, pasando por sus posibilidades de formación (Gruppe, 1976).

El "recortar" un concepto o idea como objeto propio de estudio disciplinar de Educación Física, ha supuesto un importante ejercicio intelectual para conseguir, a través de él, un estatus científico.

La bibliografía actual del área refleja con insistencia la preocupación de no haber sido considerada en la actualidad como una ciencia, dado su escaso desarrollo específico y los pocos y divergentes estudios en torno a la Educación Física. Se escribe sobre la importancia de consolidar nuestro ámbito a partir de aportaciones rigurosas de carácter teórico, que sistematizadas constituyan la ciencia de la Educación Física.

Esta preocupación, nos indica Gruppe (1976), a menudo no está exenta de intereses, no expresados, de conseguir la creación de cátedras universitarias, termómetros del conocimiento científico.

Este cuestionamiento epistemológico surge fundamentalmente ligado a preocupaciones corporativistas, impulsadas por el interés de lograr un estatus que nos equipare al resto de profesionales universitarios. En este sentido Rodríguez, Navarro y Linares (1994), plantean que urge superarlo para, por un lado, situarnos en pie de igualdad dentro del conocimiento científico, y por otro, para unificar la diversidad de planteamientos que se dan en la disciplina como consecuencia de este problema no resuelto y que condiciona el que los profesionales del ámbito desarrollen prácticas al margen de cualquier estudio teórico (leyes, postulados y principios), máxima aspiración de toda ciencia y disciplina que busca afanosamente explicaciones universales de los fenómenos naturales y sociales.

Desde la teoría tradicional de la ciencia, el problema que la Educación Física tiene que resolver es la existencia real de un fenómeno que se constituya como objeto de estudio, y a partir de aquí estructurar sus métodos y planteamientos.

Así, la búsqueda del objeto de estudio se convierte en algo de vital importancia. Esta tarea se presenta verdaderamente difícil, si pensamos en los problemas que aparecen solamente en la forma de denominar nuestra área (problemas que también nos están hablando a la vez de la dificultad de determinar el objeto). En este sentido resulta muy esclarecedor lo que a este respecto nos indica Tinning (1996). Este autor expone que ha habido incontables discusiones sobre la denominación de la disciplina. Plantea que el término Educación Física parece estar algo "pasado de moda" y que en muchas universidades del mundo occidental, los departamentos o facultades de Educación Física están cambiando de denominación para adoptar nombres como el de Kinesiología (Estados Unidos), Ciencias del Movimiento Humano y el Deporte (Australia), Ciencias del Ejercicio Físico y el Deporte (Reino Unido) y aquí en España, Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Granada)

Esta indefinición nos pone sobre la pista de la cantidad de campos a los que nuestra disciplina puede hacer referencia, lo cual constituye la punta del iceberg a la hora de determinar el objeto de estudio y se refleja también en la denominación que puede llegar a recibir en el contexto educativo.

Dentro de este confuso panorama, el amplio sentido dado al término Educación Física, permite a éste designar el conjunto de prácticas físicas que desarrolla una cultura sobre el cuerpo y el movimiento y en un contexto limitado al mundo occidental. En consecuencia, la Educación Física aparece como un conjunto de prácticas culturales que ponen en juego las posibilidades motrices en relación a la filosofía que la determina (During, 1992).

Situados en este contexto, determinar el objeto de estudio resulta realmente complejo si tomamos conciencia de que aunque el cuerpo es un objeto material creador de movimientos, es, por un lado y al mismo tiempo, mediador de fantasmas y de símbolos, y por otro, este cuerpo no es el mismo para la Anatomía, Fisiología; ni mucho menos para el que se determina desde las perspectivas sociológicas. En esta

encrucijada Hernández Moreno (1990) señala que hay que tener en cuenta que siendo necesario poseer un objeto específico de estudio para alcanzar la categoría de saber científico, no es suficiente, dado que cualquier aspecto de la realidad puede convertirse en tema de estudio sin que por ello se deba necesariamente hablar de investigación científica, si está basado en el sentido común, en la tradición, en el mito, etc.

Esta situación provoca diferentes enfoques epistemológicos en función de las diferentes lecturas que se realizan, enfoques fragmentados y apoyados en yuxtapuestas concepciones sometidas a los principios de las ciencias biológicas y humanas, y que han derivado en la construcción de tantos objetos como enfoques se desarrollan. Estos diversos y parciales objetos se han construido ayudados, en opinión de Doring (1992) por la facilidad con la que pertinencias externas lo atraviesan. Uno de los conceptos a los que se ha recurrido con mayor insistencia ha sido el movimiento, para sustentar variados discursos sobre éste (Lagardera, 1992).

Los discursos se agrupan, por un lado, en aquellos enfoques que toman en consideración las ciencias médicas; y por otro, en aquellos planteamientos que incorporan a las ciencias médicas las perspectivas de las ciencias sociales.

Dentro del enfoque que toma en consideración el conocimiento científico natural (biología, anatomía, kinesiología...) y como consecuencia de los avances del mismo, se construye una imagen determinada de persona, dentro de la cual el objeto de la disciplina es por definición el conjunto de medios para favorecer el desarrollo físico del ser humano, perfeccionando sus funciones, obteniendo de esas funciones el máximo rendimiento y durante la mayor cantidad de tiempo. Es desde esta creencia como se construye el objeto, según la cual éste está constituido por los ejercicios físicos o el deporte.

Una primera cuestión que surge en relación con este enfoque hace referencia a la ambigüedad de la terminología, un requerimiento importante de cualquier ciencia. En este sentido Gruppe (1976) expone que ni "los ejercicios físicos" ni el "deporte" se atienen a una terminología estricta. En relación con la palabra "ejercicio físico" expone que traduce inexactamente lo que es su verdadero contenido porque la mayoría de las veces no se trata del ejercicio del cuerpo. Respecto a la palabra "deporte", plantea que es equívoca ya que puede hacer referencia tanto a la industria del tiempo libre como al fenómeno del deporte de masas.

Otra cuestión que dificulta su aceptación científica es que al situarse en las ciencias naturales, ya existen ciencias (médicas) que se ocupan de los ejercicios físicos. Sobre los métodos no parece existir conflicto, sigue indicándonos Gruppe (1976), ya que los métodos de las ciencias naturales son los que habría que utilizar en este terreno y con este objeto de estudio.

En la medida que avanza el desarrollo de las ciencias humanas, los enfoques epistemológicos se van enriqueciendo. Estas ciencias suponen, sin olvidar la consideración las ciencias biológicas, la incorporación de la perspectiva de las ciencias humanas y como consecuencia, la persona no se contempla como una máquina sino como un ser vivo y universal, poniéndose en juego las nuevas perspectivas psicológicas, sociológicas y morales, enriqueciendo el planteamiento epistemológico.

Esta incorporación, si bien supone superar el planteamiento anterior, conduce a la multiplicación de puntos de vista y como consecuencia, el problema epistemológico se diversifica ofreciéndonos diferentes alternativas que, lejos de resolver lo que inicialmente se planteaba como un obstáculo, lo dispersan más. Es por esta razón por la que realizaremos la aproximación a esta perspectiva a través de sus autores más representativos: Gruppe, 1976; Cagigal, 1979; Vicente, 1987; y Parlebas, 1987.

Estos autores tienen en común el tratamiento pedagógico de la actividad físico-deportiva, lo que determina las diferencias es la forma de resolver "qué somos". Así, en opinión de Gruppe (1976) y Rodríguez (1995), la Educación Física consigue su identidad a través de métodos pedagógicos; Cagigal (1979) y Parlebas (1987), intentan establecer una ciencia unificada por su objeto, y Vicente (1987) establece la identidad de la disciplina distinguiendo métodos y objeto.

Cagigal (1979), parte del supuesto de que la Educación Física se ocupa de educar a partir del cuerpo, pero que no es una educación del cuerpo, lo cual lleva implícito una supremacía de las ciencias de la educación sobre las naturales. Con respecto al objeto, lo define como el hombre en movimiento con todas las consecuencias culturales que conlleva. Reconoce que este objeto no es exclusivo de la Educación Física, ya que lo comparte con la anatomía, biomecánica y psicología, situando el hecho diferencial en los niveles de alcance del objeto y por tanto, en los diferentes objetivos. En lo referente a las metodologías y sistemas, en su opinión, cada vez aparecen más claras las líneas y definiciones que perfilan una metodología específica, partiendo unas, de las ciencias biológicas, y otras de las ciencias pedagógicas, ayudadas por los métodos de observación sistemática que aparecen.

Ommo Gruppe (1976) centra su tesis en la idea de que una ciencia surge primero como teoría, para a posteriori construirse como ciencia cuando la teoría es sistematizada. Así, esa teoría ya ciencia, representa la unidad del saber sobre un determinado objeto, pero este objeto, en opinión de Gruppe, no genera ciencia si no es a través de la forma de estudiarlo y exponerlo, de ahí la importancia de los métodos científicos. Corporalidad y juego se convierten en los principios de legitimación de la teoría de la Educación Física, por lo que corporalidad y juego serán su concepto y método respectivamente.

Parlebas (1987) delimita una concepción de Educación Física en la que el objeto formal es la acción pedagógica sobre las conductas motrices. La Educación Física se constituye como la pedagogía de las conductas motrices y plantea que su especificidad, en cuanto a acción pedagógica, consiste en entender que estas conductas son diferentes a otro tipo de conducta.

Para este autor la conducta motriz es el conjunto de manifestaciones motrices observables de un individuo en acción, las cuales le permiten ponerse en relación constante y múltiple consigo mismo, con los demás y con su entorno, lo que descubre un universo personal y rico en significación.

Para Vicente (1987) las ciencias de la Educación Física ocupan la superposición de las ciencias de la actividad física y las ciencias de la educación. Sitúa el

objeto de estudio de las ciencias de la Educación Física en aquellos fenómenos que, siendo identificables por sus variables educativas, pertenecen al ámbito de la actividad motriz. Respecto al método, indica que las ciencias humanas y con ellas las ciencias de la Educación Física, son ciencias en el más amplio sentido de la palabra y lo son porque proceden o pueden proceder con arreglo al método científico.

Frente a estos discursos, que desde diferentes ópticas, tienen en común los planteamientos de la ciencia que agrupan disciplinadamente los conocimientos en función de ciertas características propias de la realidad a la que se refieren, y de los tipos de categorías que utilizan, surgen voces minoritarias que cuestionan este discurso por esconder diferentes intereses corporativistas y hegemónicos.

Dentro del ámbito de la Educación Física, las voces que cuestionan la necesidad de resolver los requerimientos epistemológicos, no tienden a refutar la pretensión de la Educación Física a ser científica, por el contrario, invitan a criticar la explotación de los modelos científicos, ya que estos modelos, en última instancia, garantizan determinadas realidades educativas dominadas siempre por normas donde los instrumentos científicos son elementos de intervención ideológicos (Denis, 1980).

La adscripción de Kirk (1990), dentro de una corriente pedagógica alumbrada a la luz de la teoría social crítica en el ámbito de la Educación Física, le convierte en el representante más significado dentro de estos planteamientos. Rodríguez (1995), se refiere a él como un antiepistemólogo. Kirk plantea que la práctica educativa no se puede enfrentar como un problema técnico que se resuelve aplicando métodos científicos, porque supone obviar las cuestiones éticas, políticas y estéticas que lleva implícitas. Mantiene, en concordancia con Denis (1980), que los esfuerzos dentro de la materia deben emplearse en desvelar, tomar conciencia y cambiar la forma en que la disciplina contribuye a reproducir las injusticias sociales, y que los esfuerzos que debemos realizar, en opinión de este autor, deben dirigirse hacia la manera en que se confecciona el currículum, la salud, la forma que adoptan los exámenes, en definitiva, a servir a una sociedad menos represiva y conformista.

REFERENCIAS

- Cagigal, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.
- During, B. (1982). *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: UNISPORT.
- Hernández Moreno, J.L. (1990). La actividad física y el deporte en el ámbito de la ciencia. En *Apunts* 22, 5-10.
- Ommo Gruppe (1976). *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: INEF.
- Lagardera, F. (1992). Sobre aquello que puede educar la Educación Física. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15, 55-72.
- Rodríguez López, J.; Navarro De La Torre, E.; Linares Gírela, D. (1994). Epistemología de la Educación Física. Sistemática de problemas y soluciones. En *Actas del Primer Congreso de las Ciencias del Deporte y la Educación Física*. Lérida: INEFC.
- Rodríguez López, J. (1995). *Deporte y Ciencia*. Zaragoza: Inde.
- Parlebas, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: UNISPORT.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la Formación del Profesorado. En *Revista de Educación* 311, 123-134.
- Vicente, M. (1987). *Teoría Pedagógica de la Actividad Física*. Madrid: Gymnos

La observación de la clase de L2

David Lasagabaster

Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea

Este artículo tiene como finalidad presentar las ventajas que la observación en el aula de L2 puede reportar a la práctica docente de los profesores. Para ello se invita al profesor a llevar a cabo su propia investigación en la acción, proceso que requiere una clara delimitación de los objetivos y la elección del instrumento de observación adecuado. Es por ello que se presentan técnicas de observación diferentes (de mayor a menor complejidad), para finalmente presentar las muy positivas reflexiones de profesores que se han visto inmersos en este tipo de proyectos. El objetivo último sería el de animar al profesorado a embarcarse en proyectos similares, no sólo porque representan una gran oportunidad de mejorar su enseñanza, sino también porque les ayudará a jugar un papel más relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del que indudablemente son parte involucrada e indispensable.

Palabras clave: *investigación en la acción, técnicas de observación.*

Abstract

This article aims to demonstrate how observation of the L2 classroom can be of benefit to the teaching practice. This is why the teacher is invited to carry out his/her own action research, a process which requires a clear delimitation of the objectives and the choice of the appropriate observation technique. In order to achieve this, different (from more to less complex) observation techniques are introduced, finally reviewing the very positive reflections of teachers involved in this kind of projects. The final objective would be to encourage teachers to take part in similar projects, not only because action research could prove a useful tool for improving their teaching, but also because it will help them to play a larger role in the teaching-learning process, of which they are undoubtedly a concerned and indispensable part.

Key words: *action research, observation techniques*

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende acercarse a todos aquellos profesores que se dedican a la enseñanza de una L2 (ya sea ésta una lengua extranjera o una lengua minoritaria, como puede ser el euskara en el caso de la Comunidad Autónoma Vasca) una serie de técnicas y reflexiones que pueden servirles de gran ayuda en su práctica docente diaria. El objetivo fundamental consistiría por tanto en invitar al lector a reflexionar sobre su trabajo, al tiempo que se le presentan diversas técnicas de observación encaminadas a hacerle consciente de sus propias prácticas de enseñanza, así como de sus creencias al respecto. El enfoque a seguir se centraría en una descripción de lo que ocurre en la clase, en lugar de pontificar sobre cómo debería realizarse la enseñanza, o sobre cuáles son las técnicas y métodos más adecuados; es decir, se trata de un enfoque descriptivo y no de uno prescriptivo, puesto que tal y como señalan Gebhard y Oprandy (1999: 7), existe muy poca evidencia de que un método concreto de enseñanza sea mejor que cualquier otro en todos los contextos. Por lo tanto, no se trataría de vertir juicios de valor sobre nuestra propia enseñanza o la de nuestros compañeros, sino de explorar e investigar sobre nuestra enseñanza, exploración que se materializará por medio de la observación.

Es un hecho fácilmente constatable que, a pesar de que durante los últimos años el método comunicativo se ha impuesto en las clases de lengua extranjera de nuestro contexto, existen muy pocas investigaciones que se hayan ocupado de lo que realmente está ocurriendo en las aulas en las que esta metodología está siendo llevada a la práctica, "y por lo tanto se carece de datos sobre el tipo de innovación que se está realizando" (Valcárcel y Verdú, 1995: 12). La observación en el aula sería un instrumento muy útil a la hora de tratar de paliar este tipo de lagunas. Burns (1999) además critica el hecho de que las convenciones de la investigación académica han creado un vacío entre la teoría, la investigación y la práctica, con el resultado de que muchos docentes se muestran escépticos ante todo tipo de investigación (e incluso llegan a despreciarla), considerándola un coto privado de los investigadores académicos, quienes en su opinión carecen de conocimientos sobre lo que realmente ocurre en la clase diaria de L2. Estos profesores que muestran una actitud tan negativa hacia la investigación académica, encontrarán sin duda más cercana e interesante la investigación en el aula.

El presente artículo aparecerá dividido (además de los habituales apartados de introducción y conclusiones) en cuatro secciones principales. La primera de ellas consistirá en una serie de reflexiones sobre la práctica docente y su posible mejora por medio de la observación, así como en considerar cuáles son los motivos que nos pueden impulsar a embarcarnos en un proyecto de investigación a pequeña escala. En la segunda sección se procederá a la presentación de diversos instrumentos de observación que pueden utilizarse en la clase de L2. La tercera sección versará sobre ejemplos y opiniones de profesorado que se ha visto inmerso en este tipo de investigación, así como sobre los resultados obtenidos. Por último la cuarta sección estará formada, además de por la habitual lista de las referencias bibliográficas a las que se hace referencia en el texto, por un apartado de bibliografía comentada que puede resultar de gran ayuda a todos aquellos profesores que deseen continuar indagando e investigando sobre la cuestión de la observación en el aula. Para ello se comentarán una

serie de textos que se caracterizan tanto por su sencillez en la presentación como por estar basados en experiencias reales, lo cual, por un lado facilita su lectura, y por otro, produce una sensación de inmediatez y utilidad en el lector, ya que a diferencia de otros textos sobre la enseñanza de la L2, parten de un enfoque muy práctico y dejan de lado cuestiones teóricas que en ocasiones resultan de difícil comprensión y aplicación para el profesorado.

2. ENSEÑANZA Y OBSERVACIÓN

La observación de la clase de L2 puede tener cuatro objetivos fundamentales (Murphy, 1992):

- (i) Evaluar la enseñanza con el objetivo de determinar los puntos débiles del docente, lo que conducirá a una enseñanza más efectiva y de mayor calidad. El método más habitual consiste en que un profesor experimentado observe la práctica docente de un profesor más inexperto o en prácticas.
- (ii) Un segundo objetivo consiste en aprender el oficio por medio de la observación. El caso típico sería el de los alumnos de Magisterio que asisten durante su periodo de prácticas a las clases de un profesor para "aprender el oficio".
- (iii) Un tercer objetivo sería el de aprender a observar, ya sea nuestra propia labor o la de nuestros compañeros. Para ello hay que familiarizarse con la recogida de datos, su análisis e interpretación. No se trata de que el docente se convierta en un investigador profesional, sino que se familiarice con técnicas sencillas que le pueden servir de gran utilidad en su trabajo.
- (iv) El último objetivo sería el de observar para ser conscientes de nuestra propia labor diaria, de modo que nos percatemos por ejemplo de que nuestras creencias tienen gran influencia en nuestra enseñanza, o de que una cosa es lo que pensamos que hacemos en la clase y otra, lo que realmente tiene lugar en ella.

En este breve artículo trataremos de centrarnos en los dos últimos objetivos. Para ello existen diferentes técnicas que nos permiten la recogida sistemática de datos y su posterior análisis por medio de la *investigación en la acción* (traducción del término inglés *action research* de las doctoras Muñoz y Pérez, 1997). En la investigación en la acción lo que se trata es de que el propio docente lleve a cabo una investigación encaminada a una mejor comprensión de lo que ocurre en la clase con vistas a tratar de mejorar su enseñanza. Se trata de estudios a pequeña escala en los que el profesor (o un grupo de profesores) se centra en su propia aula, y que constan de los siguientes pasos: a) se elige un aspecto de la clase que se pretende examinar en detalle; b) se selecciona una técnica investigadora adecuada; c) se procede a la recogida y análisis de los datos; d) se desarrolla un plan de acción dirigido a cambiar el comportamiento en clase; e) se implementa dicho plan; y f) se observa qué efectos ha tenido la puesta en marcha del plan diseñado (Richards, Platt y Platt, 1992: 4-5).

Al observar la clase de L2 nos encontramos ante dos enfoques principales: el cualitativo y el cuantitativo (Day, 1990). El enfoque cualitativo se caracteriza por proporcionar abundantes datos descriptivos sobre lo que está ocurriendo en la clase de L2. Este enfoque es especialmente práctico cuando lo que se pretende es captar una imagen general en lugar de centrarse en aspectos determinados. Pero esta misma amplitud de miras se convierte en ocasiones en su mayor enemigo, ya que se precisa un entrenamiento específico para poder llevar a cabo este tipo de observación, lo que en ocasiones puede convertirse en una carga excesivamente onerosa. El segundo enfoque es el denominado cuantitativo y se caracteriza por una mayor estructuración. Se trata de formularios o listas que deben ser completadas teniendo en cuenta el número de veces que cierto aspecto o fenómeno se produce en la clase, sobre el que habitualmente se plantea una serie de hipótesis. Además, y tal y como señala Day (1990), puesto que son fácilmente diseñables hay tantos como posibles observadores. En su contra ha de destacarse que, a diferencia de los instrumentos cualitativos, no nos permite observar todo lo que está sucediendo en la clase (puesto que la atención se centrará en una cuestión determinada), pero esto mismo es su mayor punto a favor, ya que de este modo la observación resulta manejable y no precisa de entrenamiento especial'.

No obstante, la naturaleza ecléctica y flexible de la investigación en la acción conlleva que los profesores puedan decidirse por un cambio en las líneas que guían su investigación, para adoptar métodos de investigación diversos según las necesidades que encuentren en cada momento. Es por ello que esta división de técnicas e instrumentos en los enfoques cualitativo y cuantitativo no quiere decir que uno de ellos sea mejor que el otro, sino que los objetivos de la investigación deben ser los que determinen que técnicas e instrumentos se utilizarán. Además ambos enfoque no son excluyentes, ya que la combinación de ambos es posible (y para Day, 1990, incluso importante).

La investigación en la acción se diferencia de otros tipos de investigación más convencional o tradicional en que está centrada en la práctica docente de un individuo o un grupo pequeño, sin que su objetivo principal consista en llegar a conclusiones generales o universales. Es por ende más sencilla y fácil de usar ya que no precisa de tratamiento estadístico, sino que está encaminada a facilitar la reflexión sobre la acción docente. Wallace (1998: 21) señala que todo profesor se debe de hacer una serie de preguntas antes de seleccionar y centrarse en un tema de investigación:

1. ¿Por qué vas a embarcarte en un proyecto de investigación de la acción?
2. ¿Qué área vas a investigar?
3. ¿Qué pregunta concreta vas a hacerte dentro de esta área de investigación?
4. ¿Cuál puede ser el probable resultado de tu estudio?
5. ¿Cómo vas a llevar a cabo la investigación?
6. ¿De cuánto tiempo dispones para ponerla en marcha? ¿Tienes alguna fecha límite?
7. ¿Con qué medios (humanos y materiales) cuentas para poder llevar a cabo tu investigación?

8. A medida que tu investigación avance, ¿crees que te verás en la necesidad de replantearte tu pregunta original?

En un principio el profesor se puede ver sobrepasado por un deseo de tratar de observar demasiadas de las cosas que ocurren durante una clase de L2. Es por ello que el primer paso debe consistir en delimitar los aspectos o cuestiones que van a ser observados, para lo que se debe proceder a la confección de una lista que incluya nuestros principales intereses. A modo de ejemplo, se podrían incluir los siguientes puntos:

- Análisis de errores: ¿Quién corrige los errores? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Qué métodos resultan más efectivos? (Véase James, 1998)
- ¿Cuánto tiempo deja el profesor entre su pregunta y la respuesta de los alumnos?
- ¿Qué papel juega el lenguaje no verbal en la clase de L2?
- ¿Cómo da la instrucciones el profesor? ¿Entienden los alumnos dichas instrucciones?
- ¿Cómo se comienza y finaliza las clases?
- ¿Cuánto tiempo habla el profesor y cuánto los alumnos?
- ¿Quién hace las preguntas y a quién van dirigidas?
- ¿Cómo está dividido el espacio en la clase? ¿Por dónde se mueven los alumnos y el profesor?
- ¿Cuánto tiempo pasa el alumno trabajando individualmente, en parejas y en grupo?

Una cuestión a considerar es que existen temas, como por ejemplo la relación existente entre el estatus socioeconómico y sociocultural y el logro obtenido en la L2 (véase Lasagabaster, 1998a), que pueden resultar de gran interés, pero que tienen poco que ver con la investigación en la acción, ya que existen pocas (o ninguna) posibilidad de potencial mejora por medio de la observación; por mucho que observemos, no cambiaremos el estatus socioeconómico de nuestro alumnado. Asimismo es fundamental limitar el marco y el tiempo a invertir en la investigación. Se debe establecer un marco temporal realista y centrar la atención en una cuestión pequeña, al menos en los inicios, para que la tarea no nos supere; así nos ocuparemos de un estudio a pequeña escala. De este modo, y una vez que se haya seleccionado los aspectos del devenir en el aula a observar, se puede pasar a la elección del instrumento de observación más adecuado para el logro de los objetivos propuestos, los cuales siempre deben tener como finalidad una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

A pesar de que el origen de la investigación en el aula se remonta a las últimas décadas del siglo XIX, cuando educadores como John Dewey decidieron desafiar los principios que regían los métodos científicos de investigación y lograr cierta democratización por medio de la implicación de todos los sectores (especialmente el profesorado) inmersos en el sistema educativo (Burns, 1999), se puede aseverar que

la investigación dentro del aula comienza a destacar en la década de los 50, pero que no es hasta la siguiente década cuando recibe un mayor espaldarazo. Estos estudios tenían un objetivo que destacaba sobre todos los demás y que consistía en descubrir el método más correcto y eficaz para la enseñanza de la L2. Sin embargo no es hasta las décadas de los 70 y 80 cuando surgen los instrumentos más destacados y citados en la literatura sobre esta cuestión (para un análisis más extenso de los mismos véase Valcárcel y Verdú, 1995), entre los cuales vamos a hacer una somera referencia a los 6 que han ejercido una mayor influencia en este campo. El primero de ellos es el denominado FLINT (acrónimo creado a partir de la expresión inglesa *Foreign Language Interaction*), creado por Moskowitz (1976) y que consta de 22 categorías cuya doble finalidad sería la de, por un lado, tratar de descubrir qué constituye una buena enseñanza, y por otro, suministrar *feedback* o retroalimentación que resulte de utilidad en la formación de profesores.

El siguiente instrumento es el diseñado por Fanselow (1977, 1987) y conocido como FOCUS (*Foci for Observing Communications Used in Settings*) en el cual se pretende analizar lo acaecido en el aula desde una perspectiva global y objetiva, aunque su creador destaca (Fanselow, 1987: 23) que también es válido para contextos lingüísticos que no se circunscriban a la enseñanza de lenguas. Para ello Fanselow considera ineluctable la creación de una terminología sencilla que sirva de base común para hablar sobre las actividades lingüísticas, por lo que su instrumento consta de cinco categorías referentes a las diferentes características del acto comunicativo: a) quién comunica; b) cuál es el propósito de la comunicación; c) qué medios se usan para la comunicación; d) cómo se usan los medios para comunicar; y e) qué áreas de contenido se comunican. Las dos primeras categorías responden a la pregunta "¿Qué se está haciendo?", y las tres restantes a la pregunta "¿Cómo se está haciendo?". A pesar de que este instrumento de observación ha sido criticado por su complejidad (Allwright, 1988), de hecho resulta bastante más complejo que el FLINT, no es necesario tratar de analizar todas las apartados en que Fanselow divide cada una de estas cinco categorías, de modo que su manejo y puesta en práctica no resulta tan compleja para el profesor y le permite centrarse y estudiar los aspectos de la interacción en el aula que son de su interés.

Un tercer sistema es el propuesto por Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco (1978), que como ocurriera en el caso anterior, consta de cinco categorías: discurso pedagógico, modo, actividad, tema y claves. Tal y como señalan Valcárcel y Verdú (1995: 39) "El interés de estos investigadores reside en poder averiguar el tipo de información que puede suministrar el profesor al dar *feedback* tras los errores cometidos por los alumnos o cuando éstos no responden. Para ello aislan el contenido de la instrucción en términos de fonología, sintaxis, léxico y destrezas."

Los dos siguientes instrumentos a los que vamos a hacer referencia fueron creados en Canadá en la década de los 80. El primero de ellos es el TALOS (*Target Language Observation Scheme*) creado por Ullman y Geva (1984) y el segundo es el COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) diseñado por Alien, Fröhlich y Spada (1984). El TALOS forma parte de una serie de instrumentos creados para evaluar las clases de francés como lengua extranjera, serie que incluye cuestionarios dirigidos a los progenitores, profesorado y personal escolar o análisis de

materiales. El más citado en la literatura, junto con el FOCUS de Fanselow anteriormente revisado, es el COLT, el cual fue creado con la intención de analizar la relación existente entre la enseñanza de una L2 por medio de un programa comunicativo y los resultados obtenidos.

El último de los instrumentos de observación es el creado por Valcárcel y Verdú (1995), para cuyo diseño las autoras partieron del esquema COLT, seleccionando aquellas categorías que eran más adecuadas a sus objetivos y añadiendo nuevas dimensiones que consideraron necesarias para su estudio. El esquema constaba de 11 categorías, tal y como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 1. Categorías del esquema de observación de Valcárcel y Verdú (1995: 57).

CATEGORÍAS O DIMENSIONES GENERALES			
1. Actividad:			
1.1. Tiempo.	1.2. Tipo.	1.3. Estructuración.	1.4. Destrezas.
2. Longitud del texto (oral o escrito):			
2.1. Mínimo.	2.2. Extendido.		
3. Discurso:			
3.1. Tópico.			3.2. Control Tópico.
3.3. Control turno de palabra por parte del alumno.		3.4. Contexto.	
4. Autenticidad del uso de lengua (dentro de la actividad):			
4.1. Baja.	4.2. Media.	4.3. Alta.	
5. Grado de control (de la actividad):			
5.1. Alto.	5.2. Medio.	5.3. Bajo.	
6. Relación a la lengua materna (L1):			
6.1. Traducción.	6.2. Referencia.		
7. Uso de lengua del profesor:			
7.1. Lengua materna (L1).	7.2. Mixta (L1 + L2).	7.3. Lengua extranjera (L2).	
8. Interacción verbal por parte del profesor:			
8.1. Longitud del discurso.	8.2. Feedback.		
8.3. Información predecible.	8.4. Información genuina.		
9. Grado de interacción (de la actividad):			
9.1. Bajo.	9.2. Medio.	9.3. Alto.	
10. Uso de lengua del alumno:			
10.1. L1.	10.2. Mixto.	10.3. L2.	
11. Interacción verbal por parte del alumno:			
11.1. Longitud del discurso.	11.2. Información predecible.		
11.3. Información genuina.	11.4. Información comprensible.		

Este instrumento fue aplicado en nueve aulas de la región de Murcia, habiendo comenzado la recogida de datos durante el curso 1987/88. Con el fin de poder revisar y analizar los datos recogidos, las sesiones fueron grabadas en audio. Para que la codificación se pudiera realizar en tiempo real, dos (y en ocasiones más) codificadores se personaban en el aula, anotando cada uno de ellos lo que ocurría en su copia del esquema.

Tal y como señala Long (1980) los tres primeros instrumentos de observación aquí reseñados (FLINT, FOCUS y el de Naiman *et al.*) se centran excesivamente en la figura del profesor, mientras que los tres siguientes (TALOS, COLT y el de Valcárcel y Verdú) se ocupan tanto de lo que hace como de lo que dice el alumnado. Sin embargo, a todos ellos se les podía achacar que pasan por alto el análisis de la comunicación no verbal, factor a considerar y que podría estudiarse por medio de la grabación en vídeo de lo acontecido en el aula. En cualquier caso, estos instrumentos pueden resultar de mucha utilidad a aquellos profesores que deciden observar qué ocurre en sus clases y llegar a ser conscientes de acontecimientos que pasarían desapercibidos de no servirse de estos instrumentos.

No obstante, el lector puede encontrar estos seis instrumentos excesivamente complejos, o probablemente, considerar que su aplicación precisa de un tiempo del que no dispone. Para aquéllos que encuentran la observación en el aula enriquecedora, pero carecen del tiempo necesario para implementar los instrumentos anteriores, pasaremos a revisar otras posibilidades que se nos antojan menos exigentes pero igualmente válidas: el diario, técnicas de observación, entrevistas y cuestionarios, estudio de caso (*case study*) y experimentos.

3.1. El diario

Si bien es cierto que el diario viene siendo habitualmente utilizado en la clase por parte de los alumnos (Sierra, en prensa), los profesores que en alguna ocasión han recurrido a este instrumento lo han encontrado muy satisfactorio (Bailey, 1990; Gebhard, 1999; Holten y Brinton, 1995). Aunque existen muchas posibilidades diferentes de trabajar en un diario, una de ellas consistiría en escribir cada día al terminar nuestro trabajo las ideas, reflexiones y conclusiones a las que hemos podido llegar durante nuestra jornada laboral. El diario nos permite ser totalmente honestos ya que se trata de un instrumento de uso personal, pero que requiere paciencia y disciplina. El diario se convierte así en un estupendo medio de reflexión que presenta diversas ventajas (Wallace, 1998): nos permite generar hipótesis sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo simple, nos proporciona información de primera mano, no precisa de observadores externos que pueden influenciar el discurrir de la clase, nos ofrece la posibilidad de recabar información continuamente, y sobre todo, fomenta la reflexión sobre nuestro trabajo diario. Además nos ofrece la posibilidad de confrontar nuestras creencias con nuestra práctica docente (Gebhard, 1999).

Así el diario se convierte en un narración en primera persona en la que se incluyen anotaciones que son analizadas para la obtención de sucesos y patrones o pautas de comportamiento (por parte del alumno y/o el profesor) recurrentes. Bailey (1990) distingue dos fases: la escritura de las anotaciones y el análisis de dichas anotaciones. Aunque el mero hecho de escribir un diario puede suponer una gran ayuda, no podremos hablar del diario como instrumento de observación *per se* hasta que se haya realizado el análisis. Aquellos lectores que se muestren interesados en el análisis cualitativo de los diarios pueden consultar los artículos de Bailey y Ochsner (1983) y Matsumoto (1987). Gebhard (1999) distingue entre el diario intrapersonal y el diario de diálogo. El primero lo escribe el profesor para sí mismo como medio de introspección, por lo que no existe la necesidad de ser excesivamente cuidadoso en su presentación y redacción. El segundo, sin embargo, difiere del anterior en que su obje-

tivo es lograr ser conscientes de lo que sucede en la clase por medio de los comentarios realizados por formadores o colegas tras haber tenido acceso a nuestro diario, lo que se logra por medio de preguntas mutuas, reacciones a comentarios, y por medio del diálogo sobre la enseñanza. Por último, podríamos señalar que el diario es un instrumento de observación muy práctico para aquellos profesores que por cuestiones personales (excesiva timidez, nerviosismo ante la presencia de otra persona observando en el aula, etc.) se muestran reacias a ser observadas o supervisadas por un investigador, profesor en prácticas o colega.

3.2. Técnicas de observación

Mientras que en el caso anterior nos encontrábamos ante una técnica que mira *hacia dentro*, ahora nos ocuparemos de técnicas que miran *hacia fuera*, con el objetivo de observar lo que ocurre en el aula (Wallace, 1998). Es importante que se mantenga el espíritu de observación, es decir, no se pretende supervisar o inspeccionar con una finalidad prescriptiva; no se trata de evaluar al docente, sino de observar qué ocurre en la clase para beneficio de todos las personas inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se puede observar al profesor, al alumnado o al contexto (la distribución de la clase, uso de material de apoyo como el retroproyector, etc.) Lo más habitual suele ser la grabación de la clase, bien en sistema audio o bien en sistema vídeo, aunque también se puede realizar una observación en tiempo real por medio de la toma de notas. La grabación precisa de la transcripción al menos de aquellos aspectos concretos que se desean analizar (por ejemplo el uso de la L1), actividad que en ocasiones puede requerir excesivo tiempo (antes de comenzar a transcribir lo grabado sería conveniente leer el capítulo 4 del volumen de Burns, 1999). Por ello es recomendable hacer primero una breve grabación y ver qué tiempo se precisa para su transcripción, al tiempo que esta práctica nos puede ayudar a seleccionar los extractos que transcribiremos (naturalmente no es necesario transcribir todo lo grabado). Aunque la observación en colaboración (es decir, un compañero puede ser el encargado de realizar la grabación y los comentarios sobre lo observado) es una opción, también se nos ofrece la posibilidad de realizar esta labor individualmente y a posteriori (es decir, al estar grabado en soporte audio o vídeo, analizando lo sucedido una vez finalizada la clase).

De este modo simples hojas de distribución de la clase nos permitirán comprobar qué alumnos son los que más participan (si por ejemplo se da una tendencia a preguntar más a un género concreto), si la distribución espacial afecta a la participación (alumnos en un cuadrante determinado de la clase que participan menos o inconscientemente no son invitados a hacerlo), qué proporción de uso de la L1 existe cuando trabajan en grupos, qué características tiene la L2 que utilizan (errores fosilizados, grado de complejidad o precisión, etc.), quiénes se muestran más activos o pasivos durante la realización de la tarea, etc.

3.3. Entrevistas y cuestionarios

En este caso nos encontramos ante dos instrumentos de fácil implementación, puesto que tan sólo necesitamos que las personas entrevistadas se muestren dispuestas a participar. La principal diferencia estriba en la interpretación de los resultados,

puesto que la entrevista (a no ser que se trate de una entrevista muy estructurada) nos aportará resultados que precisan un análisis cualitativo, mientras que el cuestionario es de más fácil interpretación ya que los resultados son de tipo cuantitativo (por ejemplo, una escala del 1 al 5 con respecto a una pregunta sobre si la atmósfera de la clase es la adecuada para el aprendizaje de la L2). Tal y como señala Wallace (1998) debemos tener en cuenta el factor subjetivo, ya que pueden existir motivaciones o cuestiones personales que afecten a las respuestas. Sin embargo, al tratarse de investigación en la acción, normalmente estaremos recabando información de personas que conocemos (bien nuestros alumnos o un colega), lo que nos permitirá ser más objetivos a la hora de interpretar los resultados. Asimismo, los cuestionarios o entrevistas deben venir precedidos de instrucciones claras, evitando cuestiones irrelevantes, espinosas o irritantes, y no ser excesivamente prolijos, ya que puede provocar hastío y la falta de interés del entrevistado.

El cuestionario debe seguir una serie de requisitos: a) debe tener un claro objetivo; b) los resultados deben ser de sencilla interpretación (por ello hay que dar opciones claras y debe ser fácil de cumplimentar); y c) para obtener una mayor fiabilidad debe ser anónimo. Por su parte la entrevista puede ser o bien estructurada o semi-estructurada. En el primer caso el entrevistador tiene una serie de preguntas que normalmente leerá para que sean respondidas por el entrevistado. En el segundo caso, aunque el entrevistador tiene una clara idea en mente sobre lo que quiere investigar, permite que la entrevista discorra con naturalidad sin seguir un guión fijo. Es importante establecer un límite de tiempo para que la entrevista no se prolongue en exceso y se mantenga dentro de unos parámetros controlables. El método más habitual y más provechoso de recoger la información es por medio de la grabación en audio o vídeo, aunque en ocasiones los entrevistadores también se valen de las notas tomadas durante la entrevista. En resumen, podemos concluir que el cuestionario se utiliza cuando deseamos contar con una muestra amplia y datos más generales, mientras que la entrevista es más adecuada cuando la muestra es más reducida (un sujeto o un grupo reducido) y deseamos obtener información más detallada.

3.4. Estudios de caso

Consisten en la investigación sistemática de un profesor, un alumno, un grupo de alumnos o una clase, por lo que las posibles conclusiones no son generalizables. Se trata de estudios en los que el profesor está interesado en su clase, sus alumnos o su enseñanza. Al tratarse de una elección del profesor, su estudio se presenta más llevadero, ya que no precisa la colaboración de un colega. Aunque también puede resultar de gran utilidad en el caso de que varios profesores decidan, por ejemplo, realizar un seguimiento de alumnos excesivamente tímidos en sus clases y tratar de llegar a conclusiones en común sobre cómo se puede fomentar su participación en las actividades, o ayudarles en el desarrollo de la destreza de producción oral, hacia la que habitualmente se muestran reacios. O si un profesor decide analizar las causas que han producido el fracaso de un alumno en particular en los exámenes de final de trimestre, cuando durante las clases participa, muestra interés y parece dominar la materia.

Lo cierto es que en el estudio de caso nos podemos valer de las técnicas ante-

riormente citadas (diario, cuestionarios y entrevistas, o técnicas de observación), dependiendo de la naturaleza concreta del estudio en cuestión. La cuestión más importante es que se debe tener muy en cuenta las características concretas del estudio de caso si pretendemos dar cuenta de él a otras personas o en un foro académico. En el caso de un estudiante en particular, se precisarían datos como su edad, género, estatus, L1, grado de conocimiento de la L2, conocimiento de otras segundas lenguas, etc.

3.5. Experimentos

El experimento típico consistiría en utilizar un grupo de control y uno experimental. Puesto que la mayoría de los profesores imparten clase en un mismo curso escolar pero en diferentes clases, consistiría en llevar a cabo cierta innovación pedagógica (por ejemplo la realización de una serie de ejercicios encaminados a la comparación de la L1 y L2 del alumno, de manera que éste vea de modo explícito las diferencias y similitudes entre ambas lenguas) en un grupo, al que se denomina grupo experimental, y observar si se produce algún efecto en el rendimiento en L2 cuando sus resultados se comparan con un grupo que no ha recibido esta instrucción comparativa, lo que se conoce como grupo de control. Utilizando esta técnica tampoco es imprescindible la colaboración, por lo que su implementación es sencilla.

Es importante reseñar que para obtener una mayor fiabilidad se puede recurrir a la utilización de diversos instrumentos de observación simultáneamente, procedimiento conocido por el nombre de *triangulación*. Así por ejemplo si observamos la clase de un profesor, dicha observación se puede complementar con una entrevista al propio profesor y a algunos de los alumnos de la clase, de modo que se logran diferentes perspectivas del aspecto o aspectos sometidos a análisis. En el caso de los alumnos se podría también utilizar cuestionarios y obtener así datos que se podrían contrastar con los resultados obtenidos por medio de la observación y la entrevista al docente. En ocasiones la observación se realiza en equipo, con lo que el examen de los datos y las conclusiones a las que llegue el equipo, al ser analizados por diferentes personas, obtienen una mayor fiabilidad.

4. RESULTADOS OBTENIDOS MEDIANTE LA OBSERVACIÓN

Valiéndose del instrumento que ellas mismas crearon, Valcárcel y Verdú (1995) condujeron un estudio en el que trataron de demarcar las características más idóneas a la hora de implementar un enfoque comunicativo en un contexto formal de aprendizaje, es decir, en la escuela. Para ello crearon su propio instrumento de observación, el cual les permitió examinar qué tipo de interacción se estaba llevando a cabo en el aula y cómo diferentes tipos de interacción provocaban diferentes tipos de aprendizaje. Estas autoras subrayan que su instrumento de observación servía para captar las diferencias existentes en la orientación comunicativa de los nueve profesores observados, lo que les permite concluir que en estas aulas se daba "un uso reiterado de actividades que se caracterizan por la inclusión de una serie de variables poco comunicativas, que restringen o minimizan lo que debería ser la aplicación de un enfoque comunicativo" (Valcárcel y Verdú, 1995: 259). Asimismo apreciaron que

a pesar de que varios profesores utilizaban el mismo libro de texto, algunos divergían en mayor medida del mismo y por medio de actividades complementarias lograban un atmósfera más comunicativa en sus clases. Estos son resultados que tan sólo pueden lograrse por medio de la observación, al tiempo que ayudan a los docentes a reflexionar sobre su trabajo.

El diario ha resultado ser una técnica muy fructífera que, no sólo permite captar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje susceptibles de mejora, sino también sacar a la luz los puntos fuertes y talentos que eran desconocidos para el profesor de su propia labor docente (Bailey, 1990). Chang y Beaumont (2000) dan cuenta asimismo del fructífero uso del diario, en el que una de las cuestiones en que todos los profesores inmersos en el estudio coincidían era la poca conexión existente entre la teoría y la práctica de la L2, al tiempo que destacaban que la investigación en la acción había despertado en ellos un deseo de continuar investigando. En palabras de uno de los profesores:

At the local meeting, I said that the classroom research forced me to reconsider my work, and I think that was beneficial to my teaching. Research makes me think. While I write down my reflections, my thoughts get clearer. It is important to think about my job and what I am trying to achieve (En la reunión local yo dije que la investigación en el aula me obligó a reconsiderar mi trabajo, lo que considero que fue beneficioso para mi enseñanza. La investigación me hace pensar. Mientras escribo mis reflexiones, mis ideas se aclaran. Es importante pensar sobre mi trabajo y sobre lo que trato de lograr) (Chang & Beaumont, 2000: 91).

Todos los profesores destacaban igualmente la importancia de la colaboración con un investigador (que *colaborase* y no *dictase* lo que debía hacerse), así como los intercambios de opiniones entre profesores inmersos en dicho estudio. El diario también ha llegado a ser utilizado por profesores que se encontraban aprendiendo una lengua extranjera (chino mandarín), con el objetivo de llevar a cabo sus reflexiones desde el punto de vista del aprendiz de una L2 (Lowe, 1987). Los profesores reflexionaron sobre el papel de las alabanzas, la gramática, la repetición, la revisión y la enseñanza comunicativa, al tiempo que coincidían en destacar que el uso del diario les había resultado de gran utilidad como instrumento de reflexión sobre su trabajo. Otras publicaciones interesantes por parte de aquellos que se han servido de este instrumento son las de Holten y Brinton (1995), McDonough (1994), Jarvis (1992), Richards y Ho (1998), así como el interesante y clarificador capítulo de Gebhard (1999).

Por su parte, las entrevistas nos permiten obtener información sobre cuestiones que no pueden ser analizadas por medio de otras técnicas. Así por ejemplo, Pearson (1988) describe como por medio de entrevistas pudo tener conocimiento de las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de inglés como L2 y percatarse de las complejas relaciones existentes entre factores personales y diferentes aproximaciones a la L2. La autora concluye que no hay sólo que enseñar lengua, sino también enseñar a aprender. Estas son necesidades que nuestros alumnos pueden tener, pero que en ocasiones no quedan patentes hasta que se utiliza alguna técnica

de observación que nos permite *descubrirlas*.

Por medio de estudios de caso se ha llegado a observar las razones que conducían a que no hubiera entendimiento entre lo que el profesor deseaba realizar y lo que los alumnos entendían, incluso cuando se utilizaban instrucciones muy sencillas (Kumaravadivelu, 1991), o el caso de un docente que tras asistir como alumno a clases de griego como lengua extranjera reflexionó sobre su trabajo y llegó a concluir que había aprendido más que atendiendo a conferencias y congresos, particularmente en relación al valor de la práctica de la escritura creativa en griego, que a continuación puso en práctica en sus clases de inglés (Ransdell, 1993).

Sitler (Sitler y Tezel, 1999) presenta un ejemplo práctico de investigación en la acción en el que se sigue el siguiente esquema: (i) planteamiento de un problema; (ii) búsqueda de información; (iii) diseño del plan de acción; (iv) puesta en práctica del plan; (v) observación de la acción; y (vi) reflexión sobre los resultados obtenidos. Esta profesora da cuenta de como para mejorar la interacción con sus alumnos decidió, en primer lugar, asistir como observadora a las clases de dos colegas con más experiencia que accedieron a contar con su presencia, y en segundo lugar, procedió a grabar sus propias clases. De los profesores observó la importancia de utilizar los nombres propios de los alumnos y del lenguaje no verbal. Asimismo ambos profesores recurrían constantemente a la pizarra para resolver las dudas relacionadas con el vocabulario. A continuación grabó una de sus clases, y tras analizar el vídeo, decidió tomar en cuenta tres cuestiones: a) hablar ella menos y dar más opciones a sus alumnos; b) utilizar más referentes visuales tales como la pizarra, gestos y papeles de colores; y c) llamar a los estudiantes por su nombre de pila.

Para continuar con su plan Sitler volvió a grabar varias de sus clases durante un periodo de 10 semanas, para después examinar las cintas prestando especial atención a los tres aspectos anteriormente señalados. Sitler destaca que este pequeño proyecto de investigación le hizo plantearse el por qué de que sus alumnos en un principio no respondieran a sus preguntas, para concluir que su propia experiencia de aprendizaje había seguido un modelo de clase centrada en el profesor, modelo que inconscientemente ella utilizaba. Después de observar a sus colegas y grabar algunas de sus clases, esta docente reflexionó sobre su metodología y logró mejores resultados con una serie de pequeños cambios. Sitler destaca igualmente que para llevar a cabo este tipo de estudios no se precisa ser un investigador experimentado, sino que sólo se requiere curiosidad e interés en mejorar, al tiempo que anima a los lectores a embarcarse en este tipo de estudios que ella continúa realizando a pequeña escala en sus clases.

A excepción del primero (Valcárcel y Verdú, 1995) de los estudios revisados en esta cuarta sección, el resto de los proyectos de investigación en la acción son ejemplos de fácil implementación que no requieren una preparación especial ni una cantidad de tiempo más allá de lo razonable. Estos ejemplos muestran fehacientemente que este tipo de investigación es factible y, sobre todo, produce resultados tangibles, al tiempo que ayudan a mejorar la labor del docente.

5. CONCLUSIONES

El principal objetivo de este artículo consiste en demostrar que todos aquellos que se encuentran inmersos directamente en el proceso educativo, especialmente los profesores, pueden contribuir por medio de su propia investigación a una mejor comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. Y no sólo eso, sino que se postula que los profesores deben jugar un papel preponderante en relación a las líneas de investigación a seguir y en su puesta en marcha; véanse por ejemplo las diversas opciones propuestas en los volúmenes de Nunan (1989) y Edges y Richards (1993). En este sentido la Agencia de Formación del Profesorado (*Teacher Training Agency*) británica destaca en su página web (<http://www.teach-tta.gov.uk/research/evidence/rebp.htm>) que aquellos profesores que se sirven de la investigación para mejorar su docencia deberían considerarse en la misma escala que los investigadores académicos que tratan de mejorar la enseñanza de la L2 por medio de sus estudios (Beaumont y O'Brien, 2000: xi). De hecho la noción del *profesor como investigador* ha recibido mucha atención en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, hasta el punto de que durante la última década se ha producido una proliferación de publicaciones basadas en las reflexiones y en la investigación iniciada por el profesor en el aula (Burns, 1999).

En un estudio realizado para detectar cuáles eran los principales obstáculos con que se encontraban aquellos interesados en la investigación en la acción por medio de la observación, McKernan (1993) se encontró con que las limitaciones más habituales eran la falta de tiempo, la escasez de recursos, las propias características organizativas de los centros y la carencia de experiencia investigadora. Sin embargo, es muy importante destacar que ésta no es una tarea imposible, ya que existen multitud de ejemplos de profesionales de la enseñanza que sin ningún apoyo económico y en circunstancias laborales difíciles han conseguido llevar a cabo sus investigaciones en el aula; si bien es cierto que en la mayoría de las ocasiones este trabajo se ha realizado en estrecha colaboración con formadores o profesores universitarios (Beaumont y O'Brien, 2000; Gebhard y Oprandy, 1999; Lowe, 1987; Wallace, 1998).

Es por ello que hemos procedido a presentar someramente diversos instrumentos de observación utilizados en distintos contextos, pero que obviamente, y debido a que nos encontramos constreñidos por la extensión habitual de un artículo de las características del que nos ocupa, no son tratados en la profundidad que deberían. La finalidad es así la de dar a conocer estos instrumentos y ofrecer un apoyo bibliográfico a todos aquellos interesados en esta cuestión para que cuenten con un punto de partida (básicamente una bibliografía a mano a la que poder recurrir) para poder comenzar sus propios proyectos de investigación en la acción.

Es muy probable que más de un profesor que se postula defensor del método comunicativo, tras llevar a cabo un simple análisis por medio de técnicas sencillas de observación en el aula, se viera sorprendido al examinar los datos y constatar, verbigracia, que el tiempo de uso real de la L2 por parte de los alumnos es irrisorio si se compara con el empleado por él mismo. Este es el tipo de reflexión que esperamos que este artículo infunda entre sus lectores y les anime a participar activamente en su

propio diseño de investigación en la acción. Como profesionales de la enseñanza, nuestra formación debe ser continua, por lo que la utilización de técnicas de observación se nos antoja una herramienta de muchísima utilidad en esta tarea de perfeccionamiento. De hecho son aquellos profesionales de la enseñanza que muestran cierta autocrítica los que más atraídos se pueden sentir por la investigación en la acción, ya que la mejora profesional y el desarrollo de nuestras capacidades docentes no se producirán si no percibimos dicha necesidad de mejora (Wallace, 1998).

Los seis instrumentos de observación (FLINT, FOCUS, el de Naiman et al., TALOS, COLT, y el Valcárcel y Verdú) revisados en la sección 4 de este artículo son de muy interesante aplicación, pero tal vez precisan excesivo tiempo, algo de lo que los profesores de L2 normalmente carecen. No obstante, el profesorado más entusiasta se sentirá inmediatamente atraído por las posibilidades que esta opción conlleva, mientras que aquellos que prefieran comenzar por un estudio más sencillo o que carecen de tiempo para su puesta en práctica, se pueden valer de instrumentos como el diario, el estudio de caso o los cuestionarios, ya que éstos son de más fácil aplicación.

Finalmente, debemos reseñar que en lo que sí que parece haber un acuerdo amplio es en el enfoque descriptivo que debe primar en este tipo de investigación (Richards y Nunan, 1990; Gebhard y Oprandy, 1999; Wallace, 1998), ya que el punto de vista prescriptivo no tiene en cuenta que cada contexto es diferente, hasta el punto de que debemos admitir la imposibilidad de controlar la multitud de variables que ejercen algún tipo de influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que por tanto, los resultados obtenidos en un contexto X no son directamente aplicables en otro contexto Y (Lasagabaster, 1998b). Asimismo es importante considerar que el último paso del proceso de observación consistiría en presentar los estudios realizados por los propios profesores en eventos académicos para poder finalizar el proceso completo, tarea que se puede realizar tanto por medio de presentaciones orales (léase conferencias, talleres de formación, seminarios, congresos, etc.) como de presentaciones escritas (artículos en revistas especializadas), lo que sin duda fomentará el intercambio de ideas y propuestas con otros colegas.

NOTAS

1 Para una muestra de ejemplos concretos de instrumentos de observación (además de los presentados en la sección 3 del presente artículo) véanse los capítulos de Day (1990) y Pennington (1990), así como los volúmenes de Allwright (1988), Gebhard y Oprandy (1999), Wallace (1998), y Wajnryb (1992).

REFERENCIAS

- Alien, J. R, Fröhlich, M. y Spada, N. (1984). The communicative orientation of language teaching: an observation scheme. En J. Handscombe, R. A. Orem y B. P. Taylor (Eds.), *On TESOL '83: The Question of Control* (pp. 231-253). Washington, D.C.: TESOL.
- Allwright, R. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Londres: Longman.
- Bailey, K. M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 43-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M. y Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? En K. M. Bailey, M. H. Long y S. Peck (Eds.), *Studies in Second Language Acquisition: Series on Issues in Second Language Acquisition Research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Beaumont, M. y O'Brien, T. (2000). *Collaborative Research in Second Language Education*. Londres: Trentham Books.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, K-S. y Beaumont, M. (2000). Writing to learn: A bottom-up approach to in-service teacher development. En M. Beaumont y T. O'Brien (Eds.), *Collaborative Research in Second Language Education* (pp. 83-94). Londres: Trentham Books.
- Day, R. R. (1990), Teacher observation in second language teacher education. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (pp. 43-61). Cambridge: Cambridge University Press.
- Edge, J. y Richards, K. (1993). *Teachers Develop Teachers Research: Papers on Classroom Research and Teacher Development*. Oxford: Heinemann.
- Fanselow, J. F. (1977). Beyond Rashomon. Conceptualizing and describing the teaching act. *TESOL Quarterly*, 11, 17-39.
- Fanselow, J. F. (1987). *Breaking Rules. Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*. Londres: Longman.
- Gebhard, J. G. (1999). Reflecting through a teaching journal. En J. G. Gebhard y R. Oprandy (Eds.), *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices* (pp. 78-98). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gebhard, J. G. y Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holten, C. A. y Brinton, D. M. (1995). You shoulda been there: Charting novice teacher growth using dialogue journals. *TESOL Journal*, 4, 23-26.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*. Londres: Longman.

- Jarvis, G. A. (1992). Using diaries for teacher reflection on in-service courses. *ELT Journal*, 46, 133-142.
- Kumaravadivelu, B. (1991). Language-learning tasks: Teacher intention and learner interpretation. *ELT Journal* 44, 46-54.
- Lasagabaster, D. (1998a). Learning English as an L3. *ITL Journal of Applied Linguistics*, 121-122, 51-84.
- Lasagabaster, D. (1998b). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Leioa: Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Long, M. (1980). Inside the "black box": Methodological issues in research on language teaching and learning. *Language Learning*, 30, 1-42.
- Lowe, T. (1987). An experiment in role reversal: Teachers as language learners. *ELT Journal*, 41, 89-96.
- McDonough, J. (1994). A teacher looks at teachers' diaries. *ELT Journal* 48, 57-65.
- McKernan, J. (1993). Varieties of curriculum action research: Constraints and typologies in American, British and Irish projects. *Journal of Curriculum Studies* 25, 445-458.
- Matsumoto, K. (1987). Diary studies of second language acquisition: A critical overview. *JALT Journal*, 9, 17-34.
- Moskowitz, G. (1976). The classroom interaction of outstanding foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, 9, 135-157.
- Murphy, J. M. (1992). An etiquette for nonsupervisory observation of L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 25, 215-225.
- Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H. y Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nunan, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: A Guide for Teacher-Initiated Research*. Londres: Prentice Hall.
- Pearson, E. (1988). Learner strategies and learner interviews. *ELT Journal*, 42, 173-178.
- Pennington, M. C. (1990). A professional development focus for the language teaching practicum. En J. C. Richards y D. Nunan (Eds.), *Second Language Teacher Education* (132-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ransdell, D. R. (1993). Creative writing is Greek to me: The continuing education of a language teacher. *ELT Journal*, 47, 40-46.
- Richards, J. C. y Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C, Platt, J. y Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Segunda Edición). Londres: Longman.

- Richards, J. C, Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Barcelona: Editorial Ariel.
- Richards, J. C. y Ho, B. (1998). Reflective thinking through journal writing. En J. C. Richards (Ed.), *Beyond Training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sierra, J. M. (en prensa). Project work and language awareness: Insights from the classroom. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (Eds.), *Language Awareness in the Foreign Language Classroom*. Leioa: Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Sitler, H. C. y Tezel, Z. (1999). Two action research projects. En J. G. Gebhard y R. Oprandy (Eds.), *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices* (pp. 195-210). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ullmann, R. y Geva, E. (1984). Approaches to observation in second language classes. En J. B. P. Alien y M. Swain (Eds.), *Language Issues and Education Policies*. Oxford: Pergamon Press.
- Valcárcel, M. S. y Verdú, M. (1995). *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wajnryb, T. (1992). *Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

Con el expreso deseo de no caer en una lista excesivamente prolija de referencias comentadas, en esta última sección tan sólo se pretende revisar una serie mínima de textos que se pueden considerar básicos y de gran ayuda para todas aquellas personas interesadas en realizar su propia investigación en el aula. Aunque pueda parecer lo contrario, puedo asegurar al lector que el hecho de que las tres lecturas comentadas pertenezcan a la misma editorial se debe únicamente al azar, ya que no me une ningún vínculo personal, contractual o laboral con la editorial responsable de dichas publicaciones. Me gustaría igualmente indicar que el orden en que aparecen las referencias sería el que considero más adecuado para su lectura.

1. Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Este libro está escrito bajo la convicción de que la mejor manera de solucionar problemas y de continuar mejorando nuestra docencia es a través de la reflexión sobre nuestra práctica profesional. Por medio de ejemplos y explicaciones sucintas y diáfanas el autor describe el concepto de investigación en la acción, para a continuación explicar las distintas fases de la misma, por lo que se convierte en un libro de mucha utilidad para todos aquellos neófitos en esta cuestión. El segundo capítulo pretende servir de ayuda a la hora de seleccionar y desarrollar el tema que se pretende observar, para proseguir en el siguiente capítulo con la explicación de cómo se deben recopilar los datos. Los capítulos que van del 4 al 8 se centran en explicar al lector las características, la utilidad, las ventajas y la implementación de diferentes técnicas de observación. En el noveno capítulo Wallace pasa a analizar técnicas encaminadas a facilitar la evaluación de los materiales didácticos en uso y la valoración de nuevos materiales. En el último capítulo explora medios dirigidos a terminar con el aislamiento del profesor, por lo que se centra tanto en el uso de los descubrimientos, reflexiones, e ideas de otros colegas e investigadores, como en los medios existentes para intercambiar ideas y estudios a pequeña escala con otros profesores de una L2.

2. Gebhard, J. G. y Oprandy, R. (1999). *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

En este libro Gebhard y Oprandy, partiendo de un enfoque descriptivo (y no prescriptivo), defienden la importancia de la observación y descripción de los eventos y procesos que tienen lugar en el aula de L2, observación que se lleva a cabo por medio de la investigación en la acción. Con un lenguaje sencillo y directo, los autores presentan en los dos primeros capítulos la filosofía de su enfoque, para a continuación centrarse en un análisis exhaustivo, pero al mismo tiempo de muy agradable lectura, de instrumentos de gran utilidad como el diario, o reflexiones sobre la presencia de un observador-supervisor en la clase. Los últimos cuatro capítulos del libro introducen al lector en la experiencia vivida por un grupo de profesores que por medio de distintos proyectos de investigación han logrado mejorar su docencia, al tiempo que disfrutaban durante la realización de dichos proyectos, no sólo porque eran conscientes de los beneficios que conllevaban, sino también por una sensación

de estar colaborando en la mejora de sus clases por medio de algo más que la (en ocasiones) rutinaria docencia.

3. Lubelska, D. y Matthews, M. (1997). *Looking at Language Classrooms. Trainer's Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.

Esta publicación consta de un libro y cuatro vídeos en los que se puede observar lo que acontece en clases que van desde alumnos de 11 años hasta adultos, tanto de centros privados como públicos de diferentes países. Aunque está dirigido a formadores de profesores, puede igualmente ser utilizado por profesores en activo. Los vídeos consisten en la grabación de clases auténticas y contienen además reflexiones por parte de los docentes tanto sobre la enseñanza en general como sobre la clase grabada en particular (en la última cinta incluso aparecen varios alumnos aportando sus propias reflexiones). El librito que acompaña las cintas contiene materiales para utilizar con cada una de las grabaciones. Estos materiales aparecen divididos en tres secciones: a) actividades previas al visionado del vídeo; b) actividades a completar durante el visionado; y c) actividades a realizar tras ver la cinta. Además estas tres secciones de actividades siempre vienen seguidas de referencias a textos de interés relacionados con lo tratado en cada vídeo. La idea que subyace a este paquete de materiales es que la visión y análisis de la labor realizada por colegas en diferentes contextos redundará en una mayor conciencia de la labor propia, lo que conducirá a una reflexión sobre nuestra propia docencia.

Trabajos prácticos como recetas y como investigaciones

José María Etxabe Urbieto

*Departamento de Didáctica de la Matemática y
de las Ciencias Experimentales*

Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco

En el contexto de enseñanza/aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza se comparan trabajos prácticos planteados como recetas y como pequeñas investigaciones. Asimismo, habida cuenta de su inclusión en los contenidos de asignaturas de diferentes titulaciones de maestro, se realiza una propuesta para su inclusión como actividad dirigida al aprendizaje de contenidos de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Además a través de los resultados correspondientes a investigaciones realizadas en situación de diseño de secuencias didácticas por parte de alumnos/as de titulaciones de maestro, se analiza el pensamiento espontáneo de futuros maestros.

Palabras clave: *Didáctica de las Ciencias Experimentales, Trabajos prácticos, Investigaciones y recetas.*

In the context of the teaching/learning of Nature Sciences practical works are compared and raised as prescriptions or investigations. Also, taking into account its inclusion in the contents of subjects of different teacher degrees, a proposal for its inclusion as an activity directed to the learning of contents of Science Education is made. In addition the spontaneous thought of teachers to be is analysed through the results corresponding to investigations made in a design situation of educational sequences on the part of students of teacher degrees.

Key words: *Science education, practical works, investigations and prescriptions.*

INTRODUCCIÓN

Los maestros y futuros maestros de Educación Primaria plantean trabajos prácticos con diferentes finalidades: aprender ciencia (Novak, 1991, Corominas y Lozano, 1994), aprender a hacer ciencia (Dumon, 1992), aprender sobre ciencia (Wellington 1994) y, principalmente aprender a pensar y a valorar su importancia (Barbera y Valdés 1996).

En la última década diversos autores como Gil (1994), Grau (1994), Pujol (1994), Watson (1994) han ido señalando las características de los trabajos prácticos planteados como investigaciones, o han señalado la necesidad de renovar los trabajos prácticos (González 1992). Asimismo otros autores han incidido en el planteamiento como recetas (Lillo 1985 y 1994) o en actividades centradas en la utilización de recursos didácticos (Flor 1992). Asimismo se ha constatado la utilización de los trabajos prácticos en museos de Ciencias (Pérez y otras 1998) y en la realización de salidas didácticas (Ñuño y otros 1995) Sin embargo, se constata un vacío en lo referente a la comparación entre recetas e investigaciones así como en resultados respecto a su utilización en el diseño y desarrollo de secuencias didácticas.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para profundizar este ámbito se ha diseñado un investigación con los siguientes propósitos:

- Diferenciar trabajos prácticos como recetas e investigaciones.
- Diseñar una propuesta para el alumnado de E. U. de Magisterio para plantear y desarrollar investigaciones
- Analizar si los futuros maestros proponen investigaciones y recetas, y en qué fases de la estructuración de los aprendizajes de la propuesta de Jorba y Casellas (1997).
- Analizar la valoración de los futuros maestros sobre la adecuación de recetas e investigaciones al diseñar secuencias didácticas.

DISEÑO EXPERIMENTAL

El primer y segundo objetivo se investigaron en la asignatura Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica I (programa del curso académico 2000/01 en <http://www.sc.ehu.es/sgweb/programas/16835C.htm>) de la titulación de Maestro de Educación Primaria de la Escuela Universitaria de Magisterio de Donostia, proponiendo al alumnado realizar dicha comparación a partir de la discusión de un extenso conjunto de enunciados. Tras la discusión en pequeño y gran grupo se realizó una síntesis o esquema sobre las características de las investigaciones a partir de todas las aportaciones realizadas.

El tercer y cuarto objetivo se experimentaron en la asignatura Didáctica del conocimiento del medio físico-natural (programa del curso académico 2000/01 en

<http://www.sc.edu.es/sgweb/programas/16473C.htm>) proponiendo el diseño y realización de secuencias didácticas, siguiendo la propuesta de Jorba y Casellas (1997) sobre temas específicos de Ciencias de la Naturaleza que aparecen en los Diseños Curriculares Base. Se recogieron 33 propuestas de secuencias didácticas que se analizaron desde la perspectiva de los trabajos prácticos y se les propuso que contestaran a las siguientes cuestiones:

"- En el modelo aplicado, ¿en qué fases has ubicado los trabajos prácticos?

- ¿Habéis planteado los trabajos prácticos como recetas o como investigaciones? Señala las razones más importantes en cuanto a la opción elegida."

DIFERENCIAS ENTRE RECETAS E INVESTIGACIONES

Las conclusiones cualitativas obtenidas para dicha actividad (asignatura Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica I) respecto a las **características de las investigaciones** en trabajos prácticos escolares fue la siguiente:

Características de las investigaciones (respecto a planteamientos tipo recetas)

- En referencia al **desarrollo cognitivo**:
 - Las exigencias cognitivas e intelectuales para el alumnado son superiores. Se desarrollan más dichas capacidades en el alumnado.
 - Intelectualmente plantear problemas es abordable para el alumnado.
 - El alumnado se autorregula al desarrollar la investigación, es decir, alumnado de diferente nivel aborda de diferente forma la investigación con lo cual se favorece el tratamiento a la diversidad.
- En referencia a los **intereses del alumnado**:
 - La actividad diseñada es más cercana a los intereses del alumnado ya que es el alumnado quien acota la situación problemática.
- En referencia a la **disciplinarietàad**:
 - El alumnado globaliza en mayor medida contenidos de diferentes áreas.
 - El aprendizaje posee mayor relevancia, integrando otros ámbitos experienciales del medio; se impulsa la realización de actividades de transferencia entre contextos.
 - Se difumina la frontera entre la teoría y la práctica.
- En referencia al **aprendizaje conceptual**:
 - Se incrementa la significatividad del aprendizaje.
 - El alumnado utiliza para su aprendizaje mayor número de hechos, conceptos, leyes y teorías con lo cual el aprendizaje conceptual posee mayor amplitud.

-En las investigaciones se tienen en cuenta los conocimientos previos del alumnado.

- En referencia a **sus características:**

- Se trata de una actividad creativa para el alumnado.
- Las investigaciones son abiertas.
- Para el alumnado se trata de un verdadero problema, diseña y desarrolla el camino a seguir.
- Se trata de una actividad que puede realizarse en el aula, biblioteca, laboratorio, medio, etc., es decir, no necesariamente en un único lugar (el lugar no se encuentra predeterminado).

- En referencia a sus **características metodológicas:**

- El punto de partida es una situación problemática que se plantea al alumnado.
- El alumnado acota el problema.
- El alumnado realiza actividades experimentales diseñadas por él, siendo consciente en todo momento de por qué las realiza.
- El alumnado propone hipótesis; es consciente de la provisionalidad de las teorías científicas.
- El alumnado discute aquello que propone así como los resultados que obtiene.
- Los materiales (cotidianos y de laboratorio) son propuestos por el alumnado, favoreciendo su aprendizaje funcional.
- El alumnado normalmente propone varias soluciones.
- El alumnado obtiene conclusiones provisionales a partir de sus conocimientos interpretando las propuestas teóricas y los resultados experimentales.
- El alumnado evalúa sus propuestas en todo momento.
- El alumnado puede proponer otros o nuevos problemas.

- En cuanto al desarrollo de los **procedimientos de tipo comunicativo:**

- Se favorece en mayor medida el desarrollo de las capacidades comunicativas del alumnado (orales, textuales, gráficas, etc.)

- En referencia a la **naturaleza e historia de la ciencia:**

- El alumnado aprende la naturaleza, filosofía, metodología y sociología de la ciencia en coherencia con las tendencias actuales de dichas disciplinas.
- El alumnado puede introducirse más fácilmente en aspectos de historia de la Ciencia.

- En referencia los **libros escolares:**

- Habitualmente se proponen en menor medida en los libros escolares.
- En referencia al **tiempo** de la actividad escolar:
 - Las investigaciones largas, exigen mayor tiempo.
 - En cuanto a la **certeza** o **univocidad** de la actividad:
 - En su realización existe incertidumbre para el alumnado.
 - En cuanto a **valores, normas y actitudes**:
 - Mejora la actitud de los alumnos hacia la ciencia ya que se contempla como una actividad más cercana.
 - El alumnado establece normas de trabajo grupal.
 - El mejor conocimiento de la actividad científica implica una valoración más apropiada y completa de la actividad científica.
 - En cuanto a la **labor del profesorado**:
 - En las investigaciones la actividad del profesorado presenta mayor complejidad.
 - Los conocimientos son analizados, propuestos y aceptados por el alumnado; el profesorado u otros alumnos proponen otros puntos de vista que son tratados (se difumina el principio de autoridad absoluta del profesorado).

PROPUESTA DE ESQUEMA PARA DISEÑAR INVESTIGACIONES ESCOLARES

A la vista de la constatación de la importancia de los trabajos prácticos planteados como investigaciones se propuso y se discutió una propuesta al alumnado de E. U. de Magisterio (asignatura Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica I) para plantear y desarrollar investigaciones. Este esquema puede considerarse apropiado para maestros/as en formación, así como para el profesorado en general para diseñar y desarrollar investigaciones.

Esquema para diseñar y desarrollar investigaciones escolares:

- Se proponen a los futuros maestros/as problemas o situaciones problemáticas sobre temas pertenecientes a Ciencias de la Naturaleza. En ellos se debe constatar lo que deben diseñar, desarrollar y evaluar los alumnos de Educación Primaria, para que realicen actividades de acotación o concreción del problema.

- En relación al problema planteado, los futuros maestros/as deben reflexionar sobre las ideas previas y formas de razonamiento que puede poseer el alumnado de primaria.

- Los futuros maestros/as deben explicitar, analizar y desarrollar diferentes hipótesis sobre posibles propuestas, susceptibles de ser formuladas por el alumnado de Educación Primaria

Todo ello se concreta con el desarrollo y valoración de cada uno de los hipo-

téticos diseños experimentales concretando:

- Procedimiento o camino a seguir.
- Materiales a utilizar.
- Revisiones y correcciones.
- Desarrollo completo (contenidos, procesos, actitud y valoración positiva de las propuestas).
- Análisis, reflexión y valoración de las interpretaciones del alumnado.
- Comparación entre las diferentes aportaciones del alumnado.
- Evaluación (autoregulación) de los diseños y desarrollos, implicaciones y revisiones, nuevos problemas, transferencia a otras situaciones contextuales análogas, aplicaciones en la vida cotidiana,....

Se constató en el aula y en las actividades de aula realizadas la enorme importancia y el cambio de pensamiento docente (en particular cambio en las ideas metodológicas) que implica pasar del planteamiento de recetas al planteamiento de los trabajos prácticos como investigaciones. Asimismo a través de este esquema los futuros maestros asimilan las características de los trabajos prácticos como investigaciones.

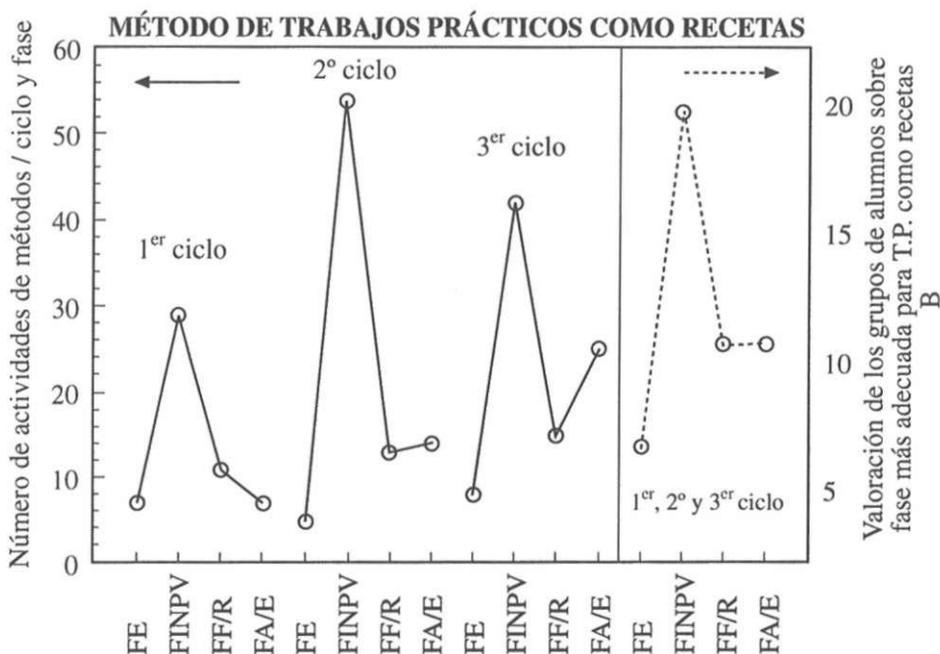
RESULTADOS OBTENIDOS Y DISCUSIÓN ACERCA DE LA UTILIZACIÓN DE LOS TRABAJOS PRÁCTICOS EN LA ELABORACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS POR FUTUROS MAESTROS/AS.

En la figura 1 se muestran los resultados obtenidos constatando que concuerdan dichos resultados con la autovaloración de los propios alumnos de magisterio sobre la fase en la que es más apropiada proponer trabajos prácticos.

Se constata que, a pesar de las ideas señaladas previamente y de la importancia de plantear los trabajos prácticos como investigaciones, los futuros maestros propusieron todos los trabajos prácticos como recetas (ninguna investigación). Además los trabajos prácticos como recetas se proponen en la fase de introducción de nuevos puntos de vista en los tres ciclos de Educación primaria. Asimismo este resultado concuerda con la autovaloración del trabajo dirigido realizado por los grupos de alumnos.

Es interesante tener en cuenta las características señaladas previamente sobre las actividades a plantear en esta fase de estructuración de aprendizajes: búsqueda de mayor sistematicidad y profundidad, favorecer evolución/cambio en las ideas, favorecer observación más sistemática, proponer y analizar hipótesis, diseñar experimentos, partir de situaciones concretas en las situaciones abiertas para pasar a empezar a introducir conceptos, describir y estudiar sistemas fisiconaturales, realizar ordenaciones y clasificaciones según características perceptivas y sensoriales (para mayor información véase Jorba y Casellas 1997). A pesar de estas ideas se propusieron únicamente recetas.

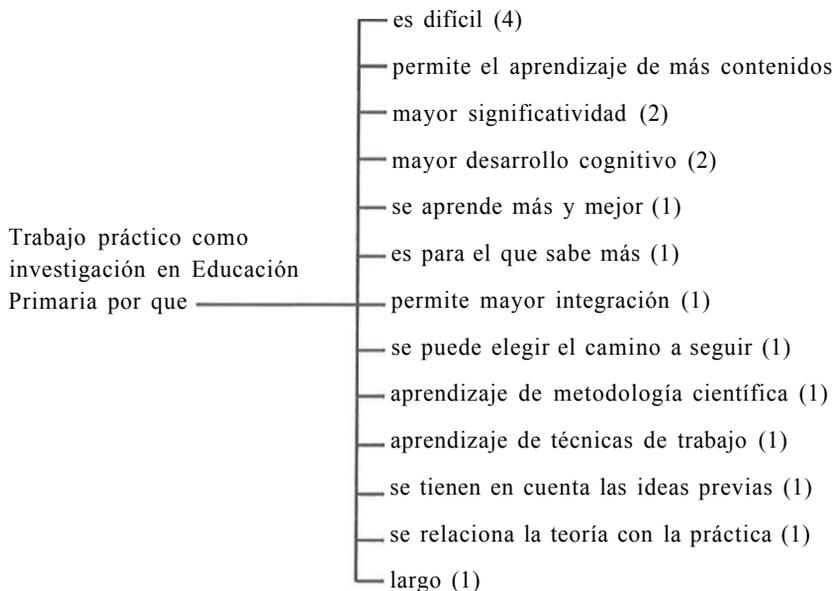
Figura 1. Número de actividades propuestas por futuros maestros en 1er, 2º y 3er ciclo de Educación Primaria para la estrategia metodológica y didáctica trabajos prácticos así como la autovaloración en relación a la fase en la que es más adecuado ubicar (FE, FINPV, FF/R y FA/E expresan respectivamente fase de exploración, fase de introducción de nuevos puntos de vista, fase de formalización / reestructuración, fase de aplicación / evaluación).



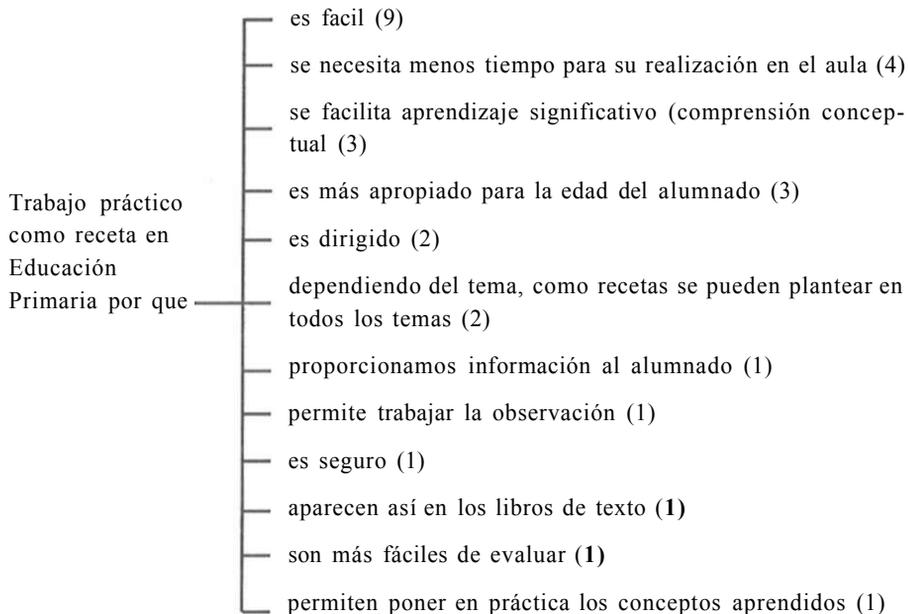
VALORACIÓN DE RECETAS E INVESTIGACIONES POR FUTUROS MAESTROS/AS. DISCUSIÓN.

El resultado anterior obliga a analizar las razones por las cuales los futuros maestros prefieren plantear recetas. En los esquemas 1 y 2 se señalan las razones indicadas por los futuros maestros. Llama la atención el *pensamiento pragmático* observado en futuros maestros, es decir un pensamiento está dirigido por la practicidad de las recetas a pesar de que las investigaciones presentan otras ventajas (mayor facilidad, menor tiempo, más dirigidas y mayor adecuación de las recetas para el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza por los alumnos de Educación Primaria).

Esquema 1: Razones proporcionadas por futuros maestros (asignatura Didáctica del conocimiento del medio físico-natural) sobre la adecuación de los trabajos prácticos como recetas al elaborar secuencias didácticas. Se indica asimismo la cuantificación de las respuestas obtenidas.



Esquema 2: Razones proporcionadas por futuros maestros (asignatura Didáctica del conocimiento del medio físico-natural) sobre la adecuación de los trabajos prácticos como investigaciones al elaborar secuencias didácticas. Se indica asimismo la cuantificación de las respuestas obtenidas.



Comparando el esquema 1 y 2, se constatan las concepciones de los futuros maestros/as acerca de situaciones práctico-contextuales del horario escolar: las recetas son fáciles (9 respuestas) y se necesita menos tiempo (4 respuestas).

Por otra parte no queda claro el aprendizaje conceptual, ya que por una parte a las investigaciones se les confiere mayor significatividad (2 respuestas) mientras que las recetas facilitan la comprensión conceptual (3 respuestas). Posiblemente el alumnado identifica actividad fácil y sencilla con facilitación de la comprensión conceptual.

En general el alumnado califica a las recetas como mejores actividades, debido a su simplicidad; las razones asignadas a las investigaciones denotan una concepción más compleja (desconocida) de las investigaciones sugiriendo una inferior confianza en este tipo de metodología.

A pesar de ello deben subrayarse las virtudes de las investigaciones que están relacionadas con el aprendizaje de la metodología científica y de la naturaleza de la ciencia, cuestiones que subyacen en el esquema 1 y que no se deducen a partir del esquema 2.

CONCLUSIONES

A través de la investigación realizada con futuros maestros se concluye con las siguientes ideas:

- Se pueden diferenciar los trabajos prácticos como recetas y como investigaciones atendiendo a diversos criterios como desarrollo cognitivo, disciplinariedad, intereses del alumnado, aprendizaje conceptual, características generales, características metodológicas, adquisición de procedimientos comunicativos, aparición en libros escolares, tiempo, naturaleza e historia de la ciencia, certeza / univocidad en la actividad, labor del profesorado y valores / normas / actitudes.

- Es necesaria realizar una propuesta a los futuros maestros sobre trabajos prácticos como investigaciones ya que de lo contrario no cuestionan el pensamiento docente espontáneo.

- Al diseñar secuencias didácticas para Educación primaria ubican los trabajos prácticos en la fase de introducción de nuevos puntos de vista (en los tres ciclos).

- El pensamiento de los futuros profesores al proponer trabajos prácticos es pragmático, es decir, el pensamiento está dirigido por la practicidad en el aula, relegando otro tipo de razones

REFERENCIAS

- Barberá, O. y Valdés, P. (1996). El trabajo práctico en la enseñanza de las Ciencias: Una revisión. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (3), 365-379.
- Corominas J., Lozano M.T. (1994). Trabajos prácticos para la construcción de conceptos: experiencias y experimentos ilustrativos. *Alambique*, 2, 21-26.
- Dumon, A.(1992). Formar a los estudiantes en el método experimental: ¿Utopía o problema superado? *Enseñanza de las Ciencias*, 10(1), 25-31
- Flor, J.I. (1992). *Recursos para investigación en el aula*. Diada Editoras: Sevilla.
- Gil y otros (1991). *La enseñanza de las Ciencias en la Educación secundaria*. ICE/Horsori: Barcelona.
- Grau, R. (1994) ¿Qué es lo que hace difícil una investigación?. *Alambique*, 2, 27-35.
- González, E.M. (1992). ¿Qué hay que renovar en los trabajos prácticos? *Enseñanza de las Ciencias*, 10(2), 206-211.
- Jorba, J. et al. (eds.) (1997). *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Editorial Síntesis: Madrid
- Lillo, J. y otros. (1985). *Didáctica de las Ciencias Naturales 1. Aspectos generales*. Editorial Ecir: Valencia
- Lillo, J. (1994). Los trabajos prácticos de Ciencias Naturales como actividad reflexiva, crítica y creativa. *Alambique*. 2, 47-56.
- Nieda, J. (1994). Algunas minucias sobre los trabajos prácticos en la enseñanza secundaria. *Alambique*, 2, 15-20.
- Novak, J. D. (1991). Ayudar a los alumnos a aprender a aprender, la opinión de un profesor investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (3), 215-218
- Ñuño, T. y otros (1995). *Educar a favor del medio. Postgrado de Educación Ambiental (1993-1994)*. Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales: Bilbao
- Pérez, C. y otras (1998). *Centros de Ciencia: Espacios interactivos para el aprendizaje*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco: Bilbao.
- Pujol, R.M. (1994). Los trabajos prácticos en la Educación Infantil y en la Educación Primaria. *Alambique*, 2, 6-14.
- Watson, J.R. (1994). Diseño y realización de investigaciones en clase de ciencias. *Alambique*, 2, 57-65
- Wellington, J. (1994). *Secondary Science*. Routledge: London.

El macrosistema desde la Psicología Social y Educativa. Una perspectiva cultural axiológica hacia la práctica universitaria.

Alejandra Cortés Pascual

Profesora Asociada. Universidad de Zaragoza.

Dpto de Psicología y Sociología. EU de Profesorado/Magisterio

Si bien la Psicología Social como disciplina de estudio, investigación e intervención, se ocupa del comportamiento del individuo en relación con la cultura en la que vive, se estima necesario conocer y describir a ésta porque actualmente es relevante una información, comprensión y crítica sobre el sistema socioeconómico que marca las actitudes y personalidad de los individuos y, la trayectoria del orden social.

Ante este amplio objetivo es imprescindible conexionar otras disciplinas y diferentes perspectivas para un análisis más integral. Desde este planteamiento, en este trabajo se expone el sistema social que rodea a la persona en desarrollo a través de la psicología culturalista-ecológica y, un tanto de la sociología. Y desde este marco, se presenta una práctica desarrollada en la asignatura de Psicología Social, que consiste en el análisis de una entrevista de Michael W. Apple (1998) en la que se trata el tema del trasfondo ideológico de la educación.

Palabras claves: *psicología social, cultura, psicología culturalista-ecológica, trasfondo ideológico de la educación.*

Even though the social psychology as a discipline of study, investigation and supervision, occupies itself with the behaviour of the individual in relation to the culture in the culture on which he lives, it is considered necessary to know and describe this culture because nowadays the information, understanding and criticism of the socioeconomic system is very important because it determines the attitude and personality of individual and the path of the social order.

In the face of this broad objective it is indispensable for an integral analysis to make connections with other disciplines and with other perspectives. From this point of view, this study describes the social system which surrounds a developing person using cultural-ecological psychology and some sociology.

And within this framework a method is presented which is developed in the teaching course of social psychology, and consists of analysing an interview with Michael W. Apple (1998) on the theme of the ideological background of education.

Keywords: *social psychology, culture, cultural-ecological psychology, ideological background of education.*

DEFINICIÓN DE MARCO SOCIAL DESDE LA PSICOLOGÍA CULTURALISTA-ECOLÓGICA

Alvarez, Del Rio, y Wertsch (1994), en la presentación de los volúmenes sobre la I Conferencia for SocioCultural Research en 1992, plantean que el enfoque culturalista tiene su origen en algunos acontecimientos. Aquí se exponen algunos de ellos que pueden resultar importantes:

- La existencia de un interés por estudiar el cambio humano, social, cultural e histórico. Se pretende un alejamiento de la dicotomía existente entre el foco únicamente cultural y/o biológico. A través de esta idea, se considera relevante estudiar la manera en la que repercute la cultura sobre un sujeto activo.

- La preocupación por captar toda la información de los contextos de manera sistemática y real o natural. Esto comporta que sea útil desde un nivel metodológico y que esté lejos de simplificaciones de realidad, aunque siempre pueden denotar una lejanía de la misma.

Hacia los años 80, a través de una serie de conferencias, revistas y publicaciones diversas, empiezan a incluir trabajos en esta línea cultural-contextual, resaltando a la misma. Shweder y Sullivan (1993) analizan este hecho poniendo de relieve que para explicar algunos de los temas actuales de la disciplina psicológica se deben remitir a este enfoque, al cuál conceptualizan desde una triple visión: disciplinar, histórica e institucional. Esto significa que el enfoque cultural-contextual contiene los estudios comparativos entre las culturas y, que conforma un marco para el desarrollo de proyectos, en relación a la psicología pluralista, y para el estudio de procesos psicológicos y mentales.

"Indeed, one suspects that the reemergence of cultural psychology is a measure of the culture-sensitive intellectual climate of our times" (Shweder y Sullivan 1993:503).

Desde una postura integradora que ya se ha descrito, Wertsch, Del Rio y Alvarez (1997), realizan una visión conceptual e histórica de la perspectiva o "mente" sociocultural. Respecto al método de la misma, éste lo explican como las relaciones entre el funcionamiento de la mente humana y las situaciones culturales. Y ello, también tiene como resultado el acercamiento de la psicología a otras ciencias sociales y humanas. Parece que el uso del término lingüístico *"mente sociocultural"* no es casual, sino que intenta expresar que lo individual y lo psicológico está relacionado con lo contextual. Al igual que Bruner (1997), que plantea la relación entre mente y cultura desde un enfoque psicocultural o culturalista.

Cole (1997), utiliza el término socio-histórico-cultural para referirse a la necesidad de la especie humana para estar en un ambiente transformado por la actividad de los propios miembros del mismo. Es relevante recoger algunas de las ideas de este autor sobre el hecho de analizar las interacciones persona/ambiente y comprenderlas desde un análisis multicultural e histórico. Cole reclama más trabajos empíricos centrados en lo mesogenético, que se sitúan entre una aproximación microgenética y una macrogenética. En cierta manera, él entiende el contexto como piezas, una dentro de otra, que él denomina "jardines". Esta esquematización se ase-

meja, como el mismo autor dice, a la aproximación ecológica de Bronfenbrenner (1987).

Esta teoría ecológica de Bronfenbrenner comprende la relación entre el individuo activo y el ambiente, entendiendo éste como entornos que rodean a la persona y, que son cuatro estructuras o niveles interrelacionados; macrosistema, exosistema, mesosistema y microsistema. Este es el más cercano a la persona, y atiende a un patrón de relaciones, actividades y roles, como por ejemplo la familia. La relación de dos o más entornos microsistémicos es el mesosistema, como puede ser la familia y la escuela. Cuando uno o dos entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuáles se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, se denomina exosistema, como por ejemplo es la influencia del trabajo de un padre en el desarrollo de su hijo. Y por último, el contexto más amplio, que además incluye a los otros tres, y que se considera en este trabajo es el macrosistema. Este es definido por el propio Bronfenbrenner de la siguiente manera:

"se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias". (1987: 45).

A continuación, se detiene en una descripción del mismo, al atender a algunos aspectos del macrosistema global o cultura que rodea a las personas en la actualidad.

NUESTRA CULTURA

Actualmente coexisten una serie de acontecimientos de tipo político, económico y social que marcan la cultura o sociedad, y por ello, el sistema de valores que con ella se difunden. Se afirma (Cortés, 2001) que actualmente se confiere un conflicto o dilema continuo, puesto que la controversia entre valores, a veces antagónicos, conviven en nuestro entorno, que repercuten en un eclecticismo acríptico que parece conllevar una moralidad relativa a cada individuo y realidad.

Este análisis puede ser analógico a una interpretación de las culturas desde una hermenéutica o antropología simbólica, que es un proceso complejo de interpretación de *"la totalidad interdisciplinar del sentido, como tótem de identificación de las diferencias"* (Ortiz-Osés, 1993). Es una forma de entender la realidad como estructuras significativas, que se unen y oponen para que se reflexione sobre porqué suceden los acontecimientos, algo tan necesario en esta sociedad, aunque sea difícil y comprometido.

Payá Sánchez (1997) recoge los valores que se desarrollan en nuestra cultura que marcan un estilo de vida definido por una mezcla como: "vivir al día", consumismo, materialismo, autorrealización personal, búsqueda de éxito laboral para adquirir un status económico y social, habitar en entornos físicos acogedores con las nuevas tecnologías al servicio de la persona, importancia del individualismo, sociedad del bienestar y de la calidad de vida y, participación en movimientos solidarios,

ecológicos y feministas. Y todo ello construido desde una "ética social" basada en valores de tolerancia y respeto, siempre que no interrumpa a las necesidades y deseos del individuo.

LA CULTURA COMO DILEMA O CONFLICTO

Desde el análisis de estos comportamientos éticos, se presenta una realidad que se ha agrupado en cuatro conflictos:

- 1) Globalización-surgimiento del nacionalismo;
- 2) Individualismo-acciones comunitarias como la solidaridad;
- 3) Mitificación-desconfianza en las nuevas tecnologías y
- 4) Influencia de una ética cristiana y occidental-ética ecléctica.

Con la primera dicotomía, se aprecia que aunque existe una tendencia globalizadora, fundamentalmente desde el campo económico, en contraposición se dan posiciones nacionalistas que parecen buscar la identidad política y étnica.

La mundialización o globalización, que se defiende desde una posición postmoderna, impone una cultura de masas que pretende sea común a todos en un mercado económico mundial, y que encuentra el mejor medio de expresión y comunicación a través de la tecnología. Para Castells (1999), se trata de una sociedad calificada como red, ya que toda la información pretende estar unificada a través de redes con un nudo común, al que todos los países deben someterse si quieren mantenerse con un puesto en el mercado internacional. Esta globalización no equivale a universalidad en pro de la convivencia y respeto a los derechos humanos, sino todo lo contrario, siendo esta situación negativa para las personas (Perez, 1998), porque les exige estar en un continuo estado de competitividad para ser eficaces, sobre todo laboralmente, con lo que merma el bienestar y la calidad de vida, e influyen en un estilo en el que la posición económica impera, y en el que los pensamientos y conductas pueden ser reflejo de esta imposición. Desde otro punto de vista, se puede sugerir que ejercer un juicio moral del liberalismo y de la libertad económica negativo no es del todo real, sino que estos fenómenos de globalidad, puede conllevar consecuencias positivas para las personas si se ejercen con responsabilidad y con una real igualdad de oportunidades laborales y sociales.

Por otra parte, este estado de globalidad debe compartir campo con resurgimientos nacionalistas, regionalistas, grupales e individuales, como reclama Pérez (1998);

"En esta inevitable tensión entre la economía y la política internacionalizadas y las convicciones morales y culturales, encerradas en los límites de la comunidad local para preservar y proteger las necesidades motivadas por los individuos se sitúa el territorio de la política contemporánea de la sociedad postmoderna " (Pérez, 1998: 93).

Fossas (2000) propone que un debate esencial en España es la influencia de la globalización, nuevas tecnologías, multiculturalismo y integración europea en un

estado de autonomías. Este aspecto comprende una controversia de actitudes ante la política y comparten escenario posturas diferentes, como aquellas basadas en la cultura postmoderna con las que defienden los estados autonómicos. Desde la primera, según Cervilla (1993), la vida pública política se desvanece porque: la persona deja de ser participe en ella, las opciones políticas se uniforman, las apariencias y la imagen priman en el discurso político, la amoralidad de algunos de los dirigentes, y la política es un *show*. Desde la segunda, por ejemplo, se plantea la problemática de *las Españas, en Europa* (Botella, 2000:83), que pasa según la autora por una posible solución sustentada en un modelo institucional lo más abierto y flexible en la Unión Europea.

Se observa como paralelamente a estos acontecimientos propios de una sociedad liberal y capitalista que promueven más bien el beneficio individual, es patente movimientos sociales como el feminismo, el ecologismo, la defensa de los derechos humanos y la solidaridad, que para Castells (1999) son procesos que intentan avanzar desde una identidad meramente personal a una identidad de proyecto común a favor de un bienestar social.

Pérez (1998) describe los valores que caracterizan nuestro ámbito social, en el cual las personas estamos inmersas en nosotros mismos, y que describen una obsesión por la eficacia individual, una cultura de la apariencia, un deseo de nuevas experiencias... que definen a un ser cuyas vivencias giran en torno a él. Al contrario y paradójicamente, también se asevera que la caridad, la solidaridad y la justicia son valores actuales que se articulan en la sociedad, y con los que los hombres pretenden mitigar el lado devorador de la globalización, conseguir una igualdad de oportunidades, avanzar en un desarrollo sostenible en todo el mundo,...Así pues, los sujetos articulan un debate ético entre una calidad de vida individual y otra de índole social.

Respecto al tercer punto que se ha anunciado; mitificación-desconfianza en las nuevas tecnologías, en primer lugar se puede establecer una relación con el primer conflicto planteado, puesto que la era de la globalización avanza a la vez, con y gracias a las nuevas tecnologías de la información, ya que son una herramienta para la comunicación a distancia mediante el almacenamiento y el procesamiento de datos, la individualización del trabajo, y la concentración y descentración simultáneas de la toma de decisiones. Poseer información es tener poder, y por ello los medios de comunicación juegan un papel tan importante en nuestra cultura junto a las nuevas tecnologías, por las cuales también se transfiere información.

Desde una postura de desconfianza y relatividad, estos eventos ofrecen la realidad de forma diferente porque la información puede ser un factor de discriminación y de exclusión social, para aquellos grupos que no la poseen porque no tienen las mismas posibilidades. Así pues, existe una información para todos (por ejemplo, por Internet), pero sólo la que quieren que se difunda y para los que pueden alcanzar dicho medio de comunicación (Cuesta, 2000). Por otro lado, los adelantos científicos conllevan errores que merman la confianza de los sujetos en ellos, aunque se da la paradoja social de que se depende de ellos totalmente, aunque con un cierto desencanto. Para Drotner (1999), existe un pánico, sobre todo en la población adulta, hacia las nuevas tecnologías y a la modernidad como se recogen en los dilemas de británi-

eos, germanos, suecos y daneses, acerca de su utilidad o no y de si conlleva riesgos de relación social.

En un último punto, se pretende reflejar que ante tanta variedad de valores que se contraponen en nuestra sociedad, existe un relativismo moral. Históricamente, la religión católica, muy unida con el poder político, ofrecía una base importante para los pensamientos y los comportamientos morales y éticos. Dicha ideología se transmitía a través de la educación, e influía notablemente en las personas. Quizás este hecho ha sido más palpable en los sujetos mayores, que entendían como "únicos" valores válidos, los difundidos por la religión católica y la Formación del Espíritu Nacional (Puig Rovira, 1995). En cambio, actualmente existe, por así decirlo, una mayor pluralidad ética. Los postulados católicos no corresponden con algunas realidades sociales actuales (nuevas formas de unión familiar, relaciones de pareja...) que pueden producir un conflicto ético en los sujetos que se han educado en dicha religión. Actualmente, la religión (Cervilla, 1993) es cómoda para las personas, alejada de la institución de la Iglesia y carente de líderes. Y por ello, la necesidad de creencia se busca, a veces, a través de otras corrientes como las orientales, o incluso, el seguimiento a sectas.

De todas maneras, no se pretende defender que un pluralismo ético, debe de conllevar una posición de ética obsoleta o de amoral de los sucesos sociales (marginación, diferencias sociales, abuso ecológico...), sino que como sugiere Perez (1998), Castells (1999) y Quintana (2000) se requiere de un mayor compromiso social, a través, de por ejemplo, movimientos alternativos con los imperantes, como es la solidaridad.

En todo este discurso, se ha descrito el contexto propio de la cultura occidental, pero existen estudios comparativos sobre factores sociales, políticos, económicos... entre dicha cultura y otras.

Investigación social y transcultural desde una visión ética.

La investigación transcultural necesita estar basada en el respeto a la diversidad y la heterogeneidad de las culturas. Así, a través de un símil paradójico, la relatividad cultural es un tema o problema de índole universal (Vernengo, 1993), y requiere lo que se puede denominar una actitud justa. En relación con este supuesto, también Mosterín (1993) sugiere que cualquier comparación holística entre dos culturas no tiene sentido porque se pueden caer en generalidades, y por ello se requieren comparaciones puntuales y no extrapolables. Pero esto no significa que se asuma un relativismo cultural y ético, porque esto no es contrario al cuidado de las identidades culturales y personales. Desde una postura acorde con este planteamiento, se va a seguir con el tema que ocupa esta parte del trabajo.

Una primera apreciación se refiere a uno de los rasgos de identidad y de diferencia, por los cuales se manifiesta una cultura, que es la lengua. En el primer capítulo de este trabajo, se señaló la función de la narrativa en el entendimiento de una cultura. Además la lengua es un instrumento que sirve para realzar la identidad étnica. Olson (1998) opina que no es posible separar la cultura escrita occidental de la

escolarización, ya que aprender una lengua no es sólo asimilar un abecedario, sino un conjunto de procedimientos culturalmente definidos. Existen conflictos lingüísticos, cuando se mezcla con la política, como por ejemplo en México, que Díaz Cruz (1993) expresa en tres fenómenos; a) la hegemonía del español como idioma nacional frente a los idiomas indígenas como regionales, b) la función política y económica del español frente a la funcionalidad más familiar y concreta de las lenguas indígenas y c) la transmisión del modernismo y las ideologías a través del español.

En esta línea lingüística, la filosofía rousseauiana ya hace cómplice a las palabras y al pensamiento y, que representan a una cultura, y que pueden contener desigualdades como consecuencia de ámbitos políticos y morales como manifiesta en su *Discurso sobre el origen y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, escrito en 1758. Así, Rousseau ya destaca la política o la moral como factor de diferencias entre los hombres.

Y años más tarde las desigualdades se mantienen, como expresa Prilleltensky (1997) que establece la heterogeneidad entre sociedades tradicionales, autoritarias, postmodernas y de comunidad emancipadora, en torno a cuatro dominios: valores, suposiciones, prácticas, beneficios y riesgos potenciales y que se representa en el siguiente cuadro;

Cuadro 1: Valores, creencias y prácticas en cuatro ámbitos culturales.

	CONTEXTO SOCIOCULTURAL			
	Tradicional	Autoritaria	Postmoderna	Emancipadora
Valores	Promueven lo humanitario y la determinación personal, pero no cumplen con la justicia distributiva. Énfasis en la ayuda individual, no en la comunitaria.	Promueven la diversidad humana y la determinación de los individuos y la marginación de grupos.	Promueven la diversidad humana y la determinación. Colaboración y participación, pero no una distribución no real de la justicia.	Promueven la autonomía y la justicia distributiva.
Creencias	Suposiciones científicas. La vida y la sociedad mejor es la basada en un liberalismo de valores y el individualismo.	Conocimiento de opinión. La buena vida basada en el centro de las ideas. La buena sociedad basada en el derecho y lo correcto.	Énfasis en el relativismo de la ciencia y escepticismo moral. La vida basada en la búsqueda de identidad.	Conocimiento al servicio de los valores morales. La vida y la sociedad basada en obligaciones sociales y la destrucción de la opresión.
Prácticas	Los problemas sociales no son definidos, y la intervención es reactiva.	Los problemas sociales son tratados como un riesgo para el poder, de forma reactiva y proactiva.	Los problemas no son sociales, sino de los que los tienen.	Los problemas son definidos de forma interpretan y de social opresión. La intervención busca el cambio personal y social.
Beneficios	Perservación de valores de individualismo y libertad.	Preservación de valores individuales para los afines a la dirección del poder	La importancia de valores de identidad, contexto y diversidad desde un discurso dogmático.	Promueve el sentimiento de comunidad y autonomía de todos los miembros.
Riesgos	Estructuras sociales injustas.	Fragmentación social. El poder es de unos pocos.	Retiro de la vida social y política. Moral relativa.	Un sacrificio personal en pro del beneficio de la comunidad.

Una determinada cultura podría ser incluida en uno y otro tipo en función del desarrollo de los dominios. Mediante un planteamiento similar, Bonfil (1993) establece cuatro tipos de culturas: la totalmente autónoma; la autónoma que no posee una idiosincrasia propia, pero que toma sus decisiones; la enajenada que aunque posee sus rasgos culturales, las decisiones son ajenas; y la ampliamente enajenada.

La cultura occidental, según los rasgos que se han descrito, es más propia de un tipo de contexto social postmoderno. Históricamente, el límite que posee con la cultura oriental es impreciso, porque al principio de la civilización ésta influyó notablemente en la occidental. La cultura occidental se identifica con Europa y América, imponiéndose aquí a las sociedades precolombinas, a partir del siglo XVI. La oriental abarca civilizaciones como la china, hindú, egipcia, semita, países árabes y africana. Para Sebrelli (1992), la cultura occidental es una concepción del mundo diferente a la oriental, en aspectos como: modernización frente a tradición, razón sobre la emoción, ciencia contra magia y religión, libertad sobre autoridad, individualidad ante colectividad, sociedad urbana frente a la rural,...El interés de Occidente por Oriente ya es notable siglos atrás, con los griegos y los romanos, aunque después de la Segunda Guerra Mundial es cuando resurge con fuerza porque en ella, las personas encuentran valores esenciales que se pierden en la sociedad materialista occidental. A pesar de este sentimiento, la economía y la modernización priman y asedian, por lo que la cultura oriental copia a Occidente. Parece que el orientalismo es más bien una teoría del ámbito del bienestar personal, pero no "práctica" en el orden mundial económico. En relación con estas ideas, White y Pollak (1990) han establecido diferencias entre esta cultura y la india, entre las que se destaca;

- Las familias occidentales propician valores de individualismo, establecimiento de metas y más agresividad entre los miembros. En cambio en las sociedades hindú, el sistema es colectivo y se otorga gran importancia a la enseñanza de los mayores. Esta circunstancia podría explicar un nivel más alto de razonamiento moral que también Kohlberg encontró en esta población.
- El "yo" occidental es incorporado al mundo de lo material, con un carácter permanente y autónomo. El "yo" indio está fuera del contexto de los objetos y tiene un componente fluido y colectivo.
- La cultura india se le otorga una gran importancia a la medicina naturalista y a la religión transcendental, y repercute en todos los ámbitos de la vida humana, entre ellos al educativo. En la occidental, estos dos aspectos no revisten tanta relevancia.

Según este estudio, posiblemente, la cultura india esté más cercana a los valores, creencias y prácticas de una sociedad comunitaria emancipadora al seguir la aproximación teórica de Prilleltensky (1997).

Peng y Nisbett (1999) investigan las diferencias entre estas dos culturas, la occidental y la oriental, más en concreto la norteamericana y la china, a través de las respuestas aportadas en situaciones de contradicción a través de proverbios orientales y americanos. En primer lugar, los autores definen algunas características de la

cultura china y que permiten entender los datos del trabajo y que son:

- Principio de cambio o Bian Yi Lu: la realidad está en un continuo cambio
- Principio de contradicción o Mao Dun Lu : la realidad no es única, y la solución pasa por la contradicción y el contraste).
- Principio de la realidad holística o Zheng He Lu: los sucesos ocurren en interdependencia con otros, por eso resaltan el postulado del Ying y el Yang (todo lo bueno, tiene algo malo, y todo lo malo posee una versión buena)

A través del análisis de las respuestas aportadas por los sujetos de ambos países llegan a estas conclusiones: cada una de las submuestras prefiere sus proverbios propios porque se sienten más identificados. Los chinos prefieren más los adagios que requieren una contradicción que los americanos. Estos prefieren argumentos racionales para la solución de los conflictos de los apotegmas y los del país oriental abogan por argumentos dialécticos y se sitúan en una posición intermedia ante un dilema, y nunca polarizada como suele ser la opción del país occidental. Con este trabajo, los autores analizan las diferencias culturales a través de los proverbios ya que estos son una expresión de la filosofía, moral y normas de un país, que suelen expresarse de generación en generación, y que influyen o son reflejo del razonamiento y de la acción propia de una sociedad. Para entender la oriental, es indispensable la revisión de la doctrina taoísta (Zi, 1987) que plantea una filosofía que gira en torno a la significación del dao, como un ser y un no-ser, que no tiene nombre, que es espontáneo, que tiene la virtud de transformarse, de retornar (fan), de permanecer (chang) y de reposo (jing). El hombre para el taoísmo es una armonía entre el ying y yang, con una parte de cuerpo y otra de mente-espíritu. A través de esta base ideológica, Lie Zi plantea una serie de historias breves, proverbios y relatos propios de la cultura china, que para el pensamiento occidental son difíciles de entender. Gardner (1989) sugiere un tipo de educación que incluya ambas orientaciones para la formación de la persona: enseñanza autónoma (occidental) y modelada (oriental), es decir; los educadores occidentales estimulan el aprendizaje autónomo y los orientales moldean el comportamiento guiando a los educandos.

De esta manera, por ejemplo las dinámicas sociales que se desarrollan en algunos países, como en Guatemala, Perú y Puerto Rico (Comas-Díaz, Brinton y Alarcon, 1998) manifiestan situaciones de opresión, de racismo y violencia. Los indígenas de estos lugares iberoamericanos luchan por su propia identidad, basada en una psicología de la liberación. El conflicto guatemalteco ilustra como la comunidad Maya ha estado sujeta a una cultura del terror. Similares situaciones viven en los otros dos países. La psicología de la liberación estudia estos conflictos étnicos e intenta construir una praxis asentada en el recuerdo de la historia y la cultura de los pueblos, el uso y las virtudes de los pueblos y, sus ideologías. La cultura de los indígenas pretende defender su idiosincrasia, sin opresión, frente a la influencia de los modelos americanos y europeos. Más al este del mundo, en el país Sri Lanka (Rogéis, Spencer y Uyangoda, 1998) también sucede un conflicto de tipo étnico entre la mayoría Sinhala y la minoría india Tamal, basado en diferencias lingüísticas, religiosas, culturales... que crea situaciones de violencia, sobre todo al noreste del país.

La pobreza y la violencia son dos factores relevantes en países del Tercer Mundo, y aún es más notable en contextos urbanos, como ocurre en algunos de América Latina, en dónde se configura una ciudad de tipo fragmentada social, política y económicamente, como denuncia Prévôt (2000) y que aún se acentúa más, por las influencias de la globalización que alberga el continuo resalte de la competitividad. Este autor habla de esta similitud fragmentaria común a pesar de algunas diferencias, como que en Buenos Aires existe un empobrecimiento brutal de las personas de clase media y una sociedad dividida políticamente y unida socialmente. En cambio, en México existe un corporativismo social basado en el poder político. Y en las ciudades brasileñas, las desigualdades y la segregación son más notables en comparación con los otros dos países. Y paradójicamente, las dinámicas que se crean en estas urbes tienden a ser modelos de lo que ocurre en las norteamericanas.

Por otra parte, la incidencia de todas las políticas sobre la educación es significativa (Apple, 1996). Bronfenbrenner (1993 a) hace un estudio comparativo entre Estados Unidos y Rusia, en el cuál se rescata la educación no materialista de la segunda nación. Quizás, ello está relacionado con la proximidad entre Rusia y Oriente, que según Sebrelí (1992) se basa en una identificación de la izquierda rusa con planteamientos orientales o asiáticos, sobre todo en la época del stalinismo, aunque después de este régimen, culminaría la tendencia occidentalista, principalmente con Gorbachow.

Con el intento de evaluar el efecto de la escolarización sobre el desarrollo cognitivo, Cole (1999) presenta dos trabajos transculturales 1) En Liberia (África Occidental) y 2) En la Península del Yucatán (México).

Parece relevante destacar que la filosofía que subsiste a estos trabajos es la difusión de la cultura para liberar a los países más pobres o en vías de desarrollo, aunque el debate es el cómo hacerlo: si con un modelo imperante europeo e estadounidense o, partiendo de la actividad cotidiana autóctona. Sobre este dilema, el autor admite la deficiencia de todo estudio transcultural que se hace independientemente de los factores socioculturales concretos y, plantea la anulación de cualquier conclusión del desarrollo cognitivo de los habitantes de esos dos países (Liberia y Yucatán) desde un modelo o mente occidental. Para defender esta postura, es necesario analizar estos dos estudios. Ante la supuesta carencia y problemas de índole matemático diagnosticada en la tribu kpelle de Liberia, se pretende llevar a cabo un programa curricular. Los sujetos evaluados manifestaban un rendimiento bajo ante tareas como hacer un rompecabezas, generalizar operaciones matemáticas, clasificación... En cambio, el rendimiento era mayor al evaluar las actividades cotidianas y propias, en las que usaban "su matemática", como adaptar los anteriores ejercicios con ejemplos de su contexto, estimar la cantidad de arroz (los kpelle son tradicionalmente cultivadores de este almidón) y clasificar hojas de plantas originales de su entorno. Además comparando estos datos con estudiantes estadounidenses/canadienses, se halló que la rapidez y el resultado eran mejor entre los kpelle.

Este estudio se asemeja a los resultados hallados en el trabajo realizado con los mayas del Yucatán, los cuáles sugieren respuestas diferentes según estén o no escolarizados. Cuantos más años de escolarización, mayor porcentaje de respuestas

teóricas coherentes con el rendimiento esperado. Los sujetos que no habían asistido normalmente a la escuela, basaban sus respuestas en función de su conocimiento empírico. Ante estos datos, la afirmación más rotunda es que la escolarización promueve el desarrollo cognitivo porque se apoya en la idea de que las poblaciones pobres y nativas piensan de una manera inferior, pero si estos sujetos están escolarizados, superan esta deficiencia. En cambio, Cole (1999) plantea la ironía de esta conclusión puesto que sólo corrobora una diferencia ya predeterminada desde la psicología occidental y alejada del contexto cotidiano. La realidad de estos pueblos es que siguen teniendo problemas políticos y sociales, que no se superan si el proceso de escolarización está descontextualizado. Como deduce Colé (1999), si la UNESCO pretende erradicar las diferencias entre los países, no se pueden hacer investigaciones que las potencien más porque se basan en planteamientos lejanos del lugar dónde se investiga, sino que debe conocerse la realidad psicológica de las personas en sus prácticas cotidianas. Recientemente, Rodrigues Dias (2000), exdirector de la Educación Superior de la UNESCO, dictaba que el nuevo orden mundial tenía que estar basado en valores de justicia, solidaridad, equidad y paz y, que la educación debe basarse en el contexto cultural propio de cada país.

Y es que es a través de la educación, como se puede ejercer el poder político en una cultura como expresa Apple (1996). Este pedagogo, desde la teoría crítica, aboga por una política cultural en educación, que consiste en:

- Una forma de definir la vida social y entender las necesidades propias de los sujetos.
- Un análisis de quién es el que promueve un capital cultural.
- La influencia de las percepciones de la familia, el gobierno, la identidad y la economía en las instituciones y la vida cotidiana.
- Los recursos para oponerse a las relaciones establecidas o a las nuevas defendiendo la hegemonía.
- La posibilidad de ver el mundo de forma diferente: rehusar lo dominante.

O como el propio Apple (1996) expresa: "*Hablando sólo en parte metafóricamente, podemos decir que representa nuestro intento constante de vivir sin patatas fritas baratas*" (1996:46). Esta última alusión hace referencia al contexto norteamericano occidental, en el cuál Apple más ha estudiado, y critica su excesiva y negativa influencia en las políticas y educación de países mundiales. En esta misma línea, Mac an Ghill (1995) sugiere cómo, en ocasiones, las investigaciones sociológicas facultan para ir más allá del mundo occidental y/o de raza blanca, y comprueban como la denominación hegemónica de la misma se legitima en base a crear diferencias de raza, género y clase. Dicho autor realiza dos estudios en las escuelas de Kilby y Connolly, para ver cuáles son los mecanismos institucionales y educativos de discriminación entre los de raza negra de origen asiático (warrions) y afrocaribeño (rasta heads) con los de etnia blanca, y concluye que existen impedimentos en la escolarización de la juventud negra porque existen una serie de estereotipos racistas ya conformados, que se basan en una política omnipresente y difícil de cambiar en Inglaterra.

En síntesis, nuestra sociedad occidental se "contrapone" culturalmente con la oriental, y socioeconómicamente con sociedades tercermundistas. Y a la vez, puede haber intentos de unificación, y una real necesidad para que la cultura occidental y el Primer Mundo se mantengan. De la reflexión de un trabajo realizado por Bianchetti (1999), se explicitan las orientaciones políticas a través de una paradojas, ironías o/y falsedades, como:

- a) La repercusión de la filosofía del individualismo mediante alianzas estratégicas de poder.
- b) La existencia de políticas de coacción a través de una armonía entre las instituciones.
- c) Una modernización universal, aunque existe una sectorización de la misma, por lo que no es accesible a todo el mundo.
- d) La política neoliberal a pesar de que la política sea de no libertad o de opresión.
- e) La defensa de derechos individuales frente a la opresión de los derechos sociales.
- f) La aceptación social de la competitividad aunque no exista una igualdad de oportunidades para estar en igualdad de competencia.
- g) Las políticas de privatización a costa de la pérdida de lo público.
- h) La descentralización que se contrapone con el vacío de la democracia.
- i) La ayuda solidaria, cuando en realidad es una ayuda más que focalizada.

LA PRÁCTICA: ACERCAMIENTO DE ESTE DEBATE CULTURAL A LOS ALUMNOS

Contextualización.

El programa de Magisterio contiene la asignatura, optativa y pasarela para la realización de la licenciatura de Psicopedagogía, de Psicología Social. En los contenidos del temario de ésta, se trabajó a través de clases magistrales cuál era el marco social en el que conviven las personas desde un enfoque sociológico-educativo.

La práctica relativa a este tema fue la lectura, reflexión y análisis de una entrevista, recogida en la Revista Cuadernos de Pedagogía (nº275, 1998: 36-44), del profesor W.Apple. En ella, este autor describe el trasfondo ideológico y socioeconómico de la educación actual, bajo una opinión y con una actitud comprometida. Se estimó importante recoger las propias palabras de un psicopsicólogo importante que trataba el asunto que se estaba explicitando en los contenidos de la asignatura.

Desarrollo de la práctica.

Se cuenta con una media de 12-15 alumnos de asistencia a clase de 2º y 3º de Magisterio. Esta práctica se llevó a cabo en tres sesiones:

1. Recogida de conocimientos previos (Sesión 1). Se trata de conocer cuáles

son las ideas apriorísticas que poseen los alumnos sobre algunos de los puntos que contiene el artículo que van a leer. De esta manera se parte de lo que saben y luego se puede comparar este conocimiento con el que adquieren a posteriori de la práctica.

Las cuestiones hacían referencia a estos cuatro aspectos, de los cuáles se pidió una descripción no muy extensa de cada uno.

- a) Transformación de la sociedad.
- b) Ideología.
- c) Democracia en la sociedad y en la educación.
- d) Postmodernismo y globalización en la cultura y en la educación.

Una vez recogido este cuestionario, fue analizado por la profesora.

2. Lectura individual del artículo (Sesión 1).

En la clase siguiente se repartió el artículo para que cada alumno lo leyese de forma analítica, reflexiva y crítica.

3. Debate en pequeños grupos (de 4 personas aproximadamente) sobre el contenido del artículo, bajo unas preguntas comunes y guía para todos, (sesión 2)

¿Qué te ha sugerido?

¿Qué encuentras de cierto y de falso en el discurso?

¿En qué te implica como ciudadano?

¿En qué te implica como futuro educador?

4. Realización de un mapa conceptual sobre las ideas aportadas en el artículo y la reflexión llevada en cada grupo, (sesión 2)

Con ello se pretendió que la exposición de cada grupo fuese lo más dinámica y sencilla para el resto de compañeros a través de un recurso didáctico que permite al educando aclarar, planificar y seleccionar los contenidos.

5. Exposición de cada uno de esos mapas conceptuales, (sesión 2).

Realización de un mapa común a toda la clase.

6. Evaluación. (Sesión 3).

Se solicitó a los alumnos que escribiesen una carta a un amigo (supuesto) contándole qué habían aprendido en esa práctica.

Resultados. Procesuales y finales.

1) Ideas previas.

Esta forma de evaluación de las preconcepciones del contenido a desarrollar en la práctica ha sido muy significativo para el aprendizaje de los alumnos. Se explica cada una según la cuestión:

a) *Transformación de la sociedad.*

La mayoría, un 53%, han identificado esta noción con el cambio económico que se produce en un ámbito social. Un número importante (27%) no ha sabido qué contestar y, por último, un 20% lo ha comparado con una evolución a nivel tecnológico.

b) Ideología.

Este termino se ha equiparado casi de manera igualitaria a las ideas que pertenecen a un grupo (53%) o un idealismo utópico (47%).

c) Democracia en la sociedad y en la educación.

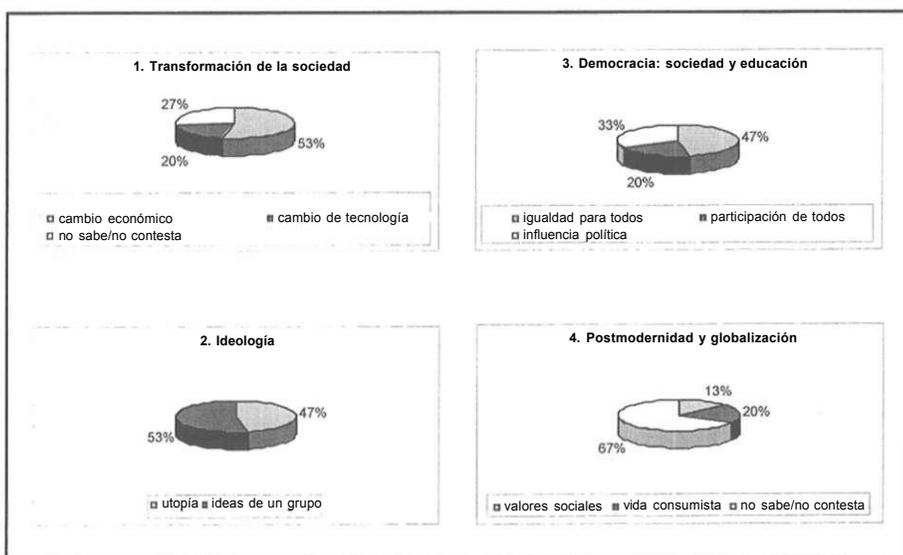
Con un 47%, este aspecto se ha asociado a la igualdad para todas las personas. Otros alumnos (33%) equiparan este arquetipo a la repercusión desde la esfera política. Y, por último, el 20%, lo expresa como una idea de igualdad para todos.

d) Postmodernismo y globalización en la cultura y en la educación.

Esta preconcepción ha sido la menos conocida por los alumnos, como lo demuestra el alto porcentaje (67%) de respuestas no sabe/no contesta. Un 20% lo iguala a un tipo de vida consumista. También (13%) se describe como un conjunto de valores actuales en nuestra sociedad.

A continuación se exponen las cuatro gráficas referidas a los parámetros recogidos según los porcentajes obtenidos (en ese momento se contaba con 15 alumnos).

Gráficas 1, 2, 3 y 4: Representación de las ideas previas: la actual cultura y educación. 2) Mapas conceptuales, como resultado del debate y la reflexión.

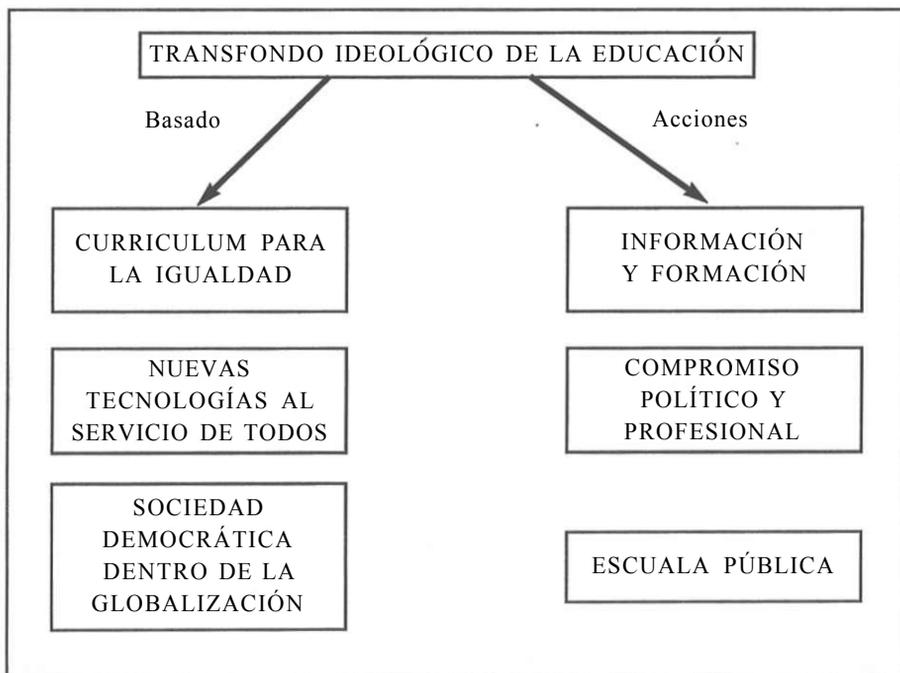


Los alumnos explicitaron que, aunque había sido un trabajo más difícil, el hecho de realizar un mapa conceptual a modo de gráfico les había ayudado mucho a concretar las ideas.

Se organizaron 3 grupos y cada uno preparó un mapa conceptual. No fueron muy discrepantes entre sí, y por esta razón, el mapa conjunto fue fácil de acordar. En esta esquema final quedaron dos partes muy determinadas: la base teórica y las acciones encaminadas a la educación como ámbito de transformación social. Como argumentos explicativos, se resaltan tres: currículum escolar igual para todos, nuevas tecnologías de información y comunicación para todas las personas y búsqueda de una sociedad democrática dentro de un sistema social basado en la globalización. Es decir, pautas hacia una igualdad de oportunidades siendo conscientes de en qué tipo de sociedad convivimos, quizá no la más propicia para ese fin. Entre las medidas de acción para lograr estos objetivos se plantearon: la información y la formación del sistema a través de la educación, una actitud comprometida con esta causa y la escuela pública, como el ámbito más adecuado para desarrollar los fines alcanzables, no sólo utópicos.

En este trabajo, se expone el mapa conceptual común.

Cuadro 2: Mapa conceptual común de todo el grupo-clase.



3) Análisis de la evaluación a través de la carta a un "amigo".

Esta metodología de evaluación final resultó adecuada para extraer los contenidos más relevantes que los alumnos subrayaban de lo aprendido. En esta misiva reflejaban dos aspectos notoriamente:

- La satisfacción por el procedimiento para el desarrollo de la práctica. Los alumnos ponían de relieve la entrevista, y cómo su comprensión había sido más significativa con la expresión de las ideas previas, el trabajo de un mapa conceptual por grupos y la realización de la propia carta.
- El reto personal que supone la educación comprometida con la sociedad. Esta idea la explicitaban con la dificultad que requiere este cometido.

CONCLUSIONES

El completo entendimiento del tema *El marco social desde un enfoque sociológico-educativo*, de la asignatura de Psicología Social, no quedaba completo si se exponía sólo a través de la explicación magistral del misma, porque el asunto requería una reflexión y análisis crítico del alumnado.

El marco social o el macrosistema, según la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) constituye una cultura conflictiva en cuanto a valores se refiere, como se analiza en el artículo. A pesar de ello, la práctica se acerca a un compromiso como educador ante la problemática, en la línea Pérez (1998), Castells (1999), Quintana (2000), Colé (1999) y el propio Apple (1996). Como plantea Prilleltensky (1997), nuestra cultura es principalmente postmoderna, pero también se puede encaminar hacia una más emancipadora.

Desde este marco teórico se pretende justificar la razón de plantear una práctica dinámica y reflexiva sobre todos estos sucesos. En concreto, la elección de las "palabras" de Apple se plantean como una lanzadera adecuada para, a partir de ella, profundizar en el tema. No se ha pretendido trabajar desde una ideología o postura (derecha o izquierdista) concreta, sino ser lo más neutral posible, tratando una realidad en nuestra cultura actual.

Así, el trabajo desarrollado a través de esas tres partes: *recogida de ideas previas, mapa conceptual y evaluación personal (carta)*, constituyen un planteamiento más constructivista para el aprendizaje del alumno. En los resultados se puede comprobar esta realidad, puesto que el cambio en la nociones previas respecto a los aspectos expuestos en el esquema conceptual y en la carta-evaluación es notable, pasando de ideas preconcebidas más bien someras y superficiales a concepciones más acertadas y críticas en el mapa y en la misiva.

Además, esta propia metodología sirve como modelo a los alumnos, que eran de Magisterio, como forma de impartir una clase más significativa desde una línea de psicología del aprendizaje o de la instrucción.

De esta manera, por el resultado procesual y final de esta práctica, se afirma la necesidad de trabajar de esta manera significativa y constructiva este contenido, para aquel profesional de la educación que considere acertado este proceso. El tiempo y la cantidad de sesiones dedicado a este tema, puede ser un tanto excesivo cuando a veces el programa no llega a alcanzarse, pero esta temática se ha creído importante y, por ello, su detección más pausada.

Otro aspecto que se resalta es la percepción de una actitud más comprometí-

da de los alumnos con la temática. Y ello es importante como futuros maestros que serán en la escuela y modelos de referencia de educandos. En realidad ese compromiso es lo que Apple expresa en su entrevista.

REFERENCIAS

Artículo de la práctica:

- Torres Santomé, J (1998): Michel W. Apple. El trasfondo ideológico de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 275, 36-44,
- Alvarez, A., Del Rio, P. y Wertsch, J. (1994). *Explorations in Socio-Cultural Studies* (vol. 1-4). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata (Traducción de Cultural politics and education. Columbia University, 1996)
- Bienchettu, G. (1999). Una aproximación al análisis de las orientaciones políticas en la formación docente en el contexto de las políticas de ajuste. *Heuresis*, vol 4, n 4. www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n4.htm
- Bonfil, G. (1993). Implicaciones éticas del sistema de control cultural. En L, Olivé, *Ética y diversidad cultural* (pp 195-204). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Botella, J. (2000). Las Españas, en Europa. *Revista de Occidente*, 229, 83-94.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós. (Traducción de *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Educación de los niños en dos culturas: comparaciones entre los Estados Unidos y la ex Unión Soviética*. Madrid. Aprendizaje Visor. (Traducción de *Two worlds of childhood: US and USSR*. Nueva York: Russell Sage Foundation, 1970).
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. (Traducción de *The culture of education*. 1997).
- Castells, M. (1999). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. (Volumen 1: La sociedad red; vol. 2: El poder de la identidad y vol.3: Fin de Milenio). Madrid: Alianza Editorial.
- Cervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Cole, M. (1997). La psicología socio-cultural-histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genético-cultural. En J, Wertsch; A, Alvarez y P, Del Rio, *La mente sociocultural, aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp 145-164). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata. (Traducción de Cultural Psychology. Harvard University Press, 1996).
- Comas-Díaz, L., Brinton, M. y Alarcon, R. (1998): Ethnic conflict and the psychology of liberation in Guatemala, Pery an Puerto Rico. *American Psychologist*, 55, 7, 778-792.
- Cortés, A. (2001). *Hacia un modelo de comprensión del desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfenbrenner. Un estudio comparativo e intergeneracional*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco.
- Cuesta, U. (2000). *Psicología Social de la Comunicación*. Madrid: Cátedra.
- Díaz- Cruz, R. (1993). Pluralidad lingüística y educación bilingüe. En L, Olivé, *Ética y diversidad cultural* (pp 253-21 A). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Drotner, K. (1999). Dangerous Media?. Panic discourses and dilemmas of morality. *Paedagogica Historica*, 35, 3, 593-619.
- Fossas, E. (2000). Propuestas para un debate crónico. *Revista de Occidente*. 229, 55-68.
- Gardner, H. (1989). Learning, Chinese-style. *Psychology Today*, pp 54-56.
- Mac an Ghill, M. (1995). Más allá de la norma blanca. El uso de métodos cualitativos en el estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra. En P, Words y M, Hammersley, *Género, cultura y etnia en la escuela*. (Traducción de Gender and Ethnicity in schools. Londres: Routledge, 1993).
- Mosterín, J. (1993). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza Universidad.
- Olson, D.R. (1998): *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Peng, K. y Nisbett, RE. (1999). Cultura, dialectics, and reasoning about contradiction. *American Psychologist*, 54, 9, 741-754.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Prévôt, M.F. (2000). América Latina: la ciudad fragmentada. *Revista de Occidente*, n°230-231, 24-46.
- Prilleltenski, I. (1997). Values, assumptions and practices. Assessing the moral implications of psychological discourse and action. *American Psychologist*, 52, 5, 517-535.
- Puig Rovira, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Cuadernos de educación 17. Barcelona: Horsori.
- Quintana, J.M. (2000). La educación en valores más allá de las instituciones escolares: Iniciativas sociales en Educación Informal. *En XXI Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* (pp 173-198). Fareso: Madrid.
- Rodríguez Días, M.A. (2000). El rol de los valores y de la diversidad cultural en la educación superior. *En XXI Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía* (pp 157-172). Fareso: Madrid.

- Rogers, J., Spencer, J. y Uyangoda, J. (1998). Sri Lanka. Political violence and ethnic conflict. *American Psychologist*, 53, 7, 771-777.
- Sebreli, J.J. (1992). *El asedio a la modernidad. Crítica del relativismo cultural*. Madrid: Ariel.
- Vernengo, R.J. (1993). El relativismo cultural desde la moral y el derecho. En L, Olivé, *Ética y diversidad cultural* (pp 155-176). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- White, M. y Pollak, S. (1990). *La transición cultural. Experiencia humana y transformación social en el Tercer Mundo y Japón*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zi, L. (1987). *El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós.

VIII Jornadas de Psicodidáctica

Ponencias y Comunicaciones

El desarrollo de los valores en la tercera edad: Un estudio desde el marco cultural-contextual.

Ana AIERBE BARANDIARAN

Concepción MEDRANO SAMANIEGO

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Facultad de Filosofía y Ciencias de al Educación. UPV/EHU.

Alejandra CORTÉS PASCUAL.

Universidad de Zaragoza.

Este trabajo se ha llevado a cabo con el fin de conocer los dilemas reales contextuales y, a partir de ellos, el nivel de razonamiento moral que presenta una muestra de personas de la tercera edad. Para ello, por una parte, hemos analizado los factores psicosociales relativos a esta etapa del ciclo vital bajo la teoría del ciclo vital o Life-span y, por otra, los niveles y estadios de desarrollo moral en dicha etapa, según la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg.

Los datos que recogemos hacen referencia a los dilemas reales contextuales de 60 personas mayores (30 hombres y 30 mujeres), recogidos a través de una entrevista individual, que pertenecen a las comunidades autónomas de Aragón y el País Vasco.

Entre las temáticas en torno a las cuales surgen los dilemas, la Familia aparece en la mitad de la muestra entrevistada, seguida de éstas: Coherencia personal; Bienestar personal; Preocupación sociopolítica; Autoridad; Preocupación social y Solidaridad. El nivel de razonamiento convencional recoge el mayor número de temáticas elicitadas por las personas mayores de nuestra muestra, sobre todo en relación con el tema de la Familia. Estos resultados nos plantean algunas conclusiones para la investigación y la intervención en valores con las personas de la tercera edad y, todo ello, desde una visión, más ajustada (menos estereotipada) de este periodo vital y situándonos en el marco de la calidad de vida de estas personas.

PALABRAS CLAVE: *Tercera edad, Teoría del ciclo vital o Life-span, razonamiento moral, dilemas reales contextuales, calidad de vida en la tercera edad.*

INTRODUCCIÓN.

En primer lugar, haremos referencia a los factores psicosociales de la tercera edad. Desde este marco, es importante adoptar una visión ajustada de la persona mayor porque nuestra creencia condiciona la actitud y comportamiento ante la misma. Nuestra relación con estas personas, pasa por la imagen que tengamos de ellas, y a la vez repercute en la autoimagen que la propia persona mayor posee de sí misma, constituyendo su propia satisfacción vital, una de las principales áreas de acción para la calidad de vida en la tercera edad (Neugarten, 1972).

Desde la teoría del Ciclo vital se proponen una serie de variables que influyen en cualquier momento del desarrollo de la vida: influencias normativas relacionadas con la edad, influencias normativas relacionadas con la historia e influencias no normativas (Baltes, Reese y Lipsitt, 1980).

Las **influencias normativas** relacionadas con la **edad** son las que típicamente se han investigado desde la disciplina de la Psicología Evolutiva. Se refieren a aquellos aspectos tanto biológicos como sociales que más se relacionan con el periodo de la tercera edad y, que se agrupan en tres ámbitos: el cognitivo, el de la personalidad y el social. Con relación al *ámbito cognitivo*, podemos destacar que existe un cambio cualitativo en las facultades cognitivas. Por ejemplo, con respecto a la memoria, aunque puede haber una disminución de la misma (a corto, medio y largo plazo), en cambio existe una memoria autobiográfica y retrospectiva, que se caracteriza por el recuerdo de acontecimientos pasados (Palacios, 1999). Otro aspecto importante que cambia cualitativamente es el siguiente: mientras la inteligencia fluida (por ejemplo, la que se emplea al resolver un problema complejo) disminuye, la inteligencia cristalizada caracteriza, en gran parte, el desarrollo cognitivo de las personas de la tercera edad. Este tipo de inteligencia se asemeja al concepto de sabiduría o, lo que es lo mismo, la capacidad metacognitiva de aplicar los conocimientos adquiridos durante todo el ciclo vital a los problemas de la vida cotidiana. Es "*...una manifestación del pensamiento postformal en grado particularmente elevado*" (Vega, Bueno y Buz, 1999: 564). La concepción integradora de sabiduría nos conduce a entenderla como un aspecto construido por lo cognitivo y lo afectivo y, como una manera de resolver las tareas y los dilemas (Kramer, 1990). Colby y Damon (1994) relacionan la sabiduría con el saber cómo comportarse moralmente con respecto a las relaciones sociales. En relación a este aspecto, Corral (1997) subraya que el pensamiento postformal por sí sólo no es suficiente para estimular un razonamiento moral avanzado, como es el postconvencional, sino que también son necesarias otras variables personales y sociales para poder atender a un concepto global o integral de sabiduría.

Continuando con los factores asociados al *desarrollo de la personalidad*, nos detendremos en primer lugar en la autopercepción que la persona posee de sí misma. En cierta manera, la interpretación personal de los acontecimientos pasados construye la personalidad. Por ello, para conocer esta dimensión personal de la persona mayor es preciso indagar en su historia de vida, su biografía o su recorrido más intraindividual (Aierbe, Cortés y Medrano, 2001). Incluso la revisión de su vida y reelaboración de los hechos pasados puede en muchas ocasiones mejorar el estado de ánimo, autoconcepto y autoestima de las personas mayores (Merriam, 1993; Serrano y otros, 2000).

Por otro lado, también se destaca el proceso de madurez que la persona va alcanzando a lo largo de todo su ciclo vital, como parcela importante de la personalidad, y que constituye una "*capacidad de vivir (de sobre- vivir y bien-vivir), capacidad de bien-estar y bien-ser en un mundo cambiante y no siempre propicio*" (Fierro, 1999: 581). La madurez está influenciada por el propio organismo y por factores sociales e históricos. Si la persona va teniendo un "buen madurar" sabe envejecer mejor y, por ello, puede adaptarse a su nueva realidad evolutiva. Las personas mayores tienden en el desarrollo del envejecimiento a analizar la vida pasada, a adoptar una visión retrospectiva. Es un momento óptimo para reflexionar sobre el recorrido vital y, aceptarlo tal y como es. Para Erickson (1968) la tercera edad es una etapa caracterizada por la identidad personal, definida por la acción encaminada a integrar todos los sucesos ocurridos y los que les toca vivir. Posiblemente, en esta etapa de la personalidad el mayor actúa en su vida diaria por criterios de adaptación y ajuste personal (Vega y Bueno, 1995), que le puedan conducir a un envejecimiento satisfactorio sin complicaciones.

Con respecto al *ámbito social*, nos vamos a detener en un contexto relevante en el cuál la persona mayor se desenvuelve: el familiar. La familia es un contexto de educación y desarrollo moral (Walker, 1999) en el que los padres desean desarrollar en sus hijos valores de autonomía, capacidad social y, saber estudiar y trabajar (García y otros, 1998). Las relaciones sociales de la persona mayor cambian cualitativamente (al no tener, por ejemplo, una vida laboral cuando se jubilan), estableciendo y cuidando una vida familiar (con sus hijos y nietos). Además, pueden analizar y participar más en problemáticas sociales de su contexto. Por su parte, Corraliza (1999) caracteriza la vejez como una etapa de dilemas y entre éstos acontece el conflicto entre el bienestar familiar o la satisfacción personal. Otro de los dilemas tiene que ver con el cuidado de los hijos, que se mantiene tanto en situación de familia nuclear (padres e hijos) como en la de "nido vacío" (cuando el último hijo abandona la familia y los padres se quedan solos) (Vega y Bueno, 1995). Otro de los temas familiares que pueden aparecer como dilema en los sujetos de la tercera edad es el de ejercer la responsabilidad de atención a sus nietos o hacer su propia vida (Medrano, 1999; Cortés, Aierbe y Medrano, 1999).

Por otro lado, una vez analizadas las influencias normativas relacionadas con la edad y, siguiendo con los tipos de influencias según la teoría del ciclo vital o Life-Span, una generación difiere de otra por diferentes acontecimientos sociales que puedan vivir. Estas **influencias normativas** relacionadas con **la historia** guardan una relación con las asociadas a la edad. Las personas de la tercera edad que han vivido en un contexto y en una cultura determinada y ligada a un momento temporal e histórico concreto tendrán un desarrollo distinto a las que vivan en otra situación bio-social. Las personas mayores viven dentro de un macrosistema o contexto cultural que les rodea (Bronfenbrenner 1979; Bronfenbrenner y Crouter, 1983) que condiciona sus valores o preocupaciones. Así, por ejemplo, se subraya desde un análisis sociológico de la familia, cómo la estructura y funcionamiento de dicho sistema va cambiando (Reher, 1996; Rodrigo y Palacios, 1998), pasando de familias amplias en las que conviven varias generaciones (abuelos, padres y nietos) a una situación en la que los ancianos viven juntos, solos o en residencia. Desde otro ángulo macrosocial,

las personas mayores han vivido y viven influenciadas por principios religiosos, cuyas doctrinas pueden ser aplicadas para afrontar situaciones problemáticas a favor de un bienestar personal. De esta manera, en un estudio realizado por Koenig, Georges y Siegler (1988) en sujetos mayores, se destaca cómo el aspecto religioso es la primera estrategia en la solución de experiencias vitales estresantes, puesto que es una medida de control e interpretación para sus problemas. En este mismo trabajo, los autores hallan que el segundo tipo de estrategia la constituye el mantenerse ocupado. Esto puede relacionarse con que, cada vez más, los mayores llegan a la tercera edad con una mayor calidad de vida, y actualmente desean la participación en actividades sociales (aulas de educación de adultos, aulas en la universidad, participación en asociaciones, voluntariado...). Por último, otro acontecimiento normativo histórico que ha influido en estas personas es la vivencia de la Guerra Civil Española y un proceso socioeconómico de postguerra, que ha condicionado sus experiencias pasadas y presentes y que, junto a las preocupaciones políticas actuales de nuestro país, les puede provocar conflictos en temas de índole sociopolítica (Gidenns, 1994; Puig Rovira, 1995).

Por último, las **influencias no normativas** se relacionan con las experiencias personales que cada uno vive, que no son propias de las repercusiones influenciadas por la edad y/o la historia. Está relacionado con el recorrido idiosincrásico que el individuo va construyendo causado por acontecimientos laborales, familiares, amistades... Esta idea tiene que ver con la importancia que tiene la historia de vida de cada persona en la cual queda reflejado lo cognitivo, lo emotivo y lo contextual. Desde una línea cualitativa, se aboga por la importancia de recoger estos eventos no normativos como manera de conocer las transiciones circunstanciales del curso vital del sujeto.

Colby y Damon (1994) resaltan la posibilidad de recoger historias vitales para el estudio del desarrollo moral, para lo cual proponen una entrevista en la que se aunen los factores cognitivos y emocionales, además de tener en cuenta los contextuales. Aierbe, Cortés y Medrano (2001) adaptaron algunas de las cuestiones utilizadas en la entrevista de Colby y Damon presentándolas previamente y como complementarias a los dilemas reales de los sujetos. Por otro lado, Cortés, Aierbe y Medrano (2001) y Cortés (2000; 2001), explican que recogiendo a través de entrevistas personales este tipo de dilemas que sujetos de la tercera edad hayan vivido o actualmente poseen, se puede intervenir de una manera preventiva y terapéutica con estas personas. Así, la tarea de tomar conciencia de lo que vivimos y experimentamos puede repercutir en los propios sujetos, la sociedad y los profesionales, en un cambio de actitudes real y positivo en la relación con las personas mayores. Del mismo modo, Serra y Cerda (1997) destacan que al trabajar en historias de vida no sólo se avanza en el campo de la investigación, sino también en el marco de la intervención.

Desde esta perspectiva se hace referencia al concepto de potencial de plasticidad, que está relacionado con la capacidad de modificación que cualquier dimensión del desarrollo posee. Esta idea indica que el proceso de intervención es posible en cualquier momento de la vida (Lerner, 1991), aunque éste puede tener sus límites, ya que como potencial puede ir disminuyendo, en relación a algunas de las dimensiones conforme avanza la edad.

Un aspecto que integra el campo de la intervención y los aspectos normativos y no normativos en pro de un desarrollo óptimo personal es el referido a la calidad de vida: reto social de la tercera edad que constituyó uno de los foros de debate del III Congreso Hispano-Luso de Mayores (Cáceres, 1999). De esta manera, Vidal (2000) define la calidad de vida como la combinación entre cuatro factores fundamentales: autonomía, atención, normalidad y especificidad. Este cuarteto está basado en dos componentes: objetivos, conformados por recursos propios y de la sociedad en la que habita, y subjetivos, constituidos por la percepción individual de los sujetos mayores y por la manera en que el contexto social percibe la vejez.

Una vez descritas las características psicosociales de la tercera edad, considerando que las influencias (normativas y no normativas) que intervienen en la tercera edad son factores básicos para comprender los índices de desarrollo moral, pasaremos a considerar el desarrollo moral en esta etapa del ciclo vital. Pero antes, recordaremos brevemente los niveles y estadios definidos por Kohlberg ya que los dilemas reales que recogemos en la parte empírica de este trabajo son analizados según este modelo cognitivo-evolutivo. Para Kohlberg (1975, 1992) los cambios morales pasan por tres niveles de desarrollo (preconvencional, convencional y postconvencional) o seis estadios, dado que en cada nivel podemos diferenciar dos estadios. En la tabla que presentamos a continuación se explica dicho modelo de evolución moral.

TABLA 1

NIVEL PRE-CONVENCIONAL	I El estadio heterónimo
	II. El estadio hedonista-instrumental del intercambio.
NIVEL CONVENCIONAL	III. El estadio de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales
	IV. El estadio del sistema social y la conciencia.
NIVEL POST-CONVENCIONAL	V. El estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo.

El *nivel preconvencional* es el de un sujeto en relación a otros individuos. Se orienta en función de las normas externas y la evitación del castigo defendiendo sus intereses concretos. Es propio de los niños, y de algunos adolescentes y adultos. El *nivel convencional* es el de un miembro de la sociedad. La perspectiva es social y el bien está en función de las normas sociales y de las expectativas de los demás y no de una conveniencia particular. Es el nivel típico de los adolescentes y de los adultos occidentales. El *nivel postconvencional* es el de los principios morales universales que sirven para todas las personas de la sociedad.

Cada estadio tiene tres características: un valor o valores centrales, unas razones de justificación y una perspectiva social de estos valores y estas razones. En el nivel preconvencional, situamos *el estadio heterónimo (1)* y *el hedonista-instrumental (2)*. En el primero se define el bien como una obediencia a la autoridad y la

evitación al castigo. La perspectiva es egocéntrica y no existe la reciprocidad en sus razonamientos. El segundo, se caracteriza por unos valores de intercambio y de beneficios mutuos (se satisfacen los intereses propios). El bien es relativo y existe una igualdad en los intercambios. Es una reciprocidad simple movida por el beneficio que se obtiene de las acciones del sujeto.

Desde el nivel convencional, recogemos *el estadio de conformidad de las expectativas y relaciones interpersonales (3)* y, *el estadio del sistema social y la conciencia (4)*. A través de la perspectiva del tercer estadio, se comprenden los valores en función del grupo colectivo. Se tiene en cuenta las expectativas de los demás y la responsabilidad con la sociedad. El sujeto razona en función de la aprobación social de los otros. En cambio, el cuarto estadio va más allá teniendo presente el deber social en función del bienestar de la sociedad. Implica una perspectiva social alejada de los intereses interpersonales.

Y por último, el nivel postconvencional constituye el *estadio del contrato social, la utilidad y los derechos del individuo (5)*. Este razona en función de que se cumplan unos derechos universales para las personas implicadas. La persona conoce las reglas morales y las legales, y las intenta integrar de forma racional. Y un sexto estadio, el de los *principios éticos universales (6)* a través del cuál se defienden los derechos éticos para toda la humanidad, derechos que todos los acuerdos sociales deberían recoger. En este sentido, constituye el respeto de la persona en sí misma.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de este trabajo es conocer los dilemas reales contextuales que presentan las personas de la tercera edad. Más concretamente, pretendemos recoger las vivencias o experiencias personales (aspectos no normativos), desde los dilemas o conflictos de valor, y enlazar éstas con la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg sobre el desarrollo moral (aspectos normativos). Desde la teoría cultural-contextual, consideramos relevante analizar la influencia del contexto en el desarrollo de valores y dilemas (conflictos de valor) y , partiendo de las propias experiencias relatadas por los sujetos, poder ampliar la perspectiva cognitiva del desarrollo moral mediante el estudio de factores contextuales, afectivos y conductuales.

El interés del trabajo radica en el hecho de que los estudios del desarrollo de valores en esta etapa del ciclo vital, la tercera edad, son muy escasos. Además, pensamos que puede contribuir a la consecución de una visión más ajustada de la tercera edad (huir de los estereotipos), ya que las actitudes hacia esta población pasan por las concepciones que tengamos de la misma. Finalmente, el conocimiento de estas parcelas del desarrollo moral nos llevará a una serie de conclusiones desde el marco de la intervención educativa.

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio que recoge los dilemas contextualizados en dos contextos (Gipuzkoa y Huesca) y en dos generaciones (adolescentes y tercera edad).

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Sujetos

Para poder llevar a cabo nuestros objetivos, entrevistamos a 60 personas mayores con edades comprendidas entre los 56 y los 90 años. Los sujetos entrevistados pertenecen a las Comunidades Autónomas de Aragón y País Vasco (30 de cada contexto: 15 hombres y 15 mujeres). Para la obtención de la muestra se acudió a centros escolares de Educación Secundaria, en los que entrevistábamos a los alumnos para la submuestra relativa a la adolescencia, y a partir de los alumnos, contactábamos con sus abuelos para la submuestra de tercera edad que presentamos en este trabajo. Para completar esta submuestra total de sujetos mayores, también entrevistamos a personas que participaban en el Hogar del Jubilado. Dicho procedimiento fue similar tanto en Aragón como en el País Vasco.

Para el análisis de datos se contó con 54 sujetos ya que de las entrevistas de 6 personas mayores no se pudieron extraer dilemas morales reales.

Procedimiento de recogida de dilemas reales

Para la obtención de los datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas individuales. Se procedió primeramente a la realización de unas cuestiones acerca de algunas dimensiones vitales de su biografía, más en concreto, a parcelas relativas a intereses o preocupaciones, éxitos y fracasos (Aierbe, Cortés y Medrano, 2001). Posteriormente, se le pasaba a cada sujeto preguntas en torno a un dilema hipotético de Kohlberg (en concreto, el dilema III Vida-Ley. Ver en Díaz-Aguado y Medrano, 1995; pp 127-128). El hecho de pasar este tipo de dilema tiene como objetivo que la persona se familiarice con lo que se entiende por un conflicto ente dos valores. Posteriormente, y tras habernos asegurado que habían comprendido qué entendemos por dilema, se les pedía relataran uno que hubiese acontecido en su vida .

Todas las entrevistas fueron grabadas en magnetófono para su posterior transcripción y corrección interjueces. La duración media de la entrevista fue de 40' aproximadamente. De cada uno de los dilemas extraemos la temática (contenido del dilema) y, el nivel y estadio de razonamiento moral (estructura del dilema).

RESULTADOS.

A continuación presentamos los resultados más significativos de nuestro trabajo. Para ello, hemos llevado a cabo dos tipos de análisis. El primero está referido a las temáticas de los dilemas. En el segundo análisis enlazamos dichas temáticas con el nivel de razonamiento moral.

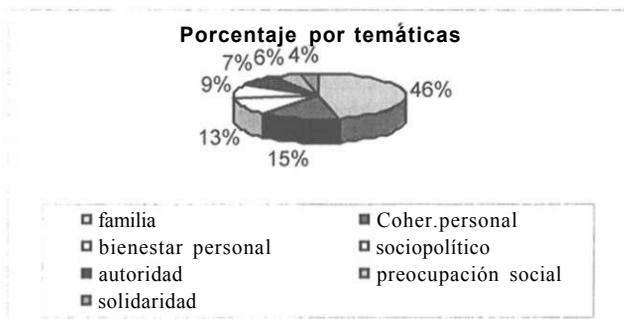
1.- En un primer análisis vamos a presentar el agrupamiento de los dilemas en temáticas o tópicos. De mayor a menor frecuencia, los que más aparecen son: familia (46%); coherencia personal (15%); bienestar personal (13%); preocupación sociopolítica (9%); autoridad (7%); preocupación social (6%) y solidaridad (4%).

Dentro de la temática de familia (46%), que es la de mayor porcentaje, recogemos aquellos dilemas relativos a la preocupación por el bienestar familiar frente al

propio desarrollo individual y autonomía personal. A continuación, con similar frecuencia, se sitúan los temas referidos a la coherencia personal (15%) y al bienestar personal (13%). La primera hace referencia a la importancia de contemplar diferentes sucesos vitales bajo una actitud acorde con sus principios personales. El segundo, alude a dilemas en los que la persona opta por su satisfacción personal en pro de su idiosincrásico deseo de encontrarse bien consigo mismo. La temática de la preocupación sociopolítica (9%) aparece en cuarto lugar, y hace mención al interés sobre la situación del contexto amplio en el que se desenvuelve la vida del sujeto que puede provocar debates de índole social y político o, conflictos como grupo social. Seguidamente, encontramos la temática de la autoridad (7%) referida a situaciones ante las que se recurre al punto de vista de la autoridad o donde el sujeto intenta o debe ajustarse al mismo olvidando sus propios pensamientos o deseos de actuación. Y por último, encontramos las temáticas referidas a la preocupación social (6%) y a la solidaridad (4%). La primera alude a la relevancia del compromiso con la sociedad como miembros de ésta. Y la segunda, se refiere al hecho de pensar en los otros y ser sensible hacia otras personas cercanas y lejanas a nuestra realidad personal.

En la gráfica 1. se representan las temáticas y sus porcentajes.

GRÁFICA 1.



2- En un segundo análisis, hemos relacionado las temáticas categorizadas con el estadio de razonamiento moral alcanzado .

TABLA 2

	Familia	Coherencia personal	Bienestar personal	Socio-política	Autoridad	Preocupación social	Solidaridad	Total
Estadio 1								-
Estadio 2	2		2		1			5
Estadio 3	23	6	5	3	3	2		42
Estadio 4		2		2		1	1	6
Estadio 5							1	1
Total	25	8	7	5	4	3	2	54

De manera sintética y, como se puede observar en la tabla 2, tenemos que:

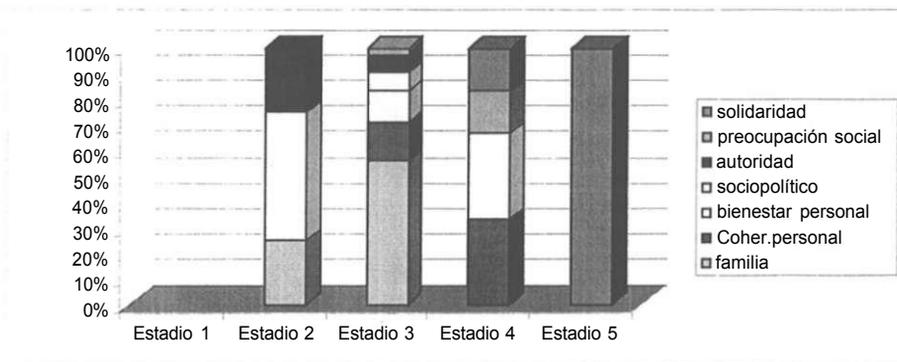
1) Únicamente 4 sujetos presentan un *nivel preconvencional*, y todos en el estadio 2.

2) El *nivel convencional* recoge el mayor número de sujetos (47 sujetos). El estadio 3 contempla el mayor porcentaje y en él aparecen todas las temáticas, excepto la de solidaridad, y resaltando sobre todo la familia (23 sujetos). En el cuarto estadio aparecen 6 sujetos, 4 de ellos elicitando temáticas en torno a su contexto exterior (solidaridad, solidaridad y preocupación social).

3) El *nivel postconvencional* (estadio 5) se manifiesta en un solo sujeto con la temática en torno a la solidaridad.

En el gráfico siguiente, se pueden observar las relaciones entre **el primer y el segundo análisis**. Es decir, entre las temáticas más relevantes de los dilemas reales y los estadios de razonamiento moral.

GRÁFICA 2



DISCUSIÓN

Se comprueba cómo la mayoría de los dilemas giran en torno a temáticas relativas a contextos próximos de desarrollo social de la persona mayor. Así la familia y temas relativos a su ámbito existencial, como es la coherencia y bienestar personal, y la autoridad son los tópicos que más han elicitado. También se han encontrado temas relativos a la esfera política y social a diferencia de otro estudio llevado a cabo con personas de este mismo periodo de edad (Cortés, Aierbe y Medrano, 2001), aunque éstas sí que han aparecido en otros trabajos con adolescentes (Medrano, 1998). Cortés (2000) también recoge cómo los temas relacionados con la familia y el de conformidad ante la vida, son los que mayoritariamente explicitan los sujetos mayores. En cambio, García Hernández (2000) encuentra que entre estos sujetos, la amistad es el valor más demandado porque se cubren necesidades como el amor, la superación de la tristeza y la soledad.

En cuanto al nivel de razonamiento moral, los sujetos tienden a la convencionalidad coincidiendo este resultado con el encontrado por Pérez-Delgado, Soler y Sirera (1992) que conectan este nivel de razonamiento con el proceso de la madurez y la vejez. Se puede observar cómo aquellas temáticas que están relacionadas con procesos proximales y contextos cercanos se relacionan con un nivel de razonamiento moral convencional (sobre todo el estadio 3). Esto aparece con mucha frecuencia, sobre todo, en los contenidos de valor dentro de la temática referida al sistema familiar. En todos estos dilemas está inmersa la preocupación por dicho ámbito, primando las expectativas del mismo, en oposición a su bienestar personal.

El hecho de encontrar tantos argumentos convencionales podría explicarse porque, a veces, el pensamiento postformal no es suficiente para estimular el desarrollo moral (Corral, 1997) y porque pesan más criterios de ajuste y adaptación personal en pro de un bienestar de las personas de su entorno (Vega y Bueno, 1995). Este resultado también puede estar condicionado por una conciencia religiosa que les marca una cierta actitud y moral de aceptación de la vida y de los problemas (Koenig, Goerges y Siegler, 1988). Así, en el caso de cumplir las expectativas familiares, éstas parecen anteponerse a argumentos postconvencionales.

La sabiduría de la vejez no sólo está conformada por el factor de la inteligencia, sino por condicionantes personales y sociales que pueden conducir a un razonamiento moral menos avanzado. Como parte de las influencias relacionadas con el contexto, Rabazo Méndez y otros (1999) resaltan la familia como "un valor seguro en un mundo cambiante" para el proceso vital de las personas mayores. Y añaden que mientras el contexto familiar es una fuente de satisfacción, una de las preocupaciones que tienen las personas mayores es la pérdida de autonomía, de modo que para paliar este temor pueden requerir del anclaje familiar (García Hernández, 2000). La necesidad de mantener este valor puede ser consecuencia de que no apuesten por un razonamiento moral, en cierta manera, más arriesgado como es el postconvencional.

En cambio, en lo respecta a temáticas socio-políticas y de solidaridad, el nivel de razonamiento es más elevado. Esto puede ser consecuencia de que el contexto social en el que están los sujetos entrevistados es propicio para el conflicto y el debate en cuanto a estos temas, existiendo una mayor implicación social que repercute en un desarrollo moral más maduro y equilibrado (Garrido, 1997). La temática socio-política junto con la referida a la preocupación social y la solidaridad, son temas con los que la persona mayor ha convivido y convive en su recorrido sociovital (Giddens, 1994), y con los que parece estimularse un pensamiento más equilibrado.

A partir de estos datos se concluye que existe una relación entre el contenido de los dilemas y la estructura de razonamiento moral, como se ha recogido en otros trabajos (Díaz- Aguado y Medrano, 1994; Medrano, 1998). El nivel de razonamiento moral es menor cuando los sujetos expresan temas en los que están más implicados contextualmente (la familia) y personalmente (bienestar y coherencia personal), y si existe un mayor distanciamiento personal con la temática, como son los asuntos sociales, los razonamientos morales adquieren un nivel más maduro.

Conocer los valores y dilemas reales nos parece no sólo relevante desde el punto de vista evolutivo, sino también como una propuesta de trabajo desde un modelo integral. En lugar de considerar la tercera edad como un periodo de desvinculación personal y social, hay que considerarlo como un periodo de cambio y continuidad (con valores, preocupaciones, intereses....) que le lleve al sujeto a efectuar sus elecciones de vida. En este sentido, podría trabajarse en intervención a través de la investigación-acción, mediante la creación de grupos o talleres para trabajar valores. Todo ello con objeto de crear espacios de encuentro donde poder reflexionar e intervenir en torno a una mayor capacidad de adaptación, toma de decisiones y resolución de problemas.

Por otro lado, la entrevista utilizada en esta investigación, y referida a la his-

toria de vida, permite mediante el análisis retrospectivo o narrativa personal que las personas entrevistadas revisen el pasado, estimulen el funcionamiento cognitivo y/o incrementen el bienestar personal. Aspectos que Merriam (1993) incluye en lo que denomina la mejora de la capacidad de reminiscencia. En este sentido, a lo largo de la realización de este trabajo hemos podido comprobar que al participar en una entrevista y el sentirse escuchados tiene, en mayor o menor medida, una función "terapéutica" para la persona mayor.

Desde el campo educativo, además de las aulas de educación para adultos, cabe destacar la constitución de Escuelas de Mayores en diferentes Universidades que tienen el fin de promover la ciencia y la cultura, así como las relaciones intergeneracionales para mejorar la calidad de vida desde un marco educativo preventivo. Un modelo que refleja esta idea y que se trabaja en las Aulas de Mayores, es el que se centra en la intervención en las estructuras mentales de las personas mayores. Las estructuras mentales (Rubio, 1999) dependen de componentes psicosociales que repercuten en el sujeto de la tercera edad. Estas estructuras influyen en la realidad que la persona percibe (realidad subjetiva) y según esto, el sujeto tendrá un bienestar o un malestar psíquico. Para conseguir que la persona esté satisfecha con su vida, se debe intervenir en las estructuras mentales ofreciendo habilidades de afrontamiento encaminadas a una mayor capacidad de adaptación, toma de decisiones, resolución de problemas y experiencias.

Tras este análisis llegamos a la conclusión de que es preciso investigar y ahondar más en el conocimiento de las experiencias vitales por las que atraviesan las personas mayores en su actuación a favor de su calidad de vida (Vidal, 2000). Desde estas reflexiones, algunas líneas de investigación que se proponen son éstas: a) La realización de más estudios desde la línea de historias de vida, centrándonos en una metodología más cualitativa que nos permita conocer los aspectos personales (lo intraindividual) y sociales de la tercera edad, b) El trabajo en intervención a través del método de investigación-acción, dejando constancia de que la tercera edad es un periodo con posibilidades de cambio y aprendizaje, c) La necesidad de investigar desde la perspectiva dialéctica-contextual y evolutiva sobre factores de desarrollo de las personas mayores.

REFERENCIAS

- Aierbe A., Cortés, A. y Medrano, C. (2001): Una visión integradora de la teoría kohlberiana a partir de las críticas contextuales: propuesta de investigación. *Cultura y Educación*, 13 (2), 147-177.
- Atchley, RC (1989): A continuity theory of normal aging. *Gerontologist*, 29 ,183-190.
- Baltes, PB, Reese, HW y Lipssit (1980): *Life-span developmental Psychology. Introduction to research methods*. California: Brooks/Cole.
- Bronfenbrenner, U (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós. (Traducción de *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. 1979).
- Bonfenbrenner, U y Crouter, A.C (1983): The evolution of environmental models in developmental research. En PH, Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol.1* (pp 357-415). New York: John Wiley and Sons.
- Colby, A. y Damon, W. (1994): *Some do Care*. The Free Press: New York.
- Cortés, A, Ayerbe, A y Medrano, C (1999): " La cultura de la tercera edad: dilemas contextualizados". En *Congreso Hispano-Luso de Mayores*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cáceres: Cáceres.
- Cortés, A (2000): ¿Qué valoran las personas mayores?: Aspectos psicopedagógicos y de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 169-180. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza: Zaragoza.
- Cortés, A y Ayerbe, A y Medrano, C (en prensa, 2001): " La cultura de la tercera edad: dilemas contextualizados". *Intervención Psicosocial*.
- Cortés, A (en prensa, 2001): Los conflictos éticos de las personas mayores a través de la teoría ecológica de Bronfenbrenner. *Revista de Gerontología*.
- Corral, A. (1997): Las operaciones formales y postformales en la vida adulta. En J.A. García Madruga y P. Pardo León (Eds), *Psicología Evolutiva II*. U.N.E.D : Madrid.
- Corraliza, JA (1999): Calidad de vida en la tercera edad. Ponencia en *Congreso Hispano-Luso de Mayores*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cáceres: Cáceres.
- Garrido, C. (1997): El desarrollo socio-moral en la vejez: Hacia una visión global desde la esfera cognitiva, sociológica, psicodinámica y religiosa. En Rubio Herrera y otros (Comp.): *Temas de Gerontología II* (pp 329-349).Granada: Master de Gerontología Social.
- Gidenns, A (1994): *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial. (Traducción de *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Diaz- Aguado, M J y Medrano, C (1994): *Cambios con la edad en el razonamiento moral ante dilemas hipotéticos y reales*. Informe de investigación. Madrid: Comité Conjunto Hispano-Americano.

- Erickson, E (1968): *Identity, young and crisis*. New York: Norton.
- Fierro, A (1999): El desarrollo de la personalidad en la adultez y la vejez. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología Evolutiva* (pp 567-589). Madrid: Alianza
- García, D, Ramírez. Gy Lima, A (1998): La construcción de valores en la familia. En M, J Rodrigo y J, Palacios, *Familia y desarrollo humano* (pp 201-220). Madrid: Alianza Editorial.
- García Hernández (2000): Necesidades socioafectivas de las personas mayores. En Marchena Consejeros, E y Alcalá Cuevas, C, *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza* (pp 487-490). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz: Cádiz
- Gidenns, A (1994): *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial. (Traducción de Sociology. Cambridge: Polity Press).
- Koenig, HG; Goerges, LK y Siegler, IC (1988): The use of religion and other emotion regulating coping and gies among older adults. *Gerontologist*, 28(3), 303-310.
- Kohlberg, L (1975): The cognitive development approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56, 10, 670-677.
- Kohlberg, L (1992): *La psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer. 1992) (Traducción de *Essays in moral development: the psychology of moral development*. San Francisco: Harper Row (vol.2). 1984)
- Kramer, DA (1990): Conceptualizing wisdom: The primacy of affect-cognition relations. En R.J, Sternberg (Ed), *Wisdom. Its nature, origins, and development* (pp 279-313). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, RM (1991): Changing organism-context relations as the basic process of development: a developmental contextual perspective. *Developmental Psychology*, 27, 1, 27-32.
- Medrano, C (1998): Los dilemas contextualizados: Un estudio realizado en el País Vasco. *Cultura y Educación*. 11-12, 183-195.
- Medrano, C (1999): El nivel de desarrollo del juicio moral en la tercera edad. Un estudio cualitativo mediante dilemas reales. En E, Pérez-Delgado y MV, Mestre Escrivá, *Psicología moral y crecimiento personal* (pp 303-317). Barcelona: Ariel.
- Merriam, SB (1993): The uses de reminiscence in order adulthood. *Educational Gerontology*, 19, 141- 450.
- Neugarten, BL (1972): Personality and the Aging Process. *Gerontologist*, 12, 1, 9-15.
- Palacios, J (1999): Cambio y desarrollo durante la adultez y la vejez. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll, *Desarrollo psicológico y Educación 1* (pp 521-544). Madrid: Alianza.

- Papalia, DE y Wandkos Olds, S (1997): *Desarrollo humano*. Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Pérez- Delgado, E; Soler, MJ y Sirera, F (1992): Factores que influyen en la capacidad de razonamiento sociomoral en población adulta. Un estudio piloto realizado con el <Cuestionario de problemas sociomorales> (DIT) aplicado a la población española". *Análisis y modificación de conducta*, 18 (61), 675-689.
- Puig Rovira, JM (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Cuadernos de educación 17. Barcelona: Horsori, ICE Universidad de Barcelona.
- Rabazo, MJ; Sánchez, S; Fajardo, MI; Gómez, A; Bermejo, ML y Campos, A (1992): Envejecimiento generacional y apoyo familiar. En *Congreso Hispano-Luso de Mayores*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Cáceres: Cáceres.
- Reher (1996): *La familia en España. Pasado y presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodrigo, MJ y Palacios, J (1998): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Serra, E y Cerda, C (1997): Historias de vida en sujetos mayores: cuestiones metodológicas, función terapéutica y aplicación en programas intergeneracionales. *Revista de Psicología de la Educación*, 21, 63-81.
- Serra, E, Abengozar MC y Zacaes. JJ (1996): Cambios en la personalidad con el envejecimiento. En N. Saez, R. Rubio , A. Dosil, *Tratado de Psicogerontología*. Valencia: Promolibro.
- Serrano, JP; Montañés, J y Latorre, JM (2000): Un modelo de entrenamiento en memoria autobiográfica como método para mejorar la sintomatología depresiva en las personas de la tercera edad. En Marchena Consejeros, E y Alcalá Cuevas, C, *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza* (pp 492-494).. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz: Cádiz.
- Vega, JL y Bueno, B (1995): *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.
- Vega, Bueno y Buz (1999): Desarrollo cognitivo en la edad adulta y en la vejez. En J. Palacios, A. Marchesi y C, Coll, *Desarrollo psicológico y educación 1* (pp 545-566). Madrid: Alianza.
- Vidal, JM (2000):Expectativas y modos de vida de los mayores. *Sesenta y más*, 181, 6-11.
- Walker, L.J (1999): The family context for moral development. *Journal of Moral Education*, 28, 3, 261-264.

"Kasu azterketa" metodoaren izaera: kasu azterketa diseinua EHUko hainbat tesi lane-tan.

Karmele Bujan Vidales
Donostiako Irakasle Eskola

Kasu-azterketa esan liteke metodo berezietako bat dela. "Kasu-azterketa" ikerketa metodoak kuantitatibo-kualitatiboen ikerketa ikuspegi bateratuaren eta bien artean adiskidetzarako honako proposamen hauek genituzke :

- Lehenik eta behin, kasuak lagun dezake, metodo anitzen erabilera.
- Bigarren, metodo kualitatibo eta kuantitatiboaren konbinaketak "fenomeno"ak aztertzeko baliagarria dela.
- Hirugarren eta azkenik, datu kualitatibo eta kuantitatiboak erabiltzea, datuen triangulazioa eta interpretapena aurrera eramatea dela azterketaren fase guztietan: laginketa-aldian, instrumentazioan, datu-bilketan, analisi eta txostena osatzerakoan. Triangulazio prozedura arras erabilia da metodologia desberdinen erabileran datuak eta interpretazioak kontrastatu ahal izateko .

Horregatik, hain zuzen ere, giza-zientzien disziplinar-teko ikerketaren estrategian bai prozedura kualitatiboak eta baita kuantitatiboak ere erabiltzen ari dira.

Lehenik eta behin, eskerrak eman nahi dizkiet Psikodidaktika Jardunaldi hauen antolatzailei nere komunikazio hau hemen aurkeztea onartu izan dutelako. Eta, besterik gabe, saiaturko naiz gaiari heltzen eskema honen arabera:

- 1) "Kasu azterketa" ikerketa metodoaren izaera.
- 2) "Kasu azterketa" ikerketa-diseinua hainbat tesi lanetan.

1. "KASU AZTERKETA" IKERKETA METODOAREN IZAERA.

1.1.- Marko teorikoa.

Lehenengo puntuarekin hasita, Ikerketa-metodoa "kasu-azterketa" zer den adieraztea dagokigu. "Kasua" esaten dugunean, adibide jakin batez ari garela esan nahi dugu; alegia, zerbaiti egiten diogu erreferentzia. "Zerbait" hori izan daiteke azterketa-unitate bat, edo gizabanakoa, erakunde bat, programa bat edota gertaera mugatu bat. Beraz, egoera baten, pertsona baten edota gertaera baten azterketa osatu eta intentsiboa genuke kasu-azterketa.

Marcelok eta beste zenbaitek 1991 n egindako ikerketa baten arabera, hauek dira "kasu-azterketa" gainerako ikerketa-metodoetatik bereizten duten ezaugarriak:

- Osotasuna: "Kasu-azterketak" osotasun holistikoak dira.
- Berezitasuna: "Kasu-azterketak" garbi islatzen ditu azterketa-mota hori antzeko azterketetatik desberdintzen duten berezitasunak, idiosinkrasia eta zehaztapen lokalak.
- Errealitatea: "Kasu-azterketa" ez da mugatzen errealitateari buruzko informazioa ematera, kontuan hartzen baititu errealitate hori osatzen duten arazoak, paradoxak, gatazka-egoerak eta egiazko gertaerak.
- Parte-hartzea: Kasuan parte hartzen duten kide guztiak jotzen ditugu parte-hartzailetzat, baita ikertzailea bera ere; izan ere, prozesuaren une guztiak jarraipena egitean, bera ere partaide izatera heltzen da.
- Negoziazioa: "Kasu-azterketa" bat egiten aritu ahala, negoziatu egin behar da lortutako informazioa, hau da, erabaki behar da datuak nola erabili, zein diren azterketan zehar bete beharreko eginkizunak, zein diren parte-hartzaileen ikuspegiak eta nahiak...
- Isilpekotasuna: Azterketa-mota honek erakundeak eta pertsonak inplikatzeko dituen diskrezioz jokatu beharra dago partaideei inolako kalterik ez eragiteko.
- Eskuragarritasuna: Ulerterraza izan behar du, hau da, alor horretan aditua ez denak ere arazorik gabe ulertzeko modukoa. Orobat, argia izan behar du bai ikertzailearentzat bai parte-hartzaile guztientzat ere.

"Kasu"-azterketa metodoa aplikatzen denean, fidagarritasuna bermatzeko, ezinbestekotzat jotzen da ikertzaileak aurrean aipatu diren ezaugarri horiek guztiak kontuan izatea.

1.2.- Lan enpirikoa.

"Kasu-azterketa" lana bere bidea urratzen hasita antolatu behar da ikerketa prozesuaren nondik norakoa.

Lau etapatan antolatu ohi da "kasu-azterketaren" lan enpirikoa.

- 1- ETAPA AZTERTZAILEA
- 2- ETAPA DESKRIBATZAILEA
- 3- ETAPA ANALITIKOA
- 4- ETAPA SINTETIKOA

1.- ETAPA AZTERTZAILEA.

Etapa aztertzailean ikerketa-diseinua burutzen da.

Bertan, "Kasu-azterketa"n dauden faseak edo sekuentziak, parte hartuko duten pertsonak eta erabiliko diren lan-tresnak aurreikusten dira. Ondoren ikertzaileak duen lehen zeregina "kasua"n girotzea izaten da. Hasiera-hasieratik garbi utziz bera nor den eta zer helburu lortu nahi dituen. Beraz, lehen momentutik "kasuan" parte hartzen duten pertsonak ezagutuko dute ikerketari buruzko informazioa ikertzailearen eskutik.

2 ETAPA DESKRIBATZAILEA

Ikerketaren une gutzietan Ikertzaileak kontuan hartuko du norantz jo nahi duen, eta baita zein diren bere helburuak ere; baina, era berean, gogoan izango du beti kasu-metodologia bera ere. Horregatik, malgutasunez jokatu du ikerketa-prozesu osoan, eta jarrera irekia azalduko du egoerak eskatzen duen edozeren aurrean.

Datu-bilketarako estrategiak hautatzeko orduan ere, jarrera irekia erakutsiko du. Baina, hori bai, parte-hartzaileek informazio egiaztagarria emateko, ikertzaileak konturatu da datu-bilketa egitean ezinbestean dibertsifikatu behar dituela iturriak eta lan-tresnak.

Datu-bilketan ikertzaileak erabilitako tresnei dagokienez, bere estilo eta egoerari ongi egokitzen direnak aukeratzen saiatuko da. Hauek dira ohizkoenak, hain zuzen ere:

- 1 BEHAKETA PARTE-HARTZAILEA
- 2 ELKARRIZKETAK
- 3 EGUNKARIAK
- 4 GALDEKETAK

Ondoren adierazpen txiki bat emango dut teknika bakoitzaz:

1.- BEHAKETA PARTE-HARTZAILEA

Ikertzaileak behaketaren bidez hartutako oharrak dira. Teknika honen bitartez, egoerak horretarako aukera ematen duenean, ikertzaileak "in situ" jasotzen ditu oharrak, bai inguruan ikusitakoari buruz bai berak dituen bizipenei buruz edota atsedealdietan izandako elkarrizketa informaletan entzuten dituen iruzkinei buruz.

2 ELKARRIZKETAK

Benetan tresna baliagarria da parte-hartzaileen interpretazio pertsonala eza-gutzeko eta beraiek emandako iritziak jasotzeko ere.

Elkarrizketak erdi-egituratuak izaten diren kasuetan, elkarrizketatzaileak badu aldez aurretik prestaturiko gidoi moduko bat elkarrizketa bideratzeko. Baina, aldi berean, nahiko malguak direnez, elkarrizketatuak ere badu aukera, hala nahi izanez gero, haria aldatzeko.

Esan beharra dago, fase desberdinetan gauzatzen direla elkarrizketak; izan ere, horrela egiteak aukera eman du kasuak daraman prozesuan zehar gertatutako aldaketa mamitsuak kontuan hartzeko.

Elkarrizketatzen diren pertsonen kopurua dela eta, esan behar da egokia izan behar dela, baita kasuan inplikatuak diren talde desberdinetan hautatzen diren ordezkariak ere.

3 EGUNKARIAK

Egunkarietan bai parte-hartzaileek bai ikertzaileak ere kasuari buruzko hausnarketak idatziko dituzte egunez egun.

Kasu-azterketarako oso tresna baliagarriak dira, balio dutelako galdeketen, elkarrizketen eta behaketaren bidez jasotako informazioa osatzeko. Esan behar da, gainera, balio pragmatiko handiko datuak eskaintzen dituztela; izan ere, egileek zuzen-zuzenean eta sentitu eta berehala idatzitako pertzepzioak islatzen dituzte.

Egunkari-egileen hautaketa egiteko orduan, baldintzak zehaztu behar dira.

4 GALDEKETAK

Galdeketa da erabilia den beste tresna-mota bat.

Horrela, galdeketari erantzunez, hainbat pertsonen ikerketa-gaiaren ikuspegi panoramikoaren berri ematen dute.

3 ETAPA ANALITIKOA

Aurretik aipatutako dokumentu horiek guztiak ikertzaileak eskuartean dituela, beharrezkotzat jotzen da informazio guztia antolatzea. Datuak sailkatu eta kodetzeko orduan, esan behar da, arian-arian, ikertzaileak bere metodologia propioa sortuz joaten dela, azteketa-lanak sortarazten dizkion premiei erantzuna emate aldera. Hori dela eta, malgutasunez jokatu behar du prozesu osoan. Eta sormen handiko lana izaten da norbere metodologia bilatzea.

Jasotzen diren dokumentu guztiekin —bai egunkari, memoria, elkarrizketa edo besteren bat izanda—, ondoren aipatuko ditudan urratsak ematen dira beti:

- Lehenbizi, gai-unitatea aztertu, sakonetik arakatu eta identifikatzera iristen da.
- Ondoren, oinarritzko ideiak jaso eta egitura orokorrak eratzen dira.
- Azkenik, egitura orokor horiek kodetu egin dira.

4 ETAPA SINTETIKOA

Hitzak berak dioen bezala, etapa honetan informazioa nolabait sintetizatzen da. Horretarako, datuak bereizi edo elkartu egiten dira, datu-taldeak osatze aldera. Irizpide hau aplikatzen da taldeak eratzeko orduan: datu-multzoek harreman lauso samarra baldin badute elkarren artean, bereizita jasotzen dira. Alabaina, bat zetozen datuak aurkitzen diren kasuetan, elkartu egiten dira.

Azkenik, datu-triangulazioaz baliatu beharra dago informazioa baieztatu edo ezeztatzean.

Triangulazio-teknika erabiltzeak aukera eman du, alde batetik, lanari sinesgarritasun handiagoa emateko —izan ere, dokumentu-iturriak gehiago kontrastatzea lortu dela teknika horrekin—, eta, bestetik, inolako metodo-mugarik gabe sailkapena eraikitzeke.

Beraz, etapa sintetikoan urrats hauek emango dira:

- Kategoriak aglutinatzaileak
- Triangulazio-metodoa

Teknika bakoitzeko kategoria orokorrak triangulazio-teknika bidez gurutzatuz kategoria are orokorragoa eta aglutinatzaileagoa lortuko dugu.

2)"Kasu azterketa" ikerketa-diseinuaren araketa hainbat tesi lanetan:

2.1.- Tesi lanaren titulua: "Berezko taldeak euskalduntzeko ikas estrategia".

Saila: EHUko " Hezkuntzaren Teoria eta Historia" .

Urtea: 1994

Ikerketa Proiektuaren helburua: lagunartean euskeraz bizitzera iristea.

Ikerketa proiektuaren diseinua:

SEKUENTZIAK	PERTSONAK	ERABILITAKO TRESNAK
1990eko urritik 1992 ekaina bitartean 1go ikasturtea. Pasai Antxoko AEK esukaltegian eskola egunak: astelehenetik ostegunera bi orduz. 2. ikasturtea. Astero lau egun 2 orduz	15 lagunek osatzen zuten lagunartea (22 urtekoa kide gazteena eta 27koa edadetuena) Arratsaldeko ikastaldea. Gaueko ikastaldea Arratsaldeko ikastaldea -	- Galdetegia - Egunero eskola informea - Hilabetean behin balantze saioak - Behaketa zuzena - Mintzamen saioak grabaketak ikasturte bakoitzaren hasieran eta bukatzeran. - Solasaldien grabazioa

2.2.- Tesi lanaren titulua: "El Orfeón Donostiarra 1987-1997:proyección social, cultural e educativa"

Saila: EHUko "Musika,Plastika eta Gorputz Adierazpenaren didaktika"
Urtea: 1997

Ikerketa Proiektuaren helburua: Explicar el fenómeno social de las agrupaciones corales a partir de la observación del caso concreto del Orfeón Donostiarra (O.D.) a lo largo de sus 100 años de historia.

Ikerketa proiektuaren diseinua:

SEKUENTZIAK	PERTSONAK	ERABILITAKO TRESNAK
<p>La contextualización histórica y social de esta tesis conlleva una dimensión temporal amplia.</p> <p>La autora la define como una Investigación longitudinal diacrónica retrospectiva por su relación con etapas pasadas.</p>	<p>Orfeonistas Cantores Implicación de los socios en la entidad O.D.</p>	<p>Técnicas cualitativas y cuantitativas: Entrevistas Historiales del O.D. Etnografía Observación Conversaciones Análisis de contenido de documentos sonoros, escritos y gráficos. Ficheros de socios orfeonistas cantores. Fichas de actuaciones del O.D. Encuestas</p>

2.3.- Tesi lanaren titulua: " El trabajo cotidiano en dos escuelas infantiles un estudio descriptivo"

Saila: EHUko "Didaktika eta Eskola Antolakuntza"

Ikerketa proiektuaren diseinua:

SEKUENTZIAK	PERTSONAK	ERABILITAKO TRESNAK
<p>Octubre de 1993- Marzo 1994 Horario de visitas de observación en horario de mañana 1 vez por semana y 3 ó 4 horas de duración en franjas horarias distintas.</p>	<p>Educadoras del Primer Ciclo de Educación Infantil</p>	<p>Observaciones Entrevistas Conversaciones Registro narrativo Descripciones de muestras</p>

2.4.- Tesi lanaren titulua: "Claves para la Formación del Profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica: Análisis de un proceso formativo y alternativas".

Saila: "Musika.Plastika eta Gorputz Adierazpenaren didaktika" Urtea: 2000

Ikerketaren helburua: Programa Formativo de Postgrado de Especialización en Educación Física desarrollado a través de diferentes convocatorias, dirigido a profesores en ejercicio que, provenientes de otras áreas de conocimiento y dentro de programas formativos ofrecidos por la Dirección General del Gobierno Vasco, inician una formación que les facilita como especialistas en el área de Educación Física, en el ámbito de la enseñanza obligatoria.

Ikerketa proiektuaren diseinua:

SEKUENTZIAK	PERTSONAK	ERABILITAKO TRESNAK
Recorrido formativo que comienza en el curso 1988-1989 antes de la LOGSE. Curso 1994-1995 implantada la LOGSE.	Profesorado participante Alumnado del aula	Observaciones Registros documentales provenientes de documentos oficiales. Entrevistas en profundidad Diarios de clase

2.5.- Tesi lanaren titulua: "Malestar docente y modelos lingüísticos en el País Vasco. El caso de Urnieta".

Ikerketaren helburua: Entender y describir el problema del malestar docente en relación con los diferentes modelos lingüísticos.

Ikerketa proiektuaren diseinua:

SEKUENTZIAK	PERTSONAK	ERABILITAKO TRESNAK
	Profesorado de dos centros educativos de Urnieta: Colegio Público de Urnieta eta Ikastola de Urnieta. Profesores de otras Escuelas Públicas e Ikastolas. Padres del alumnado. Alumnos. Coordinadores de centros realizaban Planes Intensivos de Formación.	Entrevistas

2.6.- Tesi lanaren titulua: "Elebitasunari buruzko Berrikuntza Haur-Hezkuntza etapen Donostiako Eskola Publiko batean".

Saila: EHUKo "Didaktika eta Eskola Antolakuntza" Urtea: 2001-11-05

Ikerketaren helburu orokorra: Zuhaizti Ikastetxeko Haur-Hezkuntzako Etapan, ikasleak taldekatzeko modu zaharraren eta berriaren ondorioak konparatu nahi dira. Ondorio hauek ikusteko honako ikuspegi hauek ikertuko dira: alde batetik, Haur-Hezkuntza-etapako bigarren zizloan ari diren ikasleen hizkuntza-ikuspegia, instrukzio-ikuspegia eta psiko-sozialeko ikuspegia eta bestetik Etapa bereko zenbait ikuspegi deskribatu nahi dira metodologiari, antolakuntzari, guraso eta irakasleei dagozkienak, jasoko diren datu horien testuingurua ezagutzeko. (107 or.)

Ikerketa proiektuaren diseinua:

SEKUENTZIAK	PERTSONAK	ERABILITAKO TRESNAK
1997-1998, 1998.1999 eta 1999-2000. ikasturteetako Haur Hezkuntza Etapako taldekatze zaharra eta taldekatze berriaren eboluzioa 3-4, 4-5 eta 5-6 urteko ikasleekin	Gurasoak Irakasleak Ikasleak	Entrevista Galdeketa Prozedura aritmetikoak Autokontzeptu-eskala Oinarrizko kontzeptuak Euskara neurtzeko probak

"Kasu-azterketa" ikerketa diseinu hauetan sakonean ez bagera murgildu ere egin, ondoren bilatu izan ditugun ezaugarri amankomun batzuk adieraziko ditugu:

- Kualitatibo den metodologiaz baliatu dira bainan hainbat datu azterketa kuantitatiboarekin eskuratuak izan dira galdeketen bitartez.
- Orokorrean erabili diren Ikerketa-teknikak anitzak izan dira
- Sekuentzi edo denboralizazio ezberdinez baliatu izan dira datuak jasotzeko garaian.
- Ikuspegi desberdinetatik datuak jasoz eta triangulazio desberdinak egiteko aukera datuak egokiak izan daitezela bilatzen da.

ITURRI BIBLIOGRAFIAKOAK:

- Aierza, M. (2001). Elebitasunari buruzko Berrikuntza Haur-Hezkuntza etapan Donostiako Eskola Publiko batean. EHUko argitalpen zerbitzua.
- Aramendi, P.(1994) Berezko taldeak euskalduntzeko ikas estrategia. EHUko argitalpen zerbitzua
- Bujan, K. (2000). Maila ez-unibertsitarioetan diharduten zuzendaritzakideen prestakuntza kasu baten azterketa. EHUko argitalpen zerbitzua.
- Correa, J.M.(1996). Malestar docente y modelos lingüísticos en el País Vasco. El caso de Urnieta. EHUko argitalpen zerbitzua
- De las Cuevas, C. (1997). El Orfeón Donostiarra 1987-1997:proyección social, cultural e educativa. EHUko argitalpen zerbitzua
- Elizalde, L.M. (1996). El trabajo cotidiano en dos escuelas infantiles un estudio descriptivo. Tesi-lana polikopiatua.

Enseñanza-aprendizaje de lenguas: el juego, ¿un método nuevo?

Reyes Pejenaute San Adrián
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

" Es una gran sabiduría saber hacer diversión de las ocupaciones "

B. REXACH i CARBÓ

1.- APRENDER... ENSEÑAR JUGANDO

Parte destacada de la metodología contemporánea, referida a cualquier materia, insiste especialmente en este aspecto: es conveniente aprender y enseñar en un ambiente lúdico, reforzarlo:

" Los niños juegan cada vez menos con el lenguaje. Y jugar con él es aprender a disfrutarlo, es darse cuenta de las posibilidades que tiene y desarrollar la propia conciencia lingüística".¹

Sin embargo, para otra parte jugar equivale a perder el tiempo. Aprender significa esfuerzo y ahí no cabe la diversión. ¿O sí?

La consideración del juego como elemento clave del proceso didáctico es tan antigua como el hombre. Nada extraordinario han aportado las nuevas tendencias pedagógicas, al menos en cuanto a la esencia del método, sí, quizás, en cuanto a la cantidad de elementos lúdicos, a las materias y, sobre todo, en lo referente al avance irrefrenable de las nuevas tecnologías y los Medios de Comunicación.

Un método de siempre vuelto del revés, como un calcetín: lo mismo pero con otro barniz, con otro color. ¿Acaso no hemos aprendido algo, a lo largo de nuestra vida, mediante los juegos ? Hagamos un repaso:

- Las recordadas tablas de multiplicar, áridas, de memoria, desde luego, las aprendimos cantando. Y nunca se nos han olvidado...
- Aquellos cubos de madera con una letra y un dibujo relacionado con ella.
- Los dominós con sus fichas especiales, que presentan una sílaba de una palabra o la palabra entera, a veces imagen incluida.
- El incombustible Veo, Veo, que repasaba sutilmente el vocabulario, según qué letrita salga.

- Los concursos de verbos, porque así presentados parecían menos "gramaticales"...
- Un concurso de televisión, de los años 60, el recordado Cesta y Puntos, en el cual, imitando un partido de baloncesto, dos equipos de colegios y ciudades diferentes sacaban a relucir sus conocimientos en todas las materias del entonces llamado (y ahora otra vez) Bachillerato.
- Otros programas y concursos de ahora: Pasa Palabra, Hablando claro, Saber y ganar, 50x15, en los que el aspecto lingüístico ocupa una parte significativa y, en ocasiones, definitiva.

¿Era, es menor, o de segunda fila, este aprendizaje?

El juego es un excitante natural de todas las funciones orgánicas .

Los juegos instruyen, pues para jugar hay que aprender la mecánica de los juegos, a saber jugar, y por eso contribuyen a la **educación intelectual**.

Y no dejemos de lado un aspecto esencial: el juego es un factor que puede colaborar en la **educación moral, social**, pues para jugar no sólo hay que querer jugar, sino que uno debe someterse a las reglas del juego. Por eso jugar bien resulta complicado, porque no se admiten trampas.

2.-UNOS SE LA HAN JUGADO, OTROS NO: JUGUETONES VER-SUS CONSPICUOS

Volver la vista atrás puedo aclararnos, en ocasiones, muchas dudas o falsas apreciaciones que valoramos por encima de otras, al considerarlas como lo más moderno, lo último, y por consiguiente lo mejor. Esta vuelta por el pasado puede descubrirnos aspectos inéditos o, al menos, colocar algunos en su sitio. En definitiva, analizamos el pasado para dar luz al presente.

El primero que surge en nuestro camino es **PLATÓN** (427/8-347/8 a. C)

En *Las Leyes*, vacila entre la doctrina del esfuerzo y la del trabajo atractivo. Por una parte dice que la educación es una disciplina bien entendida y que *"por vía de distracción conduce el alma del niño á amar lo que debe hacerlo cumplido."*

Y continúa Platón, ahora de forma más concreta:

" Un espíritu libre no debe aprender nada como esclavo... La lección que se hace entrar por fuerza en el alma no permanecerá en ella, no gastéis, pues, violencia con los niños y haced, más bien, que se instruyan jugando".

Eso no significa relajación y permisividad pues, por otra parte, se lamenta de la excesiva debilidad con los niños, del continuo halago de sus gustos que lleva a corromperlos...

QUINTILIANO (29-95), el insigne pedagogo y retórico romano, en una cita breve pero valiosa, adelanta el **modo** en el que el juego debe ser participe en el proceso de enseñanza - aprendizaje:

"Ni estoy tan ignorante de lo que son las edades, que juzgue que se debe apremiar y pedir un trabajo formal en los primeros años. De esto debemos guardarnos mucho para que no aborrezca el estudio el que aún no puede tenerle afición, y le tenga después el odio que una vez le llegó a cobrar. Esto ha de ser como cosa de juego : ruéguesele al niño, alábesele, y a las veces, alégrese de lo que sabe."

Y prosigue destacando que " para estimular a la infancia a aprender no desapruebo aquel método sabido de formar un juego con las *figuras de las letras hechas de marfil*, o algún otro medio a que se aficiona más la edad y *por el cual hallen gusto en manejarlas, mirarlas y señalarlas por su nombre*".

E..A. de NEBRIJA (1441-1522) establece uno de los argumentos más clarificadores y justificados.

Comienza por analizar la **inclinación natural** del niño:

"Los que dicen que hay que tratar a los niños con miramiento, ¿no se dan cuenta de que no hay momento en el que los niños no hagan alguna cosa? Los ves, ya corriendo, ya saltando... ora jugar, ora divertirse..."

Prosigue con esta constatación de la **realidad**, que le empuja a una conclusión evidente :

"¿Por qué no enfocar esta actividad hacia mejor fin? Y no pretendas que se les dé soltura y descanso en los estudios. Por el contrario, les conviene aprender las mismas disciplinas por medio del juego."

Y por fin la última consideración verdaderamente significativa y aprovechable:

" Y aunque exista un esfuerzo en el aprendizaje de aquéllas [disciplinas], no obstante [obrando de esta manera] ignoran el esfuerzo."

Aprender jugando no es sinónimo de pérdida de tiempo, de algo menor. Al contrario: existe aprendizaje, pero llevado así, apenas nos percatamos de ello.

P. LÓPEZ de MONTOYA (1542- ?) fue un hombre del Renacimiento, un teólogo avanzado para su tiempo, pues ya hablaba entonces de la importancia del aspecto genético en el comportamiento humano. Intuyó la relación entre eugenesia y pedagogía, pues aconsejaba a los hombres y los educaba en la responsabilidad sobre sus descendientes.

Uno de los pilares sobre el que se apoyan sus ideas es precisamente el análisis de lo lúdico, sobre lo cual se muestra favorable, pues *"los juegos en que se han de recrear [los niños] han de ser tales que no sólo sirvan de recreación, sino de enseñanza"*

Reencontramos otro argumento propicio al **uso del juego** , sobre todo en la **primera edad**:

"Podría suceder que por el mucho deseo de que los niños sepan, se les dé tanta ocupación en la niñez, que se les estrague la salud, y pierdan la vida, de

que, a mi parecer, se ha de tener el primer cuidado, por ser fundamento para todo lo que se ha de fabricar; y por esto será bien no comenzar los estudios en la edad tierna, si no es por vía de juego y entretenimiento de los niños, que siendo de esta manera no les puede hacer daño el jugar."⁶

Seguidamente, se refiere al aspecto lingüístico y aconseja *"entretenerse en juegos hechos de letras (...) y que con el uso de razón comience el ejercicio de las letras; pero el tratarlas, de veras, y con particular cuidado, se ha de reservar para edad más robusta."*

Llega al detalle de indicar el tipo de *entretenimientos idóneos*, por ejemplo, para las letras, pues no vale todo:

" Y como para los que han de seguir el estudio y profesión de las letras suelen tener sus disputas y juegos literarios, así los otros se han de ejercitar en los que fueren más convenientes a la ocupación y oficio que hubieran de seguir."⁷

Ya tenemos los primeros juegos específicos para el aprendizaje lingüístico, propios, inequívocamente ligados a este ámbito.

B. REXACH i CARBÓ (1703-1781) fue, sobre todo, un maestro del S.XVIII, preocupado por la enseñanza de los pequeños, por la forma de enfocar sus estudios.

En primer lugar, considera *"que es necesario que los niños se diviertan y jueguen porque el espíritu humano es débil y no puede estar siempre ocupado seriamente."*

Por lo tanto se deben incluir **actividades** de otro signo. Y aquí la labor del **educador** se presenta como primordial:

"Debe el maestro procurar hacer amable el estudio porque si los discípulos no aman el estudio, todas las diligencias del maestro serán vanas. Para hacer, pues, el estudio amable a los niños es menester que el estudio sea para ellos como un juego."⁸

Hasta este momento, los autores escogidos se han referido, al aprendizaje por medio del juego en términos generales, pero podemos proseguir concretando y de esa forma llegaremos a lo referente a nuestra materia: la **lengua**.

Efectivamente, **F. M. SARMIENTO** (1695-1772) aboga por facilitarles diversiones, juegos inocentes, enredos pueriles, retozar, saltar y bailar con otros de su edad.

Y en primer lugar coloca el juego en la calle, con amigos, porque "muchas utilidades traerá el que los niños tengan libertad de entrar y salir, y que no los tengan reclusos en casa."

Entre esas **utilidades** hay una fundamental:

"Aprender la lengua nativa conversando con los otros niños. De cien voces de la lengua nativa que sepa un muchacho, las setenta no las aprendió en

casa, sino hablando y disputando unos niños con otros, en la calle y en la plazuela. Oyendo cantarillos, refranes, coplitas, apodos, voces usadas en los juegos, etc. Se fecunda el niño de voces puras de su lengua nativa, sin estudiar nada de memoria."¹⁰

Hoy, más que plazuela, televisión, ordenador, Internet, video-juegos, y otros Medios...

Y a continuación añade *"que el niño en compañía de otros, o que le acompañe un pedagogo que le vaya diciendo el nombre de las cosas que fueren ocurriendo, salga a esparcirse y a pasearse por las inmediaciones del lugar."*

Las cosas, el nombre de las cosas que se ven. Otra alusión a esa forma de aprendizaje, al principio de **intuición**, ya visto en repetidas ocasiones.

Y remata el autor, como resumen, aludiendo al enriquecimiento del **vocabulario** infantil:

"En cada uno de esos paseos podrá recoger más número de voces de cosas naturales que estando muchos meses reclusos en casa".¹¹

En este caso, juego es calle, plaza, contacto con los demás, aprendizaje directo, casi por "osmosis" de las cosas y, a la vez, de sus nombres.

No obstante lo dicho hasta ahora, existen también puntos de vista que se muestran **poco favorables** al, permítasenos, **método lúdico**.

C. ARENAL (1820-1893) prestó especial atención al problema de la delincuencia y sus estudios penitenciarios constituyeron el núcleo alrededor del cual se extendió su preocupación por mitigar el dolor del débil o, principalmente, por evitarlo. Por ello también se preocupó de cuestiones relacionadas con la mujer.

Convencida como estaba de que la educación es un medio poderoso para la marcha de la sociedad, se preocupación se extendió a otros sectores de la sociedad, en concreto al **estudio psicológico** del niño.

Afirmaba *"que no se ha de abrumar [al niño] con tarea superior a sus fuerzas, ni tampoco deben buscarse métodos para que aprenda sin que le cueste ningún trabajo y como jugando."*¹²

Y proseguía, explicando las razones que la llevaban a esta conclusión:

"...lo que se aprende así suele ser a costa de mucha fatiga de parte del que enseña, y se olvida con facilidad; y sobre todo, porque la escuela debe formar parte esencial y ordenada de la iniciación de la vida, donde hay que trabajar y esforzarse."¹³

En resumen, tres razones de peso, para no aprobar la intervención del juego en la enseñanza:

- a) fatiga al docente
- b) lo aprendido se olvida pronto
- c) vivir supone esfuerzo

Las tres son consideraciones que hemos encontrado antes, sobre todo la referente a las implicaciones que supone para **el profesor** una metodología de este tipo.

A lo largo de este corto vistazo hemos encontrado cómo algunos autores (Montoya, Sarmiento ...) llegaban, incluso, a presentar el tipo de juegos más adecuados para tratar el tema que nos ocupa, enseñar la lengua materna.

J. de CASO (1889), profesor universitario y de la Institución Libre de Enseñanza, alcanza la máxima concreción en esa búsqueda, presentando ejemplos prácticos de cómo se puede aprender jugando, incluida la explicación sobre la manera de llevarlos a cabo y referidos a aspectos básicos de la didáctica del idioma: vocabulario, lectura y escritura.

Ciñéndonos a estas últimas, CASO diferencia con claridad entre **textos manuscritos** y textos "de imprenta", es decir, **libros**, y en particular libros de lectura. Cuando [los alumnos] estén en disposición de descifrar lo escrito a mano, lo más natural es pasar a hablarles de la época en la que los autores no contaban con otro recurso para dar a conocer sus obras que las copias escritas a mano por ellos o por algún copista. Eso suponía lentitud, dificultades, errores; por ello la invención de la imprenta fue un hecho excepcional.

CASO, aplicando su teoría general de enseñar viendo, conociendo, tocando **las cosas directamente**, cuenta que, si fuese maestro en una ciudad *"los llevaría [a los alumnos] á ver una Imprenta, pues sería el mejor remate para mi lección y el mejor acicate para que á mis discípulos les entrara la comezón de manejar letras de molde (...)*.

Y añade, con su puntillosidad característica:

"Cosa de juego, es claro; pero ese juego suyo haría el mío para que me aprendiesen en seguida y con gusto los caracteres de imprenta, toda vez que los niños jamás trabajan en ninguna cosa tan de veras como cuando trabajan jugando."¹⁴

Pero, es un hecho, no existen imprentas en todos los lugares. Por esa razón, el autor prosigue su argumentación detallando su actuación didáctica, o sea, cómo lo haría él en esas circunstancias en las cuales no existen todos los elementos necesarios:

"Yo procuraría inspirarles el deseo de ese entretenimiento aunque estuviésemos en el último rincón de la península [sic]; porque si no siempre es fácil ni absolutamente preciso ver una imprenta, el jugar á imprentas se encuentra al alcance de todos los muchachos."¹⁵

Seguidamente detalla su **método**, del que parece hallarse muy convencido:

"No entiendo, naturalmente, que para divertirse les haga falta una fundición ó cosa parecida; pero á nada se opone darles, por ejemplo, una colección de letras caladas, como los que se usan apara hacer anuncios á mano. Con esos estarcidos, un papel á que aplicarlos y pincel, tienen los muchachos cuanto pueden ambicionar para hacerse la cuenta de que son unos consumados tipógrafos."¹⁶

En el supuesto de que hubiéramos olvidado el **carácter lúdico**, continúa así:

"¿Y la clave para el entretenimiento?"

La clave pronto se arregla: una lista con el alfabeto manuscrito en una columna, y en otra, al lado, el impreso que los niños desconocen. Eso es todo. Ellos harán lo demás, ellos buscarán en cada caso los caracteres del segundo correspondientes á las letras que emplearían para escribir las palabras que deseen componer. A hacer, pues, letreros, carteles, títulos de obras, lo que les plazca ó se les sugiera. Se comprende que en bien pocos días la clave se habrá hecho absolutamente innecesaria, y el alfabeto impreso estará dominado, sin que haya sido menester aburrirse, para conseguirlo, en un ejercicio abstracto y enojoso."¹⁷

El mismo sistema, este de aprovechar las **ocasiones propicias**, sin hacer lecciones especiales, lo aplica al aprendizaje del **léxico**. El trabajo del que dirige la enseñanza consiste en elegir las circunstancias más á propósito:

"Palabras, v. gr., como estancia, estado, estación, estable, serán ejemplos sencillos y útiles para que los niños vean cómo de la misma raíz que oyen á todas horas en un verbo - el verbo estar - se forman á la vez nombres y adjetivos, por el simple cambio de las partículas afijas. Y cuando se les ha llamado una vez la atención sobre ellas, es bien fácil conseguir que las reconozcan en otras- como importancia, cuidado, satisfacción, amable- á medida que se presenten en la conversación ó la lectura."¹⁸

Y a continuación explica **por qué es un juego** esta forma de enseñar:

"Por lo mismo que los afijos se repiten de continuo con las raíces más diversas, suenan mucho al oído -que es tanto como decir que ya se imponen ellos al recuerdo-. Cosa de juego es para un niño, dada una palabra en que entre un afijo muy usual, buscar otras en que se repita: es buscar consonantes. ¿La voz es comedor? pues ya sabemos que encontrará en su memoria un arsenal de palabras que le suenan del mismo modo, como bebedor, corredor, tejedor, labrador, parador, etc., etc."¹⁹

Es decir, su tarea se reduce a fijarse en **algo que ya conoce**, pero de lo que no hace aprecio ordinariamente, como son las terminaciones de los vocablos; y a fijarse con algo de detenimiento en observar que son elementos distintos de los temas radicales.

Seguimos analizando el pasado y, ya en el Siglo XX, encontramos a algunos autores que han atacado duramente lo que **M. HERRERO GARCÍA** (1922) consideró como "prurito de metodomanía que quiere convertir en juegos todos los ejercicios escolares".²⁰

F. MARTÍ ALPERA (1923), de acuerdo con este parecer, resumía así sus opiniones metodológicas:

"En nuestro afán de que la enseñanza sea lo más activa posible, la clase de observación y lenguaje puede tener a veces derivaciones hacia el trabajo manual, el dibujo y aun hacia el juego y la gimnasia"²¹

Una aportación de un escritor reconocido, pero también docente, se incluye en este grupo de quienes, en principio, no se hallan muy entusiasmados por el juego como método de aprendizaje.

A. MACHADO (1936) en los apuntes de su Juan de Mairena, incluye esta rotunda opinión:

...porque no pienso yo que la cultura, y mucho menos la sabiduría, haya de ser necesariamente alegre y cosa de juego. Es muy posible que los niños, en quienes el juego parece ser la actividad más espontánea, no aprendan nada jugando; ni siquiera a jugar".²²

D. TIRADO BENEDÍ (1937) dejaba clara su posición acerca del papel que debía desempeñar el juego, *"cuyo valor educativo ha sido reconocido de un modo general y que ha de ponerse por completo al servicio de la formación cultural"*. Y proseguía: *"El juego es, por otra parte, el mejor medio de iniciación en la vida social: por él se introduce el niño en la vida de la comunidad y participa de sus fines"*²³

Ahora bien, la idea de utilizar el juego como medio de enseñanza se interpreta de diversas maneras:

"Mientras unos afirman que al niño, desde su ingreso en la escuela, ha de conducírsele por el juego libre al trabajo impuesto, otros defienden la opinión de que todo trabajo del niño ha de revestir la forma de juego y que el instinto lúdico ha de ponerse totalmente al servicio de los fines escolares".

Y añade el porqué es beneficioso el enseñar jugando, remarcando una palabra fundamental en el proceso de aprendizaje. *"Si de una manera sabia y comprensiva introducimos el juego en la escuela y utilizamos sus diversas formas para aplicarlas a los fines de la enseñanza, nos mantendremos fieles a las leyes del desarrollo del niño, facilitaremos su iniciación en el mundo de la ciencia y haremos penetrar la alegría en la escuela. La alegría lo es todo. Cualquiera puede experimentar el placer con que los niños reciben las más útiles y provechosas lecciones cuando éstas revisten formas de juego"*.

Como aplicación, el autor nos propone dos ejemplos concretos de aplicación del juego en la enseñanza de la lengua. Y no en cualquier aspecto de la materia: nada menos que en la enseñanza de la denostada Gramática:

En primer lugar, la distinción del singular y del plural:

"...El juego del singular y el plural consiste en cartones con dibujos de un objeto a la izquierda y de dos o más a la derecha. Cada dibujo lleva escrito al lado el artículo correspondiente. En cartoncitos separados va escrito el nombre, ya en singular, ya en plural, para que el niño construya la frase al ponerlo al lado del artículo correspondiente".²⁴

En segundo lugar, se atreve con el sistema verbal:

"El juego de las personas de las conjugaciones consiste en dibujos con varios niños que, por ejemplo, juegan a la pelota. En cada dibujo juega diferen-

te niño y hay otro que pregunta: "¿Quién juega?". El niño que hace el ejercicio debe poner debajo cartelitos, en los que está escrito "tú juegas", "ellos juegan", "yo juego", etc.

Para concluir, no olvida ese aspecto interdisciplinar al que hacemos referencia en tantas ocasiones:

"Pueden idearse una infinidad de juegos gramaticales de esta clase. Muchos juegos requieren un material sencillísimo, que puede ser improvisado por el mismo maestro o fabricado en la escuela con la cooperación de los niños mayorcitos como ejercicios de dibujo y trabajo manual".²⁵

Conclusión: no sólo es conveniente el jugar sino también contribuir a la elaboración de los materiales didácticos y además en colaboración con otras materias.

A. MAÍLLO (1946), dedicó su amplia bibliografía a analizar la enseñanza del idioma²⁶ e incluye una referencia al aspecto lúdico:

"Si todos los ejercicios propuestos al niño de cinco años (...) han de ser activos, es decir, han de movilizar su atención, su interés y sus capacidades de comprensión, hay algunos en los que el matiz de juego ha de acentuarse más. Los denominamos "juegos de lenguaje" y de ellos damos unas muestras que la maestra puede ampliar en armonía con las necesidades de sus alumnos."²⁷

Concreta la edad, pues está refiriéndose a los niños más pequeños, en los que el llama grado preparatorio y especifica seguidamente en qué pueden consistir esos juegos:

"Entre ellos ocupan un lugar destacado los que consisten en pequeñas dramatizaciones, a base de ficciones en las que interviene el diálogo de dos o más "personajes". La representación de los "papeles" de estas dramatizaciones proporciona al niño una rotura en la expresión y una comprensión de las "situaciones sociales" del mayor interés formativo."

3.- UNA DUDA RAZONABLE COMO CONCLUSIÓN

J. de Caso, el autor del XIX, nos sirve en bandeja la conclusión sobre el papel que desempeña o puede desempeñar un juego, sencillamente aprovechando lo que tenemos alrededor:

"Esto que sabemos los hombres merced á alguna reflexión sobre el uso de la lengua, pueden aprenderlo los niños, ya que se trata de un simple conocimiento de hechos, y de hechos bien asequibles."²⁸

Partiendo de una mención elemental, derivada de una determinada consideración del carácter del niño, pasando, incluso, por el rechazo de lo lúdico como factor de aprendizaje, hemos llegado a la demostración, según los autores, de su aplicación directa y razonada.

El juego supone atención, cautela, reflexión, audacia, decisión, estrategia, cálculo, generosidad, espontaneidad, relación con los demás, saber perder y saber ganar,

etc., etc. Son demasiadas **ventajas** que merece la pena poner del lado de la enseñanza, no enfrente o en sustitución de otra cosa, sino **junto a...**

Quizá la cuestión no se reduzca a juego sí o juego no, sino a **saber elegir** el juego, el momento, el tema, los participantes, ofrecer una información clara y, huelga decirlo, obtener algún provecho.

Se nos escapa, por el momento, si realmente el juego es siempre aplicable por cualquier docente, para cualquier materia y para cualquier grupo de alumnos, dadas las diferencias psicológicas, comportamiento, ambiente, intereses, etc.

Por otra parte, podemos pensar que si el juego es un sistema universal de aprendizaje, ¿qué queda del juego-juego? ¿Cuándo es mero placer, diversión, distensión, mero **juego**? ¿Es tan poco valioso el **esfuerzo**?

P. SALINAS²⁹, recoge unos versos de **LOPE de VEGA** que ilustran una de las posiciones:

**"No estiman los hombres
las empresas llanas.
Todo lo que es fácil
como fácil pasa. "**

Y la otra, en boca, o en la pluma, del Infante **D. JUAN MANUEL**³⁰, que apunta su notable intención didáctica así:

"Todos se semejan en tanto que todos usan et quieren et aprenden mejor aquellas cosas de que más se pagan [contentan] que las otras. Et porque cada omne aprende mejor aquello de que más se paga [contenta], pon ende el que alguna cosa quiere mostrar [a otro], dévegelo mostrar en la manera que entendiere que será más pagado [contento] el que la ha de aprender.

De ahí nuestra duda razonable.

REFERENCIAS

- Badía, D. y Vilá, M. (1993). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona, Draó.
- Calero Heras, J.(1994) *Entre palabras*. Barcelona: Octaedro.
- Calleja, S. (1988). *Lecturas animadas*. Mensajero, Bilbao: Mensajero.
- Condemarín, M. y otros (1996). *Taller de lenguaje*. Madrid: CEPE.
- Córdoba, I. y Moreno, I. (1990). *Canciones y jueguercicios de Expresión escrita./ Canciones y jueguercicios de Ortografía.*, Madrid: Alhambra Longman (Cintas de M. Picón y O. Manzano para cásete).
- Fandos, M. (1995). *Juega con la imagen. Imagina juegos. Hacia una integración curricular de los medios de comunicación en la enseñanza*. Huelva: Prensa y Educación, Grupo pedagógico andaluz.
- Goldberg, N.(1995). *El gozo de escribir*. Barcelona: Los libros de la liebre de marzo.
- Lomas,C. (1999) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. I-II. Barcelona: Paidós.
- Martín Santamaría, N (1991). *Juegos literarios reunidos*. Mensajero, Bilbao: Mensajero.
- Meoro, H. y Mir, M. (1994). *Al pie de la letra*. Ejercicios y juegos con diccionario. Barcelona: Oikos-Tau.
- Merlino, M. (1979). *Cómo jugar y divertirse con las palabras*. Madrid: Altelena.
- Moreno, V. (1995). *Taller de cuentos. ESO. (El deseo de leer, El deseo de escribir)*. Pamplona: Gobierno de Navarra,.
- Moret, Z. (1987). *El juego laberinto de las palabras*. Madrid: Labor.
- Muñoz A. (1989). *Cuando el lenguaje se hace pasatiempo*. Madrid: Bruño.
- Quenau, R. (1987). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.
- VV:AA. (1987). *Dinamizar textos*. Madrid: Alhambra,
- VVAA. (1995). *Juguemos con el diccionario*. Barcelona: Larousse-Planeta.

NOTAS

¹ C. Garayar en HAMANN, M. y GARAYAR, C.: Declaraciones a *El Comercio*, Lima, 23 de Abril de 1998.

² En concreto esta cita y la siguiente aparecen recogidas en las páginas 34-5 del amplio apunte que hace COMPAYRE, G, *Historia de la Pedagogía*. Versión castellana de C. Roumagnac. Librería de la Viuda de Ch. Bouret, París, 1911. pp. 33- 39 .Subrayado del autor. También en DAMSEAUX, E. y SOLANA, E.; *Historia de la Pedagogía*. Magisterio Español, Madrid, no consta año, pp. 52-56. Y en PARKINSON DE SAZ, Sara M.: *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*. Empeño 14, Madrid, 1981. pp. 3-5.

³ *Instituciones Oratorias*. Biblioteca Clásica. Hernando, Madrid, 2 vols. 1942. , T. I, Lib. I, Cap. I, V, p. 36. Subrayados nuestros.

⁴ Esta cita y las siguientes, en *De liberis educandis libellus*. Copia de R. Chabas, en *Rev. de Archivos, Bibliotecas y Museos*. Año VII, T. IX, julio-Diciembre 1903, p. 61. Subrayados nuestros.

⁵ *Libro de la buena educación y enseñanza de los nobles en que se dan muy importantes avisos a los padres para criar y enseñar bien a sus hijos*. P. Madrigal, Madrid, 1595, p. 33. Recoge Á.,Galino en *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Iter, Madrid, 1968, un comentario sobre el autor en pp. 464-489.

⁶ *Ibidem*, p. 25. Subrayado nuestro.

⁷ *Ibidem*, p. 33. Subrayado nuestro. Hasta cierto punto resulta sorprendente comprobar cómo siguen siendo utilizados y ahora nos parecen tan novedosos, como recién descubierta la posibilidad de usarlos para enseñar.

⁸ *Instructions per la ensenyança de minyons*. Gerona, n. Oliva, s.f. , p. 91, Esta y la anterior. Subrayado nuestro.

⁹ *Obra de los 60 pliegos. 1762. Digresión sobre la educación de la juventud*, española, vol. V. IV, parte II, íbis. 78-9. Amplia referencia en GALINO, Á., *Obr. cit.* pp. 703-4.

¹⁰ *Ibidem*. Subrayado nuestro. Por cierto, los comentarios del autor sobre el papel de la memoria son muy recomendables. Lo hallamos ahora en relación con el aspecto lúdico. Y son palabras para reflexionar.

¹¹ *Ibidem*. Subrayado nuestro.

¹² *El pauperismo. En Obras Completas*. Sucesores de Rivadeneyra, Madrid, 1894-1901, vol. XVI, p. 57. Subrayado de la autora.

¹³ *Ibidem*, Subrayado nuestro. Consideramos muy reveladora la argumentación de la autora (S, 19), viéndola con los ojos del año 2000. Probablemente la segunda razón sea, desde nuestro pensar, la más discutible pero, las otras dos se dejan de lado constantemente. El docente es una de las partes del proceso de enseñanza-aprendizaje y en nuestros días parece estar de sobra. Y la vida nos enseña cada día su dureza...

¹⁴ *La enseñanza del idioma*. Biblioteca del Maestro. Edit. J. y A. Bastinos, Barcelona,

1889, p. 111. El subrayado de esta locución adverbial de veras, tan apropiada aquí, expresiva y coloquial (pese a su origen excepcional de un acusativo plural latino y documentada por vez primera en el Quijote) se debe al autor. El resto, nuestro.

¹⁵ A este respecto recordaremos que una experiencia pionera, considerada como innovadora de primera clase, para enseñar a leer y casi como sin querer a escribir, el *sistema Amara Berri*, iniciado en la escuela del mismo nombre de San Sebastián en los años 80 , extendido a otros muchos centros escolares y con aportaciones muy valiosas para la enseñanza lingüística, se basaba precisamente en el uso de una imprentilla que los niños usaban, en principio para "escribir" su nombre. Cien años antes, J. de Caso ya había pensado en ello. Subrayado del autor.

¹⁶ *Ibidem*, p. 112. Subrayado del autor.

¹⁷ *Ibidem*. Subrayado nuestro.

¹⁸ Obr. cit., p. 206.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 206-7. Subrayado del autor. Llamamos la atención sobre la terminología usada, uno de los puntos esenciales en la enseñanza de la lengua materna, para lo que hoy denominaríamos morfema sufijo, y no hace mucho simplemente terminación. Y llamativos los ejemplos escogidos. Programador, hablador, informador, investigador, jugador, contestador, etc., serían hoy más apropiados, en todo caso, y tras ardua lucha con anglicismos más atractivos.

²⁰ M. HERRERO GARCÍA: *La escuela de trabajo. Principios generales de Pedagogía y Método especial de la enseñanza de la Lengua materna en escuelas e institutos*. Librería de sucesores de Hernando, Madrid, 1922. El autor, en nota al pie, sugiere la lectura de varias obras acerca de este tema: SAILER: *Erziehung für den Erzieher*, Paderborn, 1905, donde critica esta "manía" a propósito del método Montessori. También P. CROUZET: *Les tendances pueriles de notre pédagogie*, Revue Universitaire, 1910, Octubre.

²¹ MARTÍ ALPERA, E: *Cómo se enseña el idioma*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1923, p. 12.

²² MACHADO, A., *Juan de Mairena*. Ed. de J. M. Val verde. Castalia, Madrid, 1971. pp. 244-5

²³ TIRADO BENEDÍ, D.: *La enseñanza del lenguaje*. Labor, Barcelona, 1937, p. 90. Esta cita y la siguiente.

²⁴ *Ibidem*, p. 118. No deja de parecerse a los múltiples juegos de piezas, rompecabezas, puzzles, dominós con los que modernamente nos han "asediado" las distintas editoriales con tendencias más o menos didácticas.

²⁵ *Ibidem*, p. 119., ambas citas. Además en esa referencia a la interdisciplinariedad destaca la conveniencia de fabricar el propio material, algo, a mi parecer, indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Subrayado nuestro.

²⁶ Nuestras referencias datan de 1946, fecha en que fueron escritas y editadas por primera vez, aunque las ediciones que manejamos son posteriores, pues el autor las

amplió para desarrollar más extensamente los temas o dar cabida a otros, como se hace constar en el prólogo de las dos obras que hemos analizado: *El libro del maestro para la enseñanza activa del idioma*, vols. I y II; *Introducción a la didáctica del idioma*.

²⁷ MAÍLLO, A.: *El libro del maestro para la enseñanza activa del idioma*, vol. I, p. 11. Teide, Barcelona, 1962, 5ª ed., renovada. La 1ª de 1946. Citamos por la 9ª de 1972.

²⁸ *Obr. cit.*, p. 207. Subrayado nuestro.

²⁹ *El defensor*. Introducción de Juan Manchal. Alianza, Madrid, 1986, 2ª reimpr., p. 127.

³⁰ 2º Prólogo de *El Conde Lucanor*, p. 51. Ed. De J. M. Blecua. Clásicos Castalia, Madrid, 1969. Subrayado nuestro.

NOTA ACLARATORIA

Los paréntesis que aparecen detrás de los nombres de los autores analizados indican:

- a) en los autores anteriores al S.XX, la fecha de nacimiento y muerte
- b) en los autores del S.XX (en realidad desde 1889, en este caso), la fecha de escritura o edición de la obra revisada.

Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo

Elisabet Areizaga

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Este artículo intenta explicar las tendencias actuales y los retos ante los que se encuentra la enseñanza del componente cultural, dentro de la enseñanza de lenguas. Las propuestas más relevantes de los últimos años apuntan hacia un enfoque formativo que rechaza enseñar cultura como información y propone como objetivo la formación de una competencia comunicativa intercultural, necesaria para relacionarse con la alteridad en sociedades multilingües y multiculturales. El enfoque formativo ha evidenciado los problemas del enfoque informativo tradicional, pero al mismo tiempo se encuentra ante retos nada fáciles de afrontar, tanto en relación con la propia disciplina (formación del profesorado, materiales, etc.), como en relación con el papel que la enseñanza del componente cultural puede jugar en la educación general, dada su dimensión política.

Palabras clave: *lengua y cultura - enseñanza de lenguas, competencia intercultural - enseñanza de lenguas, enseñanza de lenguas extranjeras.*

The aim of this article is to present the current trends and challenges for the teaching of the cultural component in foreign language teaching. The most relevant ones point towards an educational approach which refuses the teaching of the cultural content as just getting information and claims for the intercultural communicative competence, necessary for dealing with otherness in multilingual and multicultural societies, as the main goal in language teaching. This educational approach has shown the problems of the traditional informational approach, but at the same time it is confronting new challenges not easy to resolve, concerning both the discipline (teacher training, curricular materials, etc.) as well as the role that the teaching of culture can play in the general education, due to its political dimension.

Key words: *language and culture- language teaching; intercultural competence- language teaching, foreign language teaching.*

INTRODUCCIÓN

Me gustaría contribuir con esta ponencia a la reflexión que el título de las Jornadas nos sugiere: Enseñar en el nuevo milenio. Entiendo que dicho título nos plantea una pregunta sobre cuáles son los cambios que se están produciendo en la enseñanza y cuáles son los retos ante los que nos encontramos. El cambio de siglo también ha generado en los últimos años un ambiente de reflexión dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, y de forma particular, sobre la enseñanza del componente cultural: así lo sugiere el subtítulo *preparing for the 21st century* de los Standards para la enseñanza de lenguas extranjeras (National Standards: 1996), documento redactado por encargo del gobierno federal de Estados Unidos, y que tiene una proyección clara de futuro en su contenido.

De igual manera, en Europa son abundantes las publicaciones en la última década que tratan de discutir los desafíos educativos que la enseñanza de lenguas tendrá que abordar en los próximos años, en un contexto europeo multilingüe y multicultural (Byram: 1992a; 1995a). Una respuesta a tales desafíos es la redacción de la Definición, objetivos y evaluación de la competencia socio-cultural publicada por el Consejo de Europa (Byram y Zarate: 1994).

De todo ello, se podría destacar la tendencia dominante que propone un cambio de enfoque en la enseñanza del componente cultural en la clase de lenguas extranjeras. Podríamos decir que muchos de los autores más relevantes del área, defienden un giro del tradicional enfoque informativo (cultura como información) a un enfoque formativo, en el que la cultura contribuya a la formación de una competencia comunicativa intercultural. Este planteamiento intenta abordar de forma coherente el problema de redefinir tanto el papel del componente cultural como la metodología para su enseñanza y aprendizaje: si asumimos que la cultura es una parte integral de la enseñanza de lenguas, y si la clase de lenguas extranjeras persigue objetivos educativos que van más allá del mero aprendizaje lingüístico, los medios para la enseñanza y aprendizaje de la cultura deben adecuarse a dichos presupuestos.

Trataremos, pues, de explicar tanto los presupuestos como las nuevas propuestas del enfoque formativo.

LOS OBJETIVOS EDUCATIVOS DE LA CLASE DE LENGUAS

Decir que el componente cultural contribuye al logro de objetivos educativos generales que van más allá del dominio de una lengua, no es algo nuevo. En realidad, es un presupuesto que está presente en los planteamientos más tradicionales, cuando, además de enseñar una lengua, se añadían lecturas y documentación sobre diversos aspectos de los países donde se hablaba la lengua meta: se trataba de ofrecer información sobre lo que se ha llamado cultura formal o cultura con mayúscula, o lo que para otros era civilización: geografía, historia, instituciones políticas, y producciones artísticas de prestigio, junto con lo más pintoresco del folklore de cada lugar. La cultura era un añadido que adornaba la clase y que contribuía al conocimiento general del mundo.

Cuando a partir de los años 60 el concepto de cultura, bajo la influencia de las

ciencias sociales, cambia, y se empieza a hablar de la cultura no formal o cultura con minúsculas, es decir, los hábitos, valores y creencias de los hablantes de la lengua meta, empiezan a proliferar las taxonomías sobre el contenido cultural (Stern: 1992): se intenta organizar de alguna manera toda esa ingente cantidad de información que ahora cabe bajo el término cultura. Pero en un primer momento, este cambio no tiene efectos en cuanto al papel que la cultura juega en la clase de lenguas: sigue tratándose de obtener información sobre las personas que hablan la lengua meta, como parte integrante de un grupo social determinado. A medida que la presencia de la cultura meta se hacía mayor en la clase de lengua, aumentaban también las críticas sobre el tipo de información y las miradas sobre la cultura que dicha información ofrecía. Estas críticas llevaban irremediablemente a cuestionarse el enfoque informativo.

La envergadura del concepto de cultura se vio engrosada todavía más a partir del desarrollo del enfoque comunicativo: cuando el concepto de competencia comunicativa muestra que el dominio de una lengua no se reduce al dominio de su sistema lingüístico, sino que incluye un dominio tanto de las diferentes formas más o menos apropiadas al contexto, como de las normas de interacción social, los aspectos socioculturales de la lengua resultan centrales en la clase de lenguas. Es entonces cuando se empieza a hablar del carácter inseparable de lengua y cultura, y los especialistas reclaman una integración en la enseñanza de las dos. El componente cultural cobra mayor protagonismo, pero ahora podemos ver dos áreas de cultura: por un lado, los aspectos socioculturales de la lengua (que incluyen las variedades lingüísticas, el comportamiento comunicativo y los significados socioculturales del vocabulario) ; y por otro, la realidad sociocultural de los hablantes como contexto en el que la lengua se usa y cobra sentido.

El hecho de que el componente cultural se convirtiera en los años 80 en objeto de enseñanza-aprendizaje central del enfoque comunicativo aportó una visión más pragmática a la clase de lenguas, reduciendo el papel educativo que había venido teniendo la cultura hasta entonces. De hecho, podríamos decir que a partir de aquí se dieron dos tendencias:

1.-dedicar los esfuerzos de la clase al desarrollo de la competencia comunicativa; esto incluye los aspectos socioculturales de la lengua pero abandona el contenido cultural que va más allá de la lengua; de este modo, los objetivos educativos quedan en un segundo plano; esta tendencia ha sido dominante en Europa hasta muy recientemente.

2.- incluir los aspectos socioculturales de la lengua y tratar de integrarlos con el conocimiento de la cultura meta como contexto de comunicación entre los hablantes. Con este planteamiento, algunos autores, predominantemente en el contexto norteamericano, intentaron diseñar objetivos culturales para la clase de lengua (Omaggio: 1986). El modelo más conocido es el de Seelye (1984), que propone 7 objetivos de instrucción cultural:

1.-El sentido o funcionalidad de la conducta culturalmente condicionada. El estudiante debería demostrar una comprensión de que la gente actúa como lo hace porque usan opciones que la sociedad permite para satisfacer necesidades físicas y psicológicas básicas.

2.- Interacción entre lengua y variables sociales. Los estudiantes deberían demostrar una comprensión de que tales variables sociales como edad, sexo, clase social y lugar de residencia afectan a la forma en que la gente habla y se comporta.

3.- Conducta convencional en situaciones corrientes. Los estudiantes deberían indicar una comprensión del rol que la convención juega en modular la conducta, demostrando cómo la gente actúa en situaciones corrientes mundanas y críticas en la cultura meta.

4.- Las connotaciones culturales de palabras y frases. El estudiante debería reflexionar sobre el hecho de que las imágenes culturalmente condicionadas se asocian incluso con las palabras y frases más corrientes de la lengua meta.

5.- Enunciados que evalúan la sociedad. El estudiante debería demostrar la habilidad de evaluar la fuerza relativa de una generalización relacionada con la cultura meta en cuanto a la cantidad de evidencia que apoya la afirmación o enunciado.

6.- Investigar sobre otra cultura. El estudiante debería mostrar que ha desarrollado la habilidad necesaria para localizar y organizar información sobre la cultura meta a partir de la biblioteca, medios de comunicación, la gente y la observación personal.

7.- Actitudes hacia otras culturas. El estudiante debería demostrar curiosidad intelectual por la cultura meta y empatía hacia su gente.

Modelos como el de Seelye no sólo suponen un intento de programar el contenido cultural de forma paralela a la programación lingüística, sino que replantean los fines educativos que el componente cultural venía cubriendo: ya no se trata sólo de aportar información, sino de formar al estudiante para dotarle de las habilidades y actitudes necesarias para comprender y reflexionar sobre otras culturas: reflexionar, evaluar, investigar, mostrar curiosidad. La inclusión de aspectos no sólo conceptuales, sino procedimentales y actitudinales suponen un cambio importante en la didáctica del componente cultural. De forma creciente, se reivindica un enfoque llamado por muchos procesual (Singerman: 1988) que dé prioridad a la dimensión afectiva y formativa, frente a la cognitiva. El enfoque procesual no imparte hechos, sino que intenta ayudar a los estudiantes a alcanzar las habilidades necesarias para extraer significado de los hechos que ellos mismos descubren en su estudio de la L2(Omaggio:1986, p. 358).

Por otra parte, las críticas al enfoque informativo durante las dos últimas décadas, han ido generando cierto consenso en torno a la necesidad de replantear los objetivos educativos que el componente cultural debería perseguir: la reflexión como toma de conciencia (cultural awareness) sobre la cultura meta es uno de los aspectos centrales en las propuestas curriculares y las orientaciones didácticas de la última década en diferentes países de Europa y en Estados Unidos. Pero también hemos hablado de otros aspectos. Para entenderlos mejor, intentaremos ver cómo las críticas al enfoque informativo han puesto de manifiesto las dificultades, las incoherencias y los resultados no deseados de la enseñanza de la cultura como información.

CRÍTICA AL ENFOQUE INFORMATIVO

Las críticas al enfoque informativo han sido numerosísimas desde diferentes puntos de vista.

A medida que el concepto de cultura se amplía resulta evidente la imposibilidad de ofrecer semejante cantidad de información sobre la realidad socio-cultural de los hablantes de la lengua meta. Pero además, incluso limitándonos a los aspectos socioculturales de la lengua para la comunicación, nos damos cuenta de que resulta inviable una enseñanza de elementos aislados que pretendan dar cuenta de todo el conocimiento compartido necesario para construir sentido. Si dicho conocimiento es el resultado de todo un proceso de socialización que dura años, ¿cómo enlazarlo en libros de texto, en unidades didácticas, en listas y clasificaciones imposibles, para una clase de unas horas a la semana? El resultado siempre será parcial, superficial y sesgado. El profesorado se siente no sólo desbordado ante semejante empeño, sino falto de formación y de recursos para llevarlo a cabo. Esta es una de las razones por las que desde algunas posiciones se renuncia a incluir el contenido cultural como parte de la programación de los cursos de lenguas (Stern: 1992).

Pero el problema no sólo reside en cómo organizar semejante cantidad de información, sino en que la propia visión del aprendizaje cultural como adquisición de contenidos conceptuales genera una visión monolítica, estereotipada, y falsa sobre la realidad cultural. Enseñar cultura como información es pretender que podemos describir objetivamente una realidad cultural, partiendo de la visión del aprendiz como la norma de la que los otros se apartan curiosamente. El peligro de la tan reclamada tolerancia reside en mirar a los demás desde la distancia y con la superioridad del que se considera a sí mismo el punto de referencia, y sólo contribuye a crear barreras en la comprensión de otras formas de ver las cosas. Esarte-Sarries y Byram (1989) mostraron en sus investigaciones que ofrecer información sobre la cultura meta no cambia las actitudes de los aprendices hacia ésta, ni mejora su comprensión. Presentar la cultura meta como una realidad objetiva en espera de ser descubierta por el aprendiz supone una visión cerrada, basada en generalizaciones que llevan a respuestas estereotipadas y en la que los individuos son vistos en términos de identidades nacionales en lugar de como actores sociales, conscientes de sí mismos, que continuamente regulan su acción en respuesta a aquellos con los que interactúan (Met y Byram: 1999, p. 67).

Esta visión de la cultura, además, crea la ilusión al aprendiz de que la realidad descrita es atemporal y no va a variar con el tiempo, porque no deja lugar para el cambio ni la diversidad. Acumular datos deja a los estudiantes sin armas para enfrentarse a situaciones culturales que no han estudiado previamente: el conocimiento cognitivo no prepara para procesar nuevos fenómenos ni para vérselas con diferentes modelos de comportamiento (Omaggio: 1986).

El enfoque informativo se ha visto favorecido a menudo por la herencia instrumental de los orígenes del enfoque comunicativo: desde sus inicios y hasta muy recientemente, el énfasis se ha puesto en el desarrollo de la competencia comunicativa como una cuestión meramente lingüística y no como parte de una formación humanística más amplia. La atención a los aspectos instrumentales de la lengua que

permitieran al aprendiz mantener un contacto superficial, como turista o visitante temporal, con otros individuos, llevó a muchos profesionales a abordar las cuestiones socioculturales de la comunicación como mera transmisión de información. El resultado consiste en separar la lengua de otros fenómenos culturales para hacerla más accesible y familiar, pero con la consecuencia de que otros fenómenos culturales se hacen más extraños: la lengua se hace más accesible, la tarea de dar y adquirir información más fácil, y los extraños hábitos de otros países tienen que tolerarse como aberraciones del modo natural de hacer las cosas (Byram: 1988b, p.4).

Pero a medida que el concepto de competencia comunicativa se va explorando y entendemos mejor la naturaleza y la importancia del conocimiento compartido en la construcción de sentido, nos damos cuenta de que los esquemas culturales que forman parte de dicho conocimiento del mundo, no pueden transmitirse como información, porque son el resultado de un largo proceso de socialización. Sólo mediante la experiencia y el esfuerzo mental en situación podremos empezar a hablar de comprensión y no de tolerancia.

Las críticas al enfoque informativo revelaban la imposibilidad de que la visión de la cultura subyacente a tal enfoque pudiera permitir el desarrollo de un conocimiento y comprensión de la cultura meta. Las propuestas curriculares y educativas de las últimas décadas han incorporado algunos de los principios reivindicados por los especialistas y hay un acuerdo generalizado a la hora de atribuir a la clase de lenguas extranjeras unos fines educativos que van más allá del aprendizaje lingüístico y que pretenden formar ciudadanos para una sociedad multicultural y multilingüe. Sin embargo, todavía resulta difícil operativizar tales objetivos y encontrar los medios apropiados para ello (Byram: 1992b).

El concepto de competencia comunicativa intercultural intenta responder a la necesidad de ofrecer un modelo para la integración de lengua y cultura en la enseñanza de lenguas.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y EL ENFOQUE FORMATIVO

Cuando el enfoque comunicativo puso en evidencia que la competencia comunicativa significa tanto el conocimiento como la habilidad de uso de la lengua para la comunicación, hubo un intento de establecer una conceptualización paralela para la enseñanza de la cultura: se trata no sólo de adquirir conocimientos sobre la cultura meta sino de desarrollar las habilidades necesarias de uso (competencia y actuación en el ámbito norteamericano). Un paralelismo similar fue establecido entre los conceptos de interlengua e intercultural.

Un primer intento de operativizar la competencia cultural fue presentarla como la 5ª habilidad (junto con leer, escribir, escuchar y hablar). Resultado de este planteamiento fue la descripción hecha por ACTF en los años 80 (ACTFL: 1986) de niveles de proficiencia cultural, paralelamente a los niveles en las cuatro habilidades lingüísticas. Esta descripción recibió muchas críticas y se retiró en versiones posteriores. Kramsch (1991) atribuye a la tradición positivista en la educación de Estados

Unidos el intento de desmenuzar en aspectos parciales y conductuales el aprendizaje cultural. El énfasis en el conocimiento imperativo, es decir, cómo hacer las cosas y cómo hacer que la gente haga las cosas, nos dice, produce la idea de que adquirir conocimiento es una mera transmisión e intercambio de información, y no deja lugar a la interpretación. La cultura no sólo se basa en el conocimiento compartido, sino en reglas compartidas de interpretación. Considerar lo medible y evaluable como lo educable es un error: resulta imposible medir una competencia global mediante puntos discretos. El resultado de todo esto es que hay un abismo entre los objetivos interculturales de la enseñanza de lenguas extranjeras y su teoría conductista de la lengua: ¿Se desarrolla la comprensión global, la conciencia transcultural automáticamente por dominar el presente de indicativo, encargar una comida en un restaurante o manejarse en una situación social?(Kramsch: 1991, p.223)

Esta visión de la educación es similar a la que a menudo encontramos en la pedagogía de la comunicación intercultural.

La comunicación intercultural, como disciplina, se ha ocupado de los problemas generados por las diferentes conductas y visiones del mundo de los sujetos que hablan diferentes lenguas y pertenecen a diferentes culturas. Se desarrolló independientemente de la enseñanza de lenguas, pero a menudo ha compartido prácticas similares: enseñar a los alumnos hechos correctos y conductas culturalmente apropiadas. De nuevo, el planteamiento sigue manteniendo las culturas en compartimentos estancos, y su comprensión se reduce a la adquisición de información y el desarrollo de conductas que, bajo la apariencia de objetividad, están teñidas de etnocentrismo. Las propuestas de aculturación que encontramos tan a menudo, especialmente en la formación de trabajadores inmigrantes que deben adaptarse a un modelo estandarizado de sociedad como forma de evitar el conflicto, no sólo es éticamente cuestionable, sino que no contribuye a los objetivos educativos de comprensión entre individuos y culturas.

La comunicación intercultural ha recibido críticas recientes también por su visión simplista de las culturas: A comienzos del siglo XXI, la esencialización de los rasgos nacionales y las características culturales, como por ejemplo, la comparación de diferencias entre una cultura nativa y una extranjera, vistas como espacios establecidos sobre el mapa y permanentes en el tiempo, resulta demasiado reduccionista. Tal visión del estudio de la comunicación intercultural no refleja las complejidades de una época post-colonial y global en la que la gente vive en espacios múltiples y cambiantes, y participan de múltiples identidades a menudo en conflicto entre sí (...).La comunicación intercultural tendrá que tratar de identidades cambiantes y redes transculturales en lugar de tratar de individuos autónomos situados en culturas nacionales estables y homogéneas(Kramsch: 2001, p.205). Kramsch habla de un cambio que pasa de enseñar hechos correctos y conductas culturalmente apropiadas, a enseñar los contextos sociales e históricos que han dado a los fenómenos culturales actuales su significado dentro de redes transculturales más amplias (p.205).De nuevo, la interpretación es clave para la comprensión de los fenómenos culturales.

De lo dicho hasta aquí se puede concluir que ni la información que refleja sólo la visión superficial y externa de la cultura meta, ni la asunción de una identidad pres-

tada mediante el aprendizaje de una serie de conductas determinadas, pueden lograr los objetivos educativos que la enseñanza de lenguas persigue, entre ellos, el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural. Por ello, se hace necesario un cambio de orientación en la enseñanza de la cultura: el énfasis no debe estar en saber cosas sobre los otros o adoptar sus supuestos comportamientos o valores, sino en desarrollar la capacidad para comprender y comunicarse con los otros.

Gran parte de las propuestas de cambio hacia un enfoque formativo coinciden en defender que:

- No se puede entender otra cultura sin tomar conciencia de la propia y de la relatividad de ambas.

- Se hace necesaria la comprensión desde una visión tanto interna como externa de la C1 y de la C2 y de sus relaciones.

- La visión de la cultura debe recoger la perspectiva histórica que dé cuenta del carácter dinámico de toda sociedad, así como presentar la pluralidad y complejidad de las redes sociales entre grupos e individuos.

- Las habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural son las propias de la educación general (Kramsch: 1991): pensamiento relacional y crítico, observación y reflexión sobre procesos de interacción, y habilidades interpretativas; actitudes de curiosidad y disposición a comprender e implicarse, en lugar de juzgar.

- La dimensión intercultural requiere el desarrollo de una tercera perspectiva, lejos de las posturas etnocéntricas, pero también de la aculturación mediante la asunción de identidades estereotipadas. La tercera perspectiva constituye el exponente más claro del carácter formativo para la educación integral que persigue la enseñanza de lenguas, porque permite la construcción de una identidad intercultural (Russell: 1999). Byram habla de una socialización terciaria: no es simplemente la adquisición de tolerancia hacia la diferencia y la alteridad. Requiere una modificación de los modos existentes de pensar y actuar que tienen los aprendices. Mediante métodos de comparación y contraste, requiere una revisión crítica del conjunto de los dos modelos de valores y formas de pensar (Byram: 1992a, p. 11), tanto de la C1 como de la C2.

- Se potencia la capacidad de transferencia : aprender sobre una cultura meta en la clase de lenguas debe ser aprender sobre cualquier cultura, cómo funciona la propia y la de los demás. De nuevo nos encontramos con un planteamiento formativo, puesto que se asume que la reflexión y la toma de conciencia sobre lo propio y lo ajeno permite desarrollar la capacidad para entenderse a uno mismo y relacionarse con la alteridad. Deberíamos darnos cuenta de que los problemas y malentendidos en la comunicación que se dan entre personas que hablan diferentes lenguas y pertenecen a diferentes culturas a menudo no son muy distintos de los que se dan entre personas que hablan la misma lengua y comparten la misma cultura (Kramsch: 2001, p.201).

El modelo de competencia intercultural de Byram refleja esta visión del enfo-

que formativo. Un hablante intercultural es alguien que puede aplicar su competencia lingüística y su conocimiento sociolingüístico de la relación entre lengua y el contexto en el que se usa, para (1) manejarse en la interacción entre límites culturales, (2) para anticipar los malentendidos causados por las diferencias en los valores, significados y creencias, y(3) para hacer frente tanto a las demandas afectivas como cognitivas a la hora de implicarse con la alteridad (Byram: 1995: p.25).

La competencia intercultural se desarrolla a través de una serie de saberes (Byram: 1997):

- Conocimientos /saberes: conocimiento de los grupos sociales y sus productos y prácticas en el propio país y en el del interlocutor, y conocimiento de los procesos generales de interacción individual y grupal.
- Habilidades /Saber comprender: habilidades para interpretar y relacionar. Interpretar un documento o un acontecimiento de otra cultura, y explicarlo y relacionarlo con documentos o acontecimientos de la propia.
- Habilidades /Saber implicarse: educación política y conciencia cultural crítica. La habilidad para poder evaluar, críticamente y basándose en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos de la propia cultura y de otros países y culturas.
- Habilidades /Saber aprender y hacer: habilidades para descubrir e interactuar. La habilidad para adquirir nuevo conocimiento de una cultura y de las prácticas culturales, y la habilidad para aplicar el conocimiento, actitudes y habilidades en el marco de la comunicación e interacción real.
- Actitudes/ Saber ser: relativizar lo propio y valorar lo ajeno; curiosidad, mente abierta y disposición a cuestionar la desconfianza en otras culturas y la confianza en la propia.

DIFICULTADES Y RETOS DEL ENFOQUE FORMATIVO

Me gustaría concluir hablando de las dificultades y retos ante los que se encuentra el enfoque formativo.

Para empezar, me gustaría hablar de su dimensión política. El propio Byram reconoce que es un enfoque esencialmente político, porque reta y relativiza la naturalidad que se da por supuesta de los sistemas conocidos de pensamiento y valores (Byram: 1992a, p.11)

Al hablar de la competencia intercultural y la movilidad en contextos multinacionales, en relación con el caso europeo nos dice:

La dimensión europea en la enseñanza de lenguas extranjeras no es simplemente una cuestión de elevar la conciencia de los aprendices sobre otros países y pueblos, sino más bien de retar y modificar sus modos de conceptualizar la realidad social.(...) Es evidente que mirar desapasionadamente puede convertirse pronto en mirar críticamente y que la competencia intercultural puede, y debería, convertirse en una competencia crítica intercultural. El aprendizaje de lenguas extranjeras puede

llevar a la insatisfacción con lo que hasta ese momento se ha dado por supuesto, y las sociedades que retan lo que se da por supuesto son sociedades sanas, sociedades que pueden aceptar la diversidad y la interculturalidad. Esta es la dimensión del aprendizaje para la competencia intercultural que contribuye a una educación para la ciudadanía, al igual que prepara a los aprendices para la movilidad y nuevas identidades culturales(Byram: 1995, pp.22, 34-35).

Es evidente que asumir un enfoque formativo es parte de una política educativa para la formación de un determinado tipo de ciudadanos. Pero el gran problema ante el que nos enfrentamos es la existencia de dinámicas políticas divergentes en relación con el contacto entre culturas. No sólo por el tratamiento que encontramos en los medios de comunicación, que dinamita el poco trabajo que desde las aulas se pueda hacer por el desarrollo de la interculturalidad, sino incluso por los mismos planteamientos que encontramos en otras áreas curriculares, como por ejemplo, visiones etnocéntricas y patrióticas de la historia y la literatura, por no hablar de otras políticas en las relaciones internacionales o ante el problema de la inmigración. Como dice Kramsch: ¿cómo puede la paz mundial, y la participación eficaz en una sociedad global interdependiente ser fruto de la visión del mundo en términos de adversarios que se asume en ciertos informes de política educativa? (Kramsch: 1991, p.223) ¿Podemos pretender desarrollar una competencia intercultural desde la clase de lenguas extranjeras en un contexto como el actual? Sinceramente, creo que no: sería como intentar curar una pulmonía con una aspirina.

Que la educación intercultural debe extenderse más allá de la enseñanza de lenguas, y que ésta es sólo una de las muchas influencias en la formación de la competencia intercultural, es algo sobre lo que los especialistas ya han llamado la atención (Buttjes- Byram: 1991). Pero aun así, deberíamos entender que cuando la educación intercultural se limita sólo al marco de la instrucción formal, corremos el riesgo de convertirlo en pura doctrina, un discurso aprendido para cuando nos ponen el micrófono delante, pero que no afecta a nuestras vidas ni a las relaciones con los demás. La educación intercultural no es un reto para los profesores, como se nos está diciendo, sino para los políticos y para todos los ámbitos de la sociedad. Una vez más se delega a los ámbitos educativos las responsabilidades que son de todos.

Otra de las grandes dificultades del enfoque formativo es la formación del profesorado así como la falta de un marco teórico y metodológico suficientemente consistente. Este hecho, destacado a menudo por quienes han estudiado la práctica en el aula, produce que muchos profesores renuncien a la enseñanza del componente cultural y se centren en los aspectos más lingüísticos. Por este motivo, algunos han defendido que los profesores de lenguas deberían abrir su perspectiva, y salirse de su orientación exclusivamente filológica y literaria, hacia áreas como las ciencias sociales, y la etnografía. Quienes han argumentado que el enfoque informativo resulta inabordable hoy en día, porque requiere saber mucho sobre otras culturas, y además, culturas que están cambiando, y han defendido que deberíamos enseñar a los alumnos a observar y analizar otras culturas para llegar a comprenderlas (Met-Byram(1999), quizás no se han dado cuenta de que este enfoque formativo requiere un conocimiento mayor y unas habilidades muchos más complejas y sofisticadas, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos. Si el enfoque formativo

no se toma en serio la formación del profesorado, no pasará de ser una declaración de buenas intenciones, para seguir haciendo en el aula lo de siempre.

Algunas propuestas metodológicas intentan basarse en las técnicas de la etnografía para la observación y participación en otra cultura (Jensen-Jaeger-Lorensen: 1995; Byram y Fleming: 1998). Estas propuestas son coherentes con los presupuestos del enfoque formativo y realmente válidas para los aprendices que se ven en situaciones de inmersión, así como en la formación del profesorado. Pero probablemente no se adaptan igualmente a todas las situaciones de aprendizaje. Situaciones muy diversas ante las que se encuentran los profesores de lenguas, quienes, del mismo modo que hacen un análisis de necesidades lingüísticas para programar sus cursos, deberían también hacer un análisis de necesidades interculturales, si quieren incluir una programación cultural en sus clases de lenguas. No es infrecuente el caso del profesor que cegado en su empeño de desarrollar un enfoque formativo, se encuentra luchando contra la resistencia del alumno que sólo quiere que le hagan fotos de la cultura meta para llevarse a casa como souvenir, lo cual nos lleva a plantearnos la legitimidad ética del profesor y su empeño.

Quisiera poder ofrecer algunas conclusiones para el optimismo, pero no me es posible. Creo que no debiéramos caer en el error, frecuente en la historia de la enseñanza de lenguas, de dejarnos seducir por la ilusión de que las nuevas corrientes van a traernos soluciones definitivas, porque no es así. El enfoque formativo ha puesto en evidencia los errores de la enseñanza del componente cultural como información, pero también ha planteado preguntas y retos que van mucho más allá de la clase de lenguas extranjeras. Aquí hemos intentado presentar algunas de ellas.

REFERENCIAS

- ACTFL *Proficiency Guidelines* (1986). Hastings-on-Hudson, New York: ACTFL Materials Center.
- Buttjes, D. y Byram, M. (eds.) (1991). *Mediating Language and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1988a). The effect of language teaching on young people's perceptions of other cultures. *Culture and Language Learning. Triangle*, 7, 39-47.
- Byram, M. (1988b). Post- Communicative Language Teaching. *British Journal of Language Teaching*, XXVI, 1, 3-6.
- Byram, M. (1990). Foreign Language Teaching and Young People's Perceptions of Other Cultures, en Harrison, B. (ed.): *Culture and the Language Classroom*, Modern English Publications in association with The British Council.
- Byram, M. (1992a). Foreign language learning for European citizenship, en *Language Learning Journal*, 6, 10-12.
- Byram, M. (1992b). Language and Culture Learning for European Citizenship, en *Language and Education*, vol.6, n°2, 165-176.
- Byram, M. (1994). Residence abroad- fieldwork in pre-service teacher development, en *The European Dimensión in Pre-and-In-Service Language Teacher Development: New Directions. Triangle*, 12,67-87.
- Byram, M. y Zarate, G. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Byram, M.(1995a). Intercultural Competence and Mobility in Multinational Contexts: a European View, en Tikoo, M.L.(1995).
- BYRAM, M.(1995b). Defining and describing cultural awareness, en *Language Learning Journal*, 12, 5-8.
- Byram, M., Murphy, Lejeune, E, y Zarate, G.(eds.)(1996). *Cultural Representation in Language Learning and Teacher Training. Language, culture and Curriculum*, 9:1.
- Byram, M. y Fleming, M. (eds.) (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Byram, M., Neuner, G. y Zarate, G. (1998). La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, en *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Le français dans le monde. Recherche et applications* (Numéro special). Julio,70-153.
- Coste, D., Moore, D. y Zarate, G. (1998). Competence plurilingue et pluriculturelle, en *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. Le français dans le monde. Recherche et applications* (Numéro special). Julio, 8-67.
- Esarte-Sarries, V. y Byram, M. (1989). The perception of French People by English

- Students: findings from the Durham Cultural Studies Project, en *Language, Culture and Curriculum*, vol.2, n°3, 153-165.
- Fantini, A.E. (1995). An Expanded Goal for Language Education: Developing Intercultural Communicative Competence, en TIKOO, M.L.(1995)
- Hoadley-Maidment, E. (1988). Language and cultural awareness for ethnic minority students, en *Culture and Language Learning. Triangle*, 7, 85-91.
- Jensen, A.A., Jaeger, K. y Lorentsen, A. (eds.) (1995). *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Kramsch, C. (1991). Culture in Language Learning: A View from the United States, en De Bot, K., Ginsberg, R.B, y Kramsch, C. (eds.). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kramsch, C. (1992). Foreign Languages and International Education in the United States, en Gnutzmann, C, Konigs, FG. y Pfeiffer, W. *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000*. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg, 102-115.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch C. (2001). Intercultural communication, en Carter, R. y Nunan, D. (eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Lambert, R.D. y Shohmay, E. (eds.) (2000). *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of Ronald Walton*. Philadelphia, PA: Benjamins.
- Met, M. y Byram, M. (1999). Standars for foreign language learning and the teaching of culture, en *Language Learning Journal*, 19, 61-68.
- Morgan, C.(1995). Cultural awareness and the National Curriculum, en *Language Learning Journal*, 12, 9-12.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1996). *Standards for Foreign Language Learning: preparing for the 21st Century*. Ney York.
- Omaggio, A. (1986). *Teaching Language in Context*. Heinle& Heinle, Boston.
- Russell, E. (1999). Hacia la construcción de un saber intercultural. Propuestas para la enseñanza de la cultura, en *Textos*, 22, pp. 105-113.
- Seelye, H.N. (1984). *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. NTC, Lincolnwood.
- Singerman, A.J. (ed.) (1988). *Towards a New Integration of Language and Culture*. Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, Middlebury.
- Stern, H.H.(1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford Univ. Press.

- Swiderski, R.M.(1993). *Teaching Language, Learning Culture*. Wesport, CT: Bergin & Garvey.
- Tikoo, M.L.(ed.) (1995). *Language and Culture in Multilingual Societies: Viewpoints and Visions*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Widdowson, H. (1988). Aspects of the relationship between culture and language, en *Culture and Language Learning. Triangle*, 7,13-22.
- Zarate, G. (1988). La description d'une culture étrangère dans la classe de langue: deux modèles didactiques, en *Culture and Language Learning. Triangle*, 7, 23-27.
- Zarate, G.(1994). La relation à l'altérité dans la formation des enseignants de langue, en *La dimension européenne dans la formation des professeurs de langues: Nouvelles Directions. Triangle*, 12,49-65.

Elogio de la Literatura

Sorkunde Francés Vidal
Universidad del País Vasco
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Esta publicación recoge un camino que parece paralelo entre la Lingüística y la Literatura. A través de de la lectura del artículo llegamos a situar la convergencia de Lingüística y Literatura.

Palabras clave: *Lingüística. Literatura.*

This issue tries to portray the path, apparently parallel, that runs between Linguistics and Literature. Through its reading, we are able to establish a convergence of Linguistics and Literature.

Keywords: *Linguistics. Literature.*

La literatura ha ejercido un influjo constante en la sociedad. La forma escrita de la comunicación literaria se ha revelado como una poderosa manera de influir más allá del tiempo de su elaboración. Cada lector guarda la experiencia de la impresión recibida por un texto concreto. Aquello que está escrito conserva el mensaje para siempre. Sabemos que esta forma peculiar de comunicación, no obstante, sólo actúa en el momento en que un lector se acerca al texto y revitaliza las ideas en el momento mismo en que lee. Esta situación pone de manifiesto que el texto escrito pregona su contenido en tanto en cuanto el lector actualiza la lectura. Reflexionar sobre la comunicación del texto literario nos lleva por derroteros diversos.

En principio podemos asegurar que todo texto escrito es un producto literario. Pero a continuación se establecen una serie interminable de argumentos para esclarecer una terminología que se presenta ambigua. Podemos aceptar de forma unánime que todo texto escrito lleva consigo una dosis de información. También podemos aceptar que esa información se transvasa al lector y se produce la comunicación del texto. Pero de estos textos no deducimos su carácter literario. Tan sólo nos planteamos la corrección sintáctica en la elaboración del texto y su contenido.

Si llegados a este punto no tenemos dudas sobre la comunicación del texto escrito, podemos avanzar un poco añadiendo un par de notas a ese tipo de textos. Pensemos en incluir, por ejemplo, necesidad de responder con rapidez, o transmitimos obligación de hacer algo. En estas dos notas añadidas podemos observar que la simple comunicación ha ido más lejos. Porque ha establecido una fuerte relación entre el texto, la comunicación y la posterior actuación del lector. Esta relación promueve una innegable fuerza del texto escrito.

En esta situación aún nos movemos en términos de comunicación del texto escrito. Cuando el autor añade algún aspecto de carácter personal a un texto eminentemente comunicativo, no pierde un ápice lo que se intenta comunicar; pero las notas añadidas impregnan el texto de intenciones complementarias. Esas enmiendas al texto básico, perfilan un modo personal de encauzar el escrito mismo. Podría decirse que un texto así mantiene una doble versión: la del texto básico y las añadiduras.

El lector percibe con nitidez la doble intención y aprende a separar unos elementos de otros. Separa lo fundamental de lo accidental. Así, pues, podemos darnos cuenta que unas pinceladas de ironía pueden convertirse en una soterrada crítica al texto básico. Las añadiduras al texto se sostienen bajo un prisma subjetivo que ponen de manifiesto la intención de incluir otras informaciones. Podemos observar que las notas crean una situación nueva en la comunicación. Esa postura crítica genera una reacción diversa en la comunicación. A partir de esta fórmula, el texto primero es analizado con mayor intensidad. Comienza un proceso de estudio para establecer si de él se pueden establecer los añadidos primeros, si se corresponden con el texto, o incluso si se pueden establecer nuevos añadidos no previstos por el primer analista.

Las glosas a un texto no aparecen para aclarar su contenido únicamente. Tienen un papel de réplica que perfila la comunicación primera. Esta situación es la que se establece ante un texto tenido como cierto, real y pretendidamente objetivo. Las notas que se añaden pretenden orientar sus intenciones hacia nuevos puntos de vista, descubrir las posibilidades de algunos cambios, incluso pueden llegar a negar la posibilidad del escrito primero.

Es fácil observar que en todos estos textos hay una intención de insuflar al escrito de una vitalidad que él mismo comunica. Así, pues, podemos decir que cuando un escrito está teñido de intenciones para influir en la comunicación comenzamos a recibir rasgos literarios. Cada una de las añadiduras ponen de manifiesto una postura provocada por el texto primero. No es necesario que recurran a la retórica clásica para ejercer la influencia que pretenden. De hecho se sirven de comparaciones y aún de metáforas para aclarar su discrepancia, para concretar la crítica que promueven.

"Si es prosa científica o, en general, descriptiva, la intención directora es la de representar lo descrito con fidelidad a la visión personal que de ello se tiene. Ya no se ordena el hablar directamente, como en el lenguaje oral, hacia su efecto en el prójimo y hacia nuestra participación en las cosas, sino hacia la objetivación de lo interiormente pensado y sentido. En objetivar lo pensado y sentido sin merma y sobra hay un dominante placer estético, y toda expresión que lo consiga es exponente de lenguaje artístico." (A.A. 1966.)

Si con un ejemplo sencillo podemos entender los mecanismos de la comunicación literaria, no es tan sencillo determinar qué es la literatura.

La razón fundamental que se nos presenta es la situación misma del escritor. Es difícil establecer unas líneas generales que puedan ser aplicadas a todos por igual. Puede decirse que el escritor nace por la necesidad de comunicarse con los demás. Comunica sus esperanzas y sus desengaños, la alegría y el dolor... en fin, una serie interminable de experiencias personales con las que vive y agota su vida. No es fácil que esa comunicación se haga con una declaración previa de intenciones.

Dámaso Alonso en su obra *Poesía española* dice: A ambos lados de la obra literaria hay dos intuiciones: la del autor y la del lector. La obra es registro, misterioso depósito de la primera, y dormido despertador de la segunda. La obra supone esas dos intuiciones, y no es perfecta sin ellas."

El lector percibe a través de la lectura un mundo subterráneo que sostiene el texto y comunica de forma velada el mundo interior que impulsa al escritor. De manera imprecisa el lector va descubriendo aspectos en los que confluye su espíritu con lo expresado en el texto. "La obra principia sólo en el momento en que suscita la intuición del lector, porque sólo entonces comienza a ser operante." (D.A. 1966). También puede estar en total desacuerdo y aún enfrentarse por entero al escritor. El intercambio de opiniones establece un diálogo personal del lector y el escritor que se perfila como un rechazo de la obra. Sea como fuere el diálogo, lo que se pone de manifiesto es que la comunicación a través del texto es real y tanto más fuerte cuanto más expuesto se haya estado a la lectura de otros textos.

"El primer conocimiento de la obra poética es, pues, el del lector, y consiste en una intuición totalizadora, que, iluminada por la lectura, viene como a reproducir la intuición totalizadora que dio origen a la obra misma, es decir, la de su autor. Este conocimiento intuitivo que adquiere el lector de una obra literaria es inmediato, y tanto más puro cuanto menos elementos extraños se hayan interpuesto entre ambas intuiciones." (D.A. 1966)

El peligro de la literatura está en que puede comunicar inquietudes no previstas por el lector. Una vez que el lector juzga y admite las preocupaciones del escritor se acerca a la realidad diaria con una mirada distinta que le convierte en un observador nuevo. Busca a su alrededor encontrar aquellos matices que le sorprendieron y actúa ante la realidad con una visión renovada.

Este influjo en las actitudes de los lectores, ha generado la búsqueda de producir cambios sociales a través de la lectura crítica. El argumento de la literatura comprometida ha puesto de manifiesto, en primer término, el aspecto de la comunicación a través de la cual ha ejercido una influencia destacada al despertar inquietudes y mover a la acción. Sartre considera a la prosa como un valor útil. Por eso define al prosista como un hombre que se sirve de las palabras como armas. El escritor comprometido sabe que la palabra es acción, que revelar es cambiar y que no es posible proponerse revelar sin proponerse el cambio.

Aldous Huxley en *Literatura y ciencia* dice que:

"El mundo al que se refiere la literatura es el mundo en que los hombres son engendrados, en el que viven y en el que, al fin, mueren: el mundo en el que aman y odian, en el que triunfan o se les humilla, en el que se desesperan o dan vuelos a sus esperanzas; el mundo de las penas y las alegrías, de la locura y el sentido común, de la estupidez, la hipocresía y la sabiduría; el mundo de toda suerte de presión social y de pulsión individual, de la discordia entre la pasión y la razón, del instinto y de las convenciones, del lenguaje común y de los sentimientos y sensaciones para los que no tenemos palabras"(A.H., Barcelona 1964)

La realidad de la literatura ha promovido el interés por su estudio. Quien se acerca al estudio de la literatura recorre un camino que a lo largo del tiempo se ha ido diversificando a medida que las investigaciones avanzan y encuentran nuevas metas. Los estudios literarios, ya sean de autores contemporáneos ya se refieran a los autores clásicos, tienen un punto en común dar luz sobre las obras concretas a las que se refieren.

Se ha partido del conjunto de obras de un escritor para establecer las condiciones que dieron lugar al esfuerzo del autor. Este sistema puede explicar algún aspecto que se puede rastrear en la obra estudiada; pero carece de cualidades que puedan ser aplicadas a otros escritores. Desde el momento que no se establecen reglas generales impide la utilización de un sistema de comprobación universalmente concebido.

Otras formas hacen una descripción de la estructura. A veces el estudio se completa buscando una red de interferencias con otros autores, anteriores o posteriores, para establecer una serie de conexiones que avalen la posibilidad de explicar el fenómeno literario en una visión diacrónica.

El acercamiento a la literatura, más allá de la lectura primera, reúne una serie muy destacada de sistemas de estudio.

El historiador clasifica la literatura en orden cronológico. A partir de las obras concretas intenta reconstruir el tiempo y la sociedad que alumbró tales obras. Esta

formulación comporta un esfuerzo organizativo que determina un dinamismo constante. El afán clasificatorio aporta notas de validez muy diversa. Tienen un marcado acento orientador que facilita el encuentro con una tradición de temas, intereses, corrientes y grupos que configuran la realidad social de la literatura. La erudición marca de forma notable los esfuerzos de estos estudios que han ido aventurando posturas críticas.

Desde el siglo XVIII se han ido fundamentado las formas literarias. Los hermanos Schlegel, Schiller, Goethe, Hegel, Schelling, y Humboldt inician las primeras agrupaciones de las obras literarias atendiendo a la especificidad genérica. Es precisamente en este momento cuando comienza a utilizarse el término "literatura" referido a las obras y los escritores.

El estudio histórico de la literatura ha pretendido rechazar las peculiaridades de la épica, la lírica y la dramática, en virtud de relanzar el interés por la obra literaria concreta, viva y singular. En realidad no ha logrado sustraerse a las ideas básicas de lo épico, lo lírico y lo dramático. (B.SNELL, 1971). La realidad de las obras mismas y su singularidad no ofrecen oposición al registro genérico.

El crítico establece categorías de valor que trata de explicar por diversos métodos. Las diferentes escuelas y métodos de investigación lingüísticas han intervenido de manera rotunda en el estudio de la literatura.

El teórico ha tratado de plantear una minuciosa formulación a la luz de un determinado grupo más amplio y heterogéneo de lingüistas y filósofos del lenguaje.

La estilística trata el fenómeno literario de forma particularizada a una obra concreta. El método parte de una fuerte intuición para la posterior explicación del misterio que se esconde en la obra. Los indudables aciertos de los comentarios a diversos poetas no permiten otro esfuerzo que el de situar el enfoque desde la poética.

"Detrás de de la poesía creadora viene la literatura con su sistematización. La literatura en verso o en prosa." dice Amado Alonso en *Materia y forma en poesía*. Pero no deducimos rasgos que expliquen el potencial creador.

"La lengua de la literatura, en parte, se nutre de la poética; en parte, se desarrolla y amplía orientada por la poética y ajustándose a las necesidades sintácticas y léxicas de sus propios intereses".

Son aseveraciones que no podemos negar pero no recogen aquellos aspectos que pudieran permitir establecer las leyes que se repiten, las que ofrecen desviación de las normas, las que ofrecen novedades porque cada uno de estos aspectos son contemplados de forma difusa y concentrada en la obra concreta. "Los apoyos recibidos en donde se asienta el innovar individual constituyen lo que se llama la lengua literaria, un sistema de formas constituido y vivo, que se puede recoger y representar en un vocabulario, en una gramática y en una retórica."(A.A. 1969)

La estilística, como ciencia de los estilos literarios, tiene como base a esa otra estilística que estudia el lado afectivo, activo, imaginativo y valorativo de las formas de hablar fijadas en el idioma. Lo primero que se requiere, pues, es una competencia

técnica en el análisis afectivo, activo, imaginativo y valorativo del lenguaje. ¿Qué hace y qué se propone la estilística con esa preparación? Atiende preferentemente a los valores poéticos, de gestación y formales (o constructivos, o estructurales, o constitutivos; la "forma" como un hacer del espíritu creador), en vez de los valores históricos, filosóficos, ideológicos o sociales atendidos por la crítica tradicional.(A.A. 1966).

En esta carta de Amado Alonso a Alfonso Reyes podemos destacar la completa visión que nos da sobre los recursos que utiliza la estilística para llevar a cabo sus objetivos. No rechaza, Amado Alonso, los elementos de la crítica tradicional como pueden ser las fuentes del autor, el origen de las ideas imperantes en un determinado momento de la historia, sino que parte de esos elementos para poner de manifiesto el procedimiento más eficaz, cual es el que se refiere a las peculiaridades idiomáticas de un autor. La estilística estudia el sistema expresivo entero en su funcionamiento.

Sin negar la validez de los argumentos expuestos, hemos de reconocer que no llegan a configurar un corpus suficientemente alejado de las obras particulares. En todo momento encontramos que la referencia a la literatura se hace desde las obras, desde los autores, desde los géneros literarios.

Para Alfonso Reyes "lo literario" se caracteriza como una forma especial del espíritu, es decir, aquello que convierte una obra dada en obra literaria.

Teniendo en cuenta los principios filosóficos que la sustentan, la literatura ha llenado de problemas su naturaleza y funciones con planteamientos que al calar hondo en los quehaceres literarios configuran la ciencia y la filosofía de la literatura.

La estilística de Dámaso Alonso y Amado Alonso configuran un especial desarrollo de lo expresado por Taine, Croce y Vossler anteriormente. Los formalistas rusos y el posterior estructuralismo tampoco delimitan con claridad la ciencia literaria.

El criterio estructural que considera la literatura como construcción verbal, según Teodórov en el ensayo Poética, intenta explicar sus particularidades partiendo de las relaciones que mantienen entre sí los elementos constituyentes, los diversos estratos. La literatura, estructura y sistema semiótico, es resultante de determinado juego de interrelaciones, establecido entre los elementos componentes y en la integración de los mismos en la totalidad.

LENGUA LITERARIA O POÉTICA

Ingarden en La obra de arte literaria enfrenta al objeto literario como una entidad de varios estratos construidos sobre realidades como los actos psíquicos, los signos físicos, e idealidades como los conceptos ideales.

Para Ingarden cada estrato tiene valores propios y una particular función en la construcción del todo de la obra, es decir una relación estructural con los otros estratos.

El estrato de los objetos es el central para la aprehensión estética, en él se posa la mirada del contemplador que atraviesa los estratos anteriores: El de las significaciones elementales y complejas de los signos lingüísticos. Este estrato de las significaciones es estructuralmente el fundamental, pues determina la construcción de las objetividades; personas, acontecimientos y cosas representadas en la obra. La teoría de Ingarden es el análisis de un orden, de una precedencia permanente, presente por necesidad en toda la realización de la obra como objeto estético.

La tarea del comentario crítico, de la interpretación y reinterpretación de las teorías clásicas, es revisar su plasmación conceptual, en relación a la consecuencia directa de su estricta abstracción del contenido original.

Las limitaciones de la teoría de Ingarden han dado lugar a nuevos postulados, que aún siguiendo sus premisas fundamentales, realizan un esfuerzo al añadir el estrato fenomenal imaginario.

Para concretar mejor el concepto de lo que se entiende por literatura puede resultar conveniente hacer alusión a dos ideas:

La lengua literaria, y la lengua poética. Son dos valores propios y distintos del lenguaje de simple comunicación. A pesar de todo, lo que resulta más difícil es establecer delimitadas las diferencias entre ambas expresiones. En numerosos congresos estas dos expresiones han dado lugar a numerosas discusiones para llegar a una precisión de los términos. Filólogos, lingüistas e historiadores buscan un acuerdo para llegar a una coincidencia en la definición que sea aceptada por todos.

En un amplio estudio sobre las Propiedades del lenguaje poético, (1975) José Antonio Martínez resume las propiedades del lenguaje poético en varios apartados:

- 1- La poesía es una realidad anímica o psíquica.
- 2- La poesía es comunicación.
- 3- La poesía es un medio de conocimiento.
- 4- La poesía es una sensación interna, espiritual, producida por todo lo bello, armonioso, perfecto.
- 5- La poesía es un lenguaje especial.

Los dos primeros apartados hacen referencia, aunque con matices diferenciadores a las teorías expresadas por Vossler, Spitzer, Amado Alonso y Dámaso Alonso... procedentes todas ellas del pensamiento de Croce.

La poesía como medio de conocimiento parte de la definición de que las obras de arte son exclusivamente grandes por el hecho de que dejan hablar a lo que oculta la ideología.

La poesía como sensación interna, espiritual, etc, recoge todas aquellas afirmaciones que se pueden incluir dentro del pensamiento impresionista neorromántico de difícil comprobación empírica por su mismo origen subjetivo y difuso, cuyos puntos de referencia son igualmente metafísicos y se diluyen en el subjetivismo apuntado.

El último apartado es el más dificultoso por cuanto por "lenguaje especial"

pueden entenderse muchas cosas diversas. Desde un punto de vista lingüístico la tesis más consistente es la formulada por Coseriu que coincide con los planteamientos de Alarcos. Talens sigue más lo expresado por Lotman y a partir de él intenta caracterizar el lenguaje poético sobre la base de que tal caracterización ha de radicar, no en lo que se nos diga, sino en cómo se nos diga. En la medida en que ese cómo es lo que poéticamente se nos dice.

La lógica actual hace distinciones entre dos niveles de lenguaje:

Lenguaje de objetos.

Metalinguaje.

La utilidad contrastada del concepto de metalinguaje se convierte en imprescindible como instrumento necesario para lógicos y lingüistas, sin dejar de ser útil en el lenguaje diario. Por ejemplo, el aprendizaje de idiomas hace uso constante de esas funciones

La tendencia hacia el mensaje como tal es la función Poética, que no puede estudiarse apartada de los problemas generales del lenguaje; el análisis de éste requiere una consideración profunda de su función poética.

El estudio lingüístico de la función poética debe sobrepasar los límites de la poesía. Las características de los diversos géneros poéticos implican una participación escalonada diferente por parte de las otras funciones verbales, junto con la función poética dominante.

El lenguaje literario es primordialmente construcción de un sentido, o lo que hemos visto tratar como "estilo". El único criterio que le constituye como tal texto es su estructura formal

En La estructura de la obra literaria , las pseudofrases son una peculiar explicación de Félix Martínez Bonati que dice que en la lengua hay una "frase auténtica real". Es la correspondiente a la comunicación directa o indirecta, a su signo, a su representación, a su símbolo o imitación.

Hay una "pseudofrase" o frase imaginaria, auténtica, pero irreal. La aparición de "pseudofrases" (MB 1980) sin contexto ni situación concretos, es decir, de frases representadas, imaginadas, sin determinación externa de su situación comunicativa: así es el fenómeno literario. Las entendemos pero estas pseudofrases no son frases reales, son el lenguaje mismo de lo literario. El hecho de aceptar como lenguaje tales frases, atribuirles sentido, es la convención fundamental de la literatura como experiencia humana.

Esto quiere decir que no hay un uso poético de la comunicación porque el escritor es distinto del hablante que usa la palabra. "Entre el autor y el lenguaje de la obra -constituido para la obra y con sentido en la obra- no hay relación de inmediatez, como entre el hablante y lo que dice.

El autor, en cuanto hablante utiliza cada día "frases auténticas reales" en el discurso. Como escritor, sin embargo, crea "pseudofrases". Toda comunicación es discurso, Todo discurso es uso del lenguaje, es decir, del saber la lengua y del saber

usarla. El discurso se usa prácticamente. El discurso imaginario es la poesía misma, y la poesía no es práctica, sino teoría, visión."

El fenómeno literario, para Martínez Bonati es siempre la esencia dada al lector en la lectura estética, en la obra como objeto artístico. La literatura es el puro desarrollo de la situación inmanente a la frase.

La situación concreta de la lectura literaria, puede ser definida como una situación concreta del lenguaje, o comunicativa, en que sólo hay pseudofrases, ¿Es esta una situación comunicativa? Lo es, pero no es una situación comunicativa lingüística. El lector no es destinatario de frases del autor, sino de pseudofrases. Lo que el autor nos comunica, no es una determinada situación a través de signos lingüísticos reales, sino signos lingüísticos imaginarios a través de signos no lingüísticos. Es decir, que el autor no se comunica con nosotros por medio del lenguaje, sino que nos comunica lenguaje. (M.B.1980).

LA CIENCIA DE LA LITERATURA

La literatura ha sido contemplada como objeto de estudio científico. La ciencia literaria actual no tiene nada en común con los postulados del siglo XIX que pretendían convertir la crítica literaria en ciencia de la literatura.

Jacobson expone que el verdadero objeto de la ciencia literaria no es la literatura, sino la literariedad. De todos modos, el concepto de literariedad no es completamente coincidente con "lo literario" expresado por Alfonso Reyes.

Otros autores han encontrado otros objetivos para la ciencia de la literatura. En ocasiones no es más que una reorganización de todos los sistemas anteriores reagrupados .

En el ensayo Filosofía de la ciencia literaria, realizado por varios autores, Emil Ermatinger sostiene que el objetivo es de carácter historicista. Los tres problemas fundamentales de la disciplina son:

El problema de la historia social, pueblo, época, sociedad, generación desarrollo, etc.

El problema de la personalidad poética en el aspecto psíquico de la concepción del mundo y en su desarrollo.

El problema del análisis de la obra de arte poética.

Hacia mediados del siglo XX Max Wehrli defiende en Introducción a la ciencia Literaria que por "ciencia de la literatura se entenderá en lo sucesivo el estudio de esencia, origen, forma y relaciones vitales del arte literario: ello es, por lo tanto, y en sentido restringido, especialmente la ciencia de los principios y métodos del análisis científico" (M.W. 1950)

La ciencia de la literatura encamina sus pasos en busca de las relaciones entre el autor y su obra con el análisis del crítico. Así despliega instrumental y método, cuyo carácter científico estricto puede llegar hasta el límite que es dable aspirar a una

ciencia del espíritu: registro del fenómeno literario, análisis del mismo, investigación en busca de sus causas; observación de efectos particulares, sin pretensión de legislar sobre ellos, sin ánimo de juzgar; relaciones históricas y sociales; especulación sobre esencia y existencia de su literaturidad.

LA FUNCIÓN ESTÉTICA

En la base del fenómeno artístico hay siempre ejecución de un trabajo. Trabajo que puede ser o no , comunicativo, lo que implica a su vez, que lo que sirve para esa ejecución, es decir, lo que llamamos objeto artístico (el texto) pueda, o no, ser una señal. Quiere esto decir que el fenómeno artístico, que es siempre comunicativo y que pretende serlo siempre además desde su mismo origen, en un nivel de connotación, pueda serlo sólo a ese nivel o serlo también a nivel de base, esto es, de los elementos utilizados para la ejecución de ese trabajo.

En el caso de la literatura, por ejemplo, donde se utiliza, como elementos de base, palabras, sintaxis, etc, tomadas del lenguaje natural, el fenómeno es comunicativo a nivel de base (lingüístico) además de serlo a nivel connotativo (artístico literario), no olvidando nunca que es este último nivel el que le define como práctica artística y no el primero, que puede incluso ni siquiera existir. Es el caso de algunos poemas elaborados en torno a combinaciones de determinados fonemas sin significado concreto.

En toda manifestación artística lo que es específicamente artístico sólo es accesible al receptor del mensaje si éste consigue saber, si entiende lo que se quiere decir o representar mediante la señal, que es el texto artístico.

El arte se deja analizar como lenguaje. Las obras aceptadas y reconocidas como artísticas presentan una voluntad de comunicación. La diferencia entre el arte y los otros sistemas semióticos se dará en razón de la naturaleza de la materialización (del uso) de sus elementos.

El texto es un sistema comunicativo y en consecuencia contiene y transmite información. Cuando Iuri M. Lotman dice que: "la complejidad del carácter de la información transmitida implica inevitablemente la complejidad del sistema semiótico utilizado" (L.1973) podremos caracterizar el texto artístico como un sistema semiótico sumamente complejo.

El texto artístico es pues la construcción compleja de un sentido, en la que todos los elementos en juego: signos, relaciones estructurales, etc, son elementos de sentido. De ahí la inutilidad de hablar de la dicotomía fondo/forma en arte, puesto que todos los recursos formales comportan contenido y por tanto transmiten información

La semiótica nació fundamentalmente como disciplina que operaba sobre metalenguajes críticos, con la pretensión de dar base científica a un tipo de trabajo caracterizado por su falta de método. Su finalidad era en principio reducir la intervención crítica a una traducción de los textos o enunciados en estudio a un lenguaje diferente del que los constituía. En cualquier caso se prescindía de cualquier refe-

rencia a la realidad implicada en el proceso de intercomunicación, limitándose a un análisis de los sistemas de comunicación.

En el análisis semiótico del texto artístico son tres los niveles de funcionamiento de los signos y por lo tanto son tres también, los que deben enfrentar el estudio de su funcionamiento sintáctico, semántico y pragmático.

El nivel sintáctico analiza las relaciones entre los signos.

El nivel semántico analiza las cuestiones referentes al significado de los signos.

El nivel pragmático analiza las relaciones que se establecen entre los signos y sus usuarios.

En el nivel pragmático se integran, por una parte, aquellos elementos que remiten a la relación autor/lector y por otra a la referida al lugar de inserción de ambos como sujetos de una práctica significativa, dentro del conjunto de prácticas que constituyen una formación social. Ya decíamos anteriormente que tanto el autor como el lector, funcionan simultáneamente en cuanto producidos por el discurso y en cuanto productores de ese mismo discurso y nunca como personas físicas independientes.

El nivel semántico es el menos elaborado dentro de la semiótica artística. Aunque toma hipótesis de otros campos como el psicoanálisis, teoría de la comunicación, etc. Esta apropiación de campos diversos tiene como misión fundamental ver lo que en la práctica artística hay de carácter genérico y qué hay de específicamente artístico.

En el nivel sintáctico se analizan las relaciones de los signos entre sí. En cuanto que los signos son entidades abstractas compuestas por el significado (clase de mensajes) y el significante (clase de señales) las relaciones entre los signos podrán ser analizadas también desde una doble perspectiva: La combinación de entidades conceptuales (dimensión semántica) y la combinación de elementos de expresión que son clases de elementos perceptibles por los sentidos físicos visual, táctil, auditivo...

LA POÉTICA COMO TEORÍA SEMÁNTICA

Se puede definir la Poética como ciencia empírica que analiza un sector dado de la realidad. Como teoría pretende dar cuenta del fenómeno literario general y poético en particular.

La Poética, en cuanto teoría empírica, se establece como una construcción mental y abstracta cuya finalidad estriba en explicar y dar a conocer un aspecto de la realidad de la práctica significativa: la constituida por la producción del arte verbal. Este arte verbal o literatura le otorga un espacio a partir del cual la Poética construirá su objeto teórico o literaridad.

Las características que definen el lenguaje literario son de carácter general y no individual. Aún teniendo en cuenta que "lo poético" tiene un carácter individual, es único, irrepetible y de orden individual, no debe concebirse como algo imposible

de conjugar con la literaturidad, cuyo carácter general y abstracto permite hablar de la existencia de un lenguaje Literario

La elaboración de esta teoría general debe partir según J.Talens "de que la Poética no es una teoría derivada e integrante de la Lingüística, sino de la Semiótica" (J.T. 1980)

LA DIFERENCIACIÓN ENTRE SEMIÓTICA Y SEMIOLOGÍA

El uso del término semiótica ha sido aplicado con acepciones divergentes. Tenemos por un lado la oposición semiótica/ semiología, y por otro la multiplicidad semántica de ambos términos por separado. En un principio se trató de unificar ambos términos en uno sólo "semiótica". Pero cuando apenas se había llegado a este acuerdo, voces autorizadas discrepaban de esa simplicidad y destacaban la diferente valoración de ambos.

Para Hjelmslev (H.1977) la semiótica es una "jerarquía cualquiera de cuyos componentes puede sufrir un ulterior análisis en clases definidas por una relación recíproca, de modo que cada una de estas clases pueda sufrir un análisis en derivados definidos por una mutación recíproca". La semiología, por el contrario, es para él "una metasemiótica que tiene una semiótica no científica como semiótica objeto". Es decir La semiótica remite a un universo que reagrupa fenómenos significativos homogéneos y organizados en clases definidas por sistemas de relaciones, mientras que semiología lo hace a una semiótica del nivel superior que habla de una semiótica no científica.

Para otros el problema se simplifica. Examinando con atención las posiciones derivadas de Saussure, y en particular las de Hjelmslev se inclinan por seguir denominando a esa ciencia que se ocupa de los signos semiología y reservan el nombre de semiótica para las investigaciones particulares sobre las que se basa esa teoría semiológica general.

Greimas reduce el problema un poco más, reserva el nombre de semiótica para cada una de las disciplinas que analizan la expresión y el de semiología para las que se centran en el contenido. Umberto Eco (U.E. 1976) en la obra que dedicó a los problemas del signo resuelve las especulaciones entendiendo por semiótica la disciplina que estudia las relaciones entre el código y el mensaje, y entre el signo y el discurso.

Podemos observar el interés que suscitan los temas relacionados con el estudio y la investigación en materia literaria. Ni el lingüista puede desentenderse de los problemas de la función poética del lenguaje, ni el erudito de la literatura puede permanecer ajeno a la evolución y métodos de la investigación lingüística.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Es indudable el esfuerzo realizado por lograr un tipo de enfoque que permita afrontar el estudio de la literatura con unas garantías de lograr un adecuado resulta-

do para definir la realidad de la estética. Las diferentes formulaciones que hemos ido desgranando nos permiten asomarnos a las posibilidades de la investigación en materia literaria.

Las múltiples aportaciones que hemos venido exponiendo ponen de manifiesto el interés por desentrañar el profundo misterio de la obra literaria. La necesidad de explicarse esas mismas fórmulas que impregnan de dudas los resultados de la crítica, han llevado al estudio de la literatura, hacia una sucesiva revisión de sus planteamientos. La teoría del conocimiento aporta una imagen similar. Durante siglos diferentes filósofos trataron de esclarecer los mecanismos intelectivos. En numerosas ocasiones muchos debates se convirtieron en formas de filosofía del lenguaje, por cuanto a través de él se explicaban los conceptos que se estudiaban. No cabe duda que los estudios particulares, es decir, los dedicados al lenguaje y desde el lenguaje dieron un impulso extraordinario a la ciencia de la lingüística.

La investigación literaria sigue determinada a esclarecer de forma absoluta la complejidad de aspectos que se manifiestan en la literatura. Las diferentes formulaciones expuestas ponen de manifiesto el interés de los estudios literarios, los avances realizados que pronostican un futuro esperanzador de estas investigaciones. La ciencia del espíritu trata de conjugar aspectos diversos que pueda someter a realidades mensurables.

No es menor la tentativa de lograr estipular las leyes formuladas para configurar la realidad del fenómeno literario. Si las aplicaciones a las obras particulares, de los diversos enunciados resultan eficaces en los estudios que los sostienen; deben, no obstante, lograr una simplificación que ayude a la inmediata comprobación en cualquier texto.

La definición de Literatura se sigue manteniendo fuera de las posibilidades de la concreción que agrupe una realidad tan compleja.

Un campo apenas explorado es el que hace referencia a la didáctica de la literatura. La función instrumental que parece estar fuera de los valores de la literatura, tiene en el campo de la didáctica de la literatura una especial significación. A la luz de otras ciencias que investigan el modo de lo literario, puede resultar eficaz el desarrollo de una investigación que promueva desde la Poética, las posibilidades de la didáctica de la literatura.

Si volvemos la mirada atrás podemos encontrar en la Antigüedad y durante muchos años en la edad media; métodos de estudio, formas de aprendizaje y ejercicios prácticos que tenían en los textos literarios su fundamento. Las obras de Homero, o las de Virgilio fueron los textos utilizados para la enseñanza de la oratoria. El recuerdo de usos anteriores nos permite pensar en las posibilidades que pueden ofrecer los textos literarios para reforzar el aprendizaje de la lengua. No es el único valor. El conocimiento de la literatura conlleva una serie de posibilidades orientadas hacia la educación y aprendizaje escolar.

REFERENCIAS

- Alonos, A. (1969). *Materia y forma en poesía*. Madrid: Gredos.
- Alonso, D. (1966). *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos*. Madrid: Gredos
- Bousoño, C. (1977). *Teoría de la expresión poética*. Madrid: Gredos.
- Castagnino, R.H. (1974). *¿Qué es literatura? La abstracción literaria. Naturaleza y funciones de lo literario*. Buenos Aires: Nova.
- Coseriu, E. (1967). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Eco, U. (1975). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.
- García Berrio, A. (1989). *Teoría de la literatura*. Madrid: Cátedra.
- Goodman, P. (1971). *La estructura de la obra literaria*. Madrid: Cátedra.
- Greimas, A.J. (1972). *Ensayos de semiótica poética*. Barcelona: Planeta.
- Ingarden, R. (1971). *Poética*. Barcelona.
- Lázaro Carreter, F. (1976). *¿Qué es literatura?* Santander: Universidad Menéndez Pelayo.
- Lotman, J.M. (1973). *La estructura del texto artístico*. Barcelona: Lumen.
- Marchescou, M. (1979). *El concepto de literariedad*. Barcelona: Taurus.
- Martínez Bonati, F. (1972). *La estructura de la obra literaria*. Barcelona: Seix Barral.
- Martínez García, J.A. (1974). *Propiedades del lenguaje poético*. Oviedo: Universidad Mayoral, J.A. (1985). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco.
- Pagnini, M. (1985). *Estructura literaria y método crítico*. Madrid: Cátedra.
- Sebeok, T.A. (1974). *Estilo del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Snell, B. (1971). *La estructura del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Talens, J. (1978). *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Madrid: Cátedra.
- Yllera, A. (1979). *Estilística, poética y semiótica literaria*. Madrid: Alianza.

Ahozko ikertzen: bizkaieraren fonoteka

*Iñaki Gaminde**

Juan M^o Sánchez

Inma Hernáez

Imanol Madariaga

Isaac Amezaga

Elektronika eta Telekomunikazioak Saila, ESI Bilbao

**Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila, IUE Bilbao*

Euskal Herriko Unibertsitatea

HELBURUAK

Artikulu honetan Bizkaieraren Fonoteka deritzon bizkaiko ahozko euskararen barietate dialektalen soinu artxiboa aurkezten da. Datu-base honetan soinu artxiboak gordetzen dira, dagokien informazioarekin batera, eta interneten bidez erabil daiteke. Sistema erabiltzeko helbidea ondorengo hau da: <http://bizkaifon.ehu.es/>.

1. FONOTEKAREN AINTZINKARIAK

Azken urteotan hizkuntz batek soinu materiala eskura izatea gero eta garrantzi handiagoa hartzen ari da bai multimedia aplikazioen garapenaren arloan eta baita hizkuntz teknologiaren garapenerako ere. Euskarari dagokionez, azken hamarkadetan hainbat helbururekin batutako material kopuru handia dago. Material hori aplikazio askotarako baliogarri izan daiteke. Hala eta guztiz ere, dagoen materiala oso anitza denez eta formatuak bateraturik ez daudenez, material gehiena ez dago erabiltzaile potentzial askoren esku.

Beste alde batetik, euskarak, beste hizkuntza batzuekin konparatuz, bereiztasun nabarmena dauka, izan ere, dialekto edo euskalki askotan banaturik dago. Euskara batuaren ezartze eta garatze prozesuak eragin handia izan du aldaera hauen eboluzioan, eta eragin hori batzuetan kalterako gertatzen da, batez ere batutik urrunen dauden barietateetan; hala nola, Bizkaiko aldaera askotan. Horretaz gain, euskara batuaren oinarria aldaera zehatz bat ez denez, euskara batua ez dator bat euskara mintzatuaren inolako aldaera dialektalekin. Horrek guztiak, nolabait, hizkuntzaren ahozko aldean irakaskuntza eta ikaskuntza oztopatzen du (ahozkapena, azentua, intonazioa, etab.).

Euskararen barietate gehienengatik grabaketak daude, eta era ezberdin askotakoak direla kontuan harturik, balio soziolinguistiko handikotzat jo daitezkeen material hau antolatu eta konserbatzeko beharrezkoak sortzen dira. Beraz, hemen aurkezten den lanaren helburu orokorrak ondorengo hauek dira:

- Grabaketen formatuak eta haiei erantsitako datuak bateratuko dituen datu-base bat diseinatzea eta garatzea.
- Datuak era selektibo baten bidez arakatzeko software bat garatzea.

Artikulu hau honako era honetara egituratzen da: jarraian datorren atalak Fonotekaren helburuak zerrendatzen ditu, eta hirugarrenak erabiltzaile potentzialen irudi bat ematen du. Laugarren atalean, Bizkaieraren Fonotekan aurkitzen diren materialen motakako sailkapena egiten da. Bosgarrenean, datu-basearen beraren diseinuaren berri ematen da. Seigarren atalera aurrera alde teknikoagoak azaltzen dira: implementazioa, datu berriak sartzeko prozedura eta erabiltzaile batek bilaketak egiteko aurkituko duen interfazearen deskribapena. Azkenik, ondorioak eta esker onak.

2. FONOTEKAREN HELBURUAK

Ondoren soinu artxiboen datu-base honen helburuak zerrendatzen dira:

- Dagoeneko grabatu den soinu materiala pilatu, babestu eta sailkatzea. Horrela, hizkuntzalaritzaren aldetik balio handia duten grabaketak galtzea eragotziko da.
- Helburu desberdinekin grabatutako soinu dokumentu berriak barneratu ditzakeen egitura irekia garatzea.
- Bizkaiko euskararen aldaera lokalak hedatzeko gune garrantzitsuak hornitzea. Horrela, euskara batuaz gain, Bizkaiko aldaera gutxituenak ere zabalduko dira.
- Bizkaiko euskarari buruzko interesa handia duten hizkuntza ikertzen dutenentzako balio handiko lanabesa telematikoa argitaratzea. Horrekin ikerketak bultzatuko dira, bai hizkuntzalaritzaren aldetik, eta baita gizarte-zientziaren aldetik ere.
- Mundu osoko ikertzaileak, ingeniariak eta hizkuntzalariak elkartzeko topagune bat eskaintzea, haiek hizkuntzaren alde fonetiko eta akustikoetan interesa badute.
- Web orria denez, Internet-ek eskaintzen dituen abantailak ere baditu: dokumentuak azkar kokatu eta kargatzea, denbora eta lekuarekiko independienteki, multimedia inguru batean.

3. ERABILTZAILE POTENTZIALAK

Fonotekaren helburuetariko bat, beharbada garrantzitsuena, ahozko testuen ondorengo gordetzea eta erabiltzaileen esku jartzea izan behar da. Helburu hau gogo-

tan erabilia hiru eratako erabiltzaileak ikusten dira: profesionalak, ikasleak eta jende arrunta

3.1. Profesionalak

Fonotekaren erabiltzaile profesionalen artean hizkuntzalariak, etnologoak, irakasleak eta teknologiaren esparrukoak aurki daitezke.

Hizkuntzalarien artean Fonetika, Fonologia, Morfosintaxia, Lexikoa, Testu-Gramatika eta Etnolinguistika lantzen dituztenak dira erabiltzaile potentzialak. Era berean Dialektologiaz, Soziolinguistikaz eta aldaketez arduratzen diren ikertzaileak. Fonotekaren eduki batzuk kulturari dagozkionez gero, material interesgarria izan daiteke etnologo eta antropologoentzat ere bai.

Profesionalen artean, irakasleak dira erabiltzaile behinenak. Era berean, proiektu hau hezkuntza alorrean eskolatik unibertsitateraino erabili ahal izango da.

Bai eskolan hizkuntza erregistroak lantzeko materialak edukitzeko, bai ipuinak eta kantak entzun ahal izateko, zein kultura hedatzeko, tresna lagungarria izan daiteke. Hizkuntza bera ere lantzeko erabilgarria da, adibidez Institutu-unibertsitateetan hizkuntza lantzeko material garrantzitsua ematen da; testuak, euskalkiak, ortografia, e.a.

Teknologiaren garapenean lan egiten duten profesionalek materiala edukiko dute euren aplikazioetan erabili ahal izateko.

3.2. Ikasleak

Fonoteka erabiliko duten ikasleen artean mota nagusi bi bereiz daitezke; ikasle arruntak eta hizkuntza-ikasleak.

- Ikasle arruntek fonoteka honako ekintzetarako erabili ahal izango dute.
- Entzunaldiak: entzun praktika egiteko.
- Erkaketak: barietate desberdinak ezagutzeko.
- Ariketak egiteko aukera profesionalek lantzen dituzten gaiak lantzeko.
- Ingurunearen ezagutzarako materiala kontsultatzeko.
- Herri kultura lantzeko materiala kontsultatzeko.
- Ahoskera ariketak egiteko.

- Hizkuntz-ikasleen erabileretan honako hauek ikus daitezke:

- Entzun praktikak egiteko.
- Ahoskera lantzeko.
- Hizkuntzaren gainerako atalak lantzeko.

3.3. Jende arruntaren erabilerak

Fonoteka edozeinek erabiltzeko moduko tresna da, bai norberaren kuriositatea asetzeko edo zerbait ikasi gura duelako. Jende askok bere herrian zer nolako eus-kara egiten den entzuteko edo norberarena besteenarekin eratzeko erabil dezake.

4. MATERIAL MOTAK

Fonotekan edozein grabaketa gorde badaiteke ere, proiektu honen helburua,

honi dagokionez, bizkaieraren aldaera dialektalak pilatzea da; antolatzea, sailkatzea eta etiketatzea garrantzitsuena izanik. Zehazki, gutxienez (aztertu gabeko material asko dagoen arren) 100 grabaketa ordu daude eskura, 85 herritan grabatutakoak, Bizkaiko 8 gune geografikoak ordezkaturik daude. Dagoen material hori abiapuntu moduan hartuta, ondorengo lau material motak bereizi dira:

- Berba isolatuak: Banan-banan ahoskatutako berbak, aldaera dialektalaren hizkuntz alderen bat aztertzeko grabatu zirenak: lexikoak, azentuari buruzko ikerketak, etab. Orokorrean, material hori dagoeneko digitalizatuta zegoen eta askotan ere, transkribatuta (soinuak eta transkribapen arteko loturarik ez bazegoen ere).
- Esaldiak: Bana-banan ahoskatutako esaldiak, laborategian edo herrietan grabatutakoak, eta askotan irakurritakoak izan direnak. Berben kasuan gertatzen den moduan, askotan transkribapena eskuragai badago ere, soinuak eta testuaren arteko denbora loturarik ez dago.
- Testuak: bere edukien arabera, mota honi azpi-sailkapen bat ezarri zaio:
 - Testu etnografikoak: lekuko bizitzari buruzko informazioa eskaintzen dute.
 - Testu linguistikoak: hizkuntzaren alderdiren bat aztertzeko grabatutako testuak: sintaxia, intonazioa, etab.
 - Narrazioak: Herriko kontaerak sailkatzen dira horrela, pasadizoak, istorio barregarriak.. egiazko bezala kontatutako istorioak.
 - Ipuinak: gertatu ez diren (edo gertatutak hartzen ez diren) istorioak.

Material hau normalean sailkatu, markatu eta transkribatu gabe aurkitu da, fonotekan barneratzeko ekintza guzti hauek burutu behar dira.

- Herri Literatura: Herriaren jakituria, kantak edo bestelako herri kulturaren adierazpenak zabaltzen dituzten artxiboak. Hauetan ere azpi-sailkapen bat egiten da:

- Bertsoak: gertaera zehatz baten inguruan, bat-batean botatutako konposizio poetikoa, ondoren herri jendearen oroimenean geratu dena.
- Errezitatutakoak: ahoskatutako edo irakurritako testu ezagunen bat.
- Esaldi eginak: euskal folklorea islatzen duten esaldi laburrak.
- Igarkizunak: testu baten ezkutuko esangura igartzeko jokoak.
- Kantak: herriak musikarekin abesten duena.
- Olgetak: umeekin jolasteko erabiltzen diren formak.
- Otoitzak: elizan erabiltzen diren esanak, eta bestelako errezoak.

5. DATU-BASEAREN EGITURA

Datu-basea ondoren adierazten den moduan oinarritzen da: soinu artxiboak, direktorio desberdinetan kokatuak, eta, soinu artxibo bakoitzerako, TEI Consurtium-aren gomendioaren arabera datuak gordetzen dituen SGML testu-artxibo bat (Text Encoding Initiative, 1994) (Sánchez et. al., 2001). Horrez gain, SGML testu-artxibo-

ko datu berak artxibo bitar batean gordetzen dira, honek datuak azkarrago ateratzea bermatzen baitu.

5.1. Soinu artxiboaren formatua

Grabaketak Windows PCM (wav) formatuko audio artxiboetan gordetzen dira. Soinu artxibo hauek guztiek 16 biteko laginak erabiltzen dituzte, eta sistemak laginketa maiztasun anitzak onartzen ditu. Grabaketa guztiak kanal bakarrekoak dira (mono).

5.2. Testu artxiboaren formatua

Testu artxibo hauek ondorengo datuak gordetzen dituzte, TEI-ren P4 gomen-
dioaren arabera (Text Encoding Initiative, 1994):

- Soinu artxiboaren deskribapen tekniko bat, ondorengo datuez osaturik:

- Audio artxiboaren izena edo path-a.
- SGML artxiboaren eguneratze data.
- Bildumaren izenburua (erabilitako datuak aurretik pilatutako bilduma batetik hartu badira).
- Bildumaren identifikazio kodea (bildumaren izenaren arabera).
- Fitxategiaren izenburua (material mota Herri Literatura bada).
- Etiketatze prozeduraren arduradunaren izena.
- Argitaratzailearen izena.
- Copyright-ari buruzko informazioa.
- Grabazio prozeduraren arduradunaren izena.
- Grabaketa gauzatzeko erabili den ekipamendua.
- Grabaketaren data.
- Material mota.
- Azpimota (material mota Testuak edo Herri Literatura bada).
- Hitzun desberdinen identifikazio kodeak.
- Hitzun desberdinen generoa (gizonezkoa, emakumezkoa edo ezezagu-
na).
- Hitzun desberdinen izenak (ezagunak badira).
- Grabaketaren lekua.
- Grabaketaren eskualdea.
- Gaia irudikatze hitz gako batzuk (bi gutxienez, bost gehienez).

- Markaketa maila bakoitzerako denbora markak. Markaketa maila anitzak onartzen dira: testu maila, esaldi maila, berba maila, difonema maila... Hala ere, sistemak maila berriak erregistratzea onartzen du, horrela SGML artxi-
boetan maila berriei dagozkien markak sartzeko.

- Soinu artxiboaren transkribapena edo transkribapenak. Batuzko transkri-
bapen ortografiko bat derrigorrezkoa da, Herri Literatura izeneko material motako art-
xiboetarako izan ezik (hauek batuzko izenburu baten bidez sailkatuko baitira).
Horrez gain, beste transkribapen batzuk ere onartzen dira: bizkaiera fonetikoa, biz-
kaiera literarioa... Onartuak dauden transkribapenez gain, sistemak transkribapen
mota berriak erregistratzea onartzen ditu, SGML artxiboetan sartu ahal izateko.

Lehenengo irudian SGML artxiboen sintaxiaren adibide bat ikus daiteke.

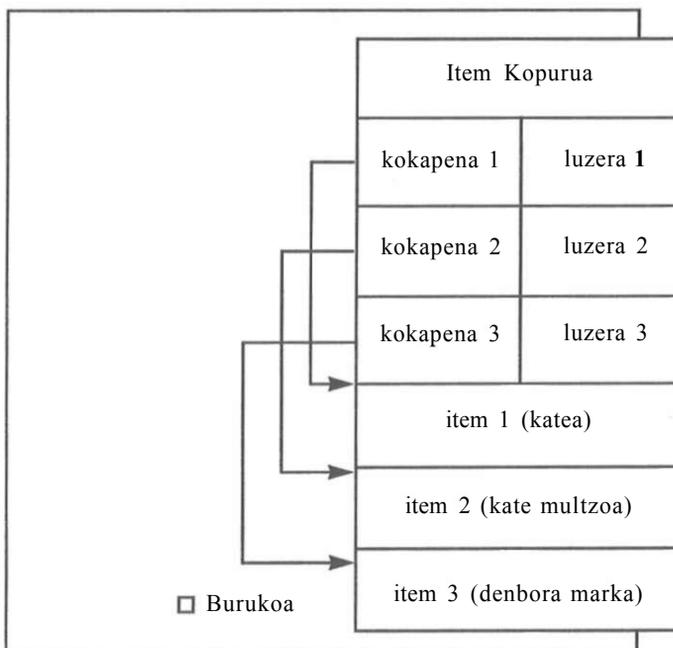
Lehenengo irudia: SGML artxiboen sintaxiaren itxura.

```
<!DOCTYPE TEI.2 PUBLIC "-//TEI Consortium//DTD TEI P4//EN" [
<!ENTITY % TEI.corpus 'INCLUDE'>
<!ENTITY % TEI.spoken 'INCLUDE'>
<!ENTITY % TEI.linking 'INCLUDE'>
<!ENTITY % TEI.figures 'INCLUDE'>
<!ENTITY % ISOLat1 PUBLIC "ISO 8879:1986//ENTITIES Added Latin 1//EN">
%ISOLat1;
<!NOTATION wav PUBLIC
'-//Microsoft, Inc.//NOTATION WAV: Windows PCM Audio File//EN' >
<!ENTITY audiofile system
"larras08.wav" NDATA wav> ]>
<tei.2>
<teiHeader date.updated="08/02/01">
```

5.3. Artxibo bitarrak

SGML formatuko testu-artxiboen erabilera oso hedatua bada ere, zenbait erabilpenetarako ez dira egokiak, bertatik datuak ateratzeko interpretatu egin behar baitira, eta eragiketa horrek prozesu koste handia behar du. Bilaketak eraginkorrak izan daitezten, SGML artxiboko datu berberak artxibo bitarretan kopiatzen dira, azkar aztertu ahal izateko. Artxibo hauen egitura bigarren irudian erakusten da.

Bigarren irudia: Artxibo bitarren egitura.



Irudian ikusten den moduan, artxibo bitarrak buruko bat dauka. Bertan elementu kopurua agertzen da eta, elementu bakoitzerako, kokapena eta luzapena. Burukoaren ondoren elementuak heurak agertzen dira. Hiru elementu mota definitu dira:

- Karaktere kateak: SGML eremu bati dagokion testua gordetzen denean. Adibidez, grabaketaren lekua.
- Kate multzoak: SGML elementu baterako testu desberdin batzuk gorde behar diren kasurako. Hitz gakoak, adibidez.
- Denbora markak: denbora marka bakoitzerako, hasieraren unea, iraupena, eta transkribapen bat izan daitekeen etiketa bat gordetzen dira.

Artxibo bitar hauetan datu bat kokatzea askoz azkarragoa da SGML artxiboa interpretatzea baino. Testu artxiboetatik artxibo bitarrak sortzea, off-line egiten da, era automatikoan.

6. SISTEMAREN IMPLEMENTAZIOA

Bilaketa-motorea eraginkor gauzatzeko, bai datu-basea eta baita bilaketa eta kudeaketa softwareak ere Linux makina batean kokatzen dira, bilaketa interfazea Apache web zerbitzariaren bidez eskura dago.

Ondorengo ataletan inplementazioaren xehetasunak ematen dira: datu berriak sortzeko (eta sartzeko) prozedura azaltzen da, eta ondoren, web interfazearen deskribapena eta erabilpena zederritzen dira.

7. DATU BERRIAK SARTZEKO

Bizkaieraren Fonoteka datu berriaz hornitzeko ondorengo ekintzak gauzatu behar dira:

- Grabaketa
- Digitalazioa
- Aukeraketa
- Transkribapena
- Segmentazioa
- Etiketazioa

Beraz, grabaketa berri bat gauzatu (eta digitalizatu) denean, dagokion informazio guztia sortu behar da. Datu horiek guztiak bi urratsetan sortzen dira: lehenengoan, grabaketa hautatu, transkribatu eta segmentatu egiten da (Llisterri, 1997). Horretarako, AhoTools deritzon seinale edizio software berezia erabiltzen da. Transkribatzerakoan, kontuan hartu behar da derrigorrezkoa dela batuzko transkribapen bat gauzatzea (Herri Literatura material motan izan ezik).

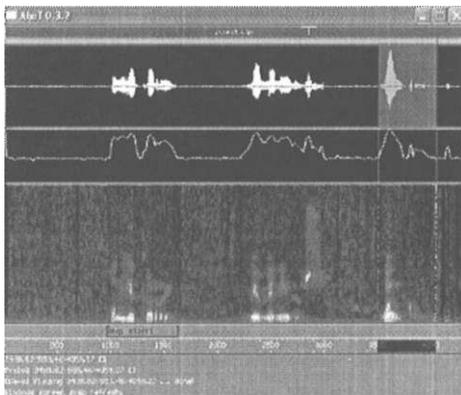
Transkribapenak burutu direnean hurrengo urratsa SGML formatuko testu-artxiboa sortzea da. Horretarako ere software berezia erabiliko da: behar dituen datuak eskatzen duen programa bat, eta haiekin eta lehenengo urratsean garatutako markekin SGML kodea sortzen duena.

Datuak sortzean, azkeneko ekintza artxibo bitarra sortzea da, SGML artxiboko datuak erabilia.

7.1. Segmentazioa

Lanaren atal hau gauzatzeko laborategian garatutako seinale analisirako softwarea erabiltzen da, AhoTools izenekoa (Etxebarria et. al., 2000). Hirugarren irudian ikusten den bezala, programa honen bidez seinalearen zenbait ezaugarri ikus daitezke: soinu uhina, energia, espektrograma, etab. Elementu hauek guztiak balio handikoak dira segmentazioa eta transkribapenak gauzatzeko. Bai bata eta bai bestea gauzatu denean, hurrengo urratsean erabiliko diren marka artxibo batzuk gordetzen dira, SGML artxiboan barneratuko direnak.

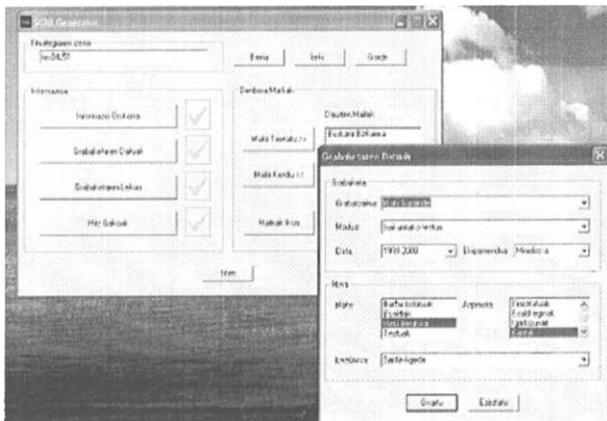
Hirugarren irudia: AhoTools programa.



7.2. SGML Etiketazioa

TEI Consortium-aren gomendioarekin bat datorren **SGML** kodea erabiltzen duten artxiboak era azkar eta errazean garatzeko, software berezia garatu da. Windows inguru adiskidetsuan, etiketatzaileari beharrezko datuak galdetzen zaizkio. Posible denean, sartu daitezkeen datuetan programak balio zuzenak baino ez ditu onartuko (adibidez, ezin da Bizkaian ez dagoen herri edo eskualdearen izenik sartu). Datu guztiak sartu direnean, aurreko urratsean garatutako marka artxiboak ere sartzen dira, **SGML** artxibo zuzen oso bat gauzatzeko.

Laugarren irudia: SGML artxiboak sortzeko erabiltzen den programa, Windows inguruan.



Laugarren irudian SGML artxiboak sortzeko erabiltzen den programaren itxura ikus daiteke.

7.3. Lanabesa osagarriak

SGML testu-artxiboa sortu denean, datu-basearekiko bateragarritasunari eusteko, beste ekintza batzuk burutu behar dira. Garrantzitsuena artxibo bitarra sortzea da. Baina beste batzuk ere badaude: edukien indizea sortu behar da, adibidez. Ekintza horiek guztiak, eta sistemaren administrazioarako behar diren beste batzuk ere, gauzatzeko Linux inguruan lanabes batzuk garatu dira. Ondorengo ekintzak lanabes hauen bitartez burutzen dira:

- SGML testu-artxibo batek dituen datuekin, dagokion artxibo bitarra sortzea.
- SGML testu-artxibo batean aldaketaren bat gertatzen bada (daturen bat zuzendu behar delako adibidez), artxibo bitarreko datuak eguneratzea.
- Datu-basean dagoen grabaketa kopurua jakitea (material motaren eta eskualdearen arabera).
- Ondorengo atalean deskribatuko den web interfazearen itxura aldatzea.
- Grabaketa bakoitzerako sortu behar diren artxibo guztiak (SGML-a eta bitarra) agertzen direla egiaztatzea.
- TEI Consortium-en P4 gomendioaren arabera SGML testu-artxiboetako kodea zuzena dela egiaztatzea.

8. BILAKETAK EGITEKO

Web interfazeak hiru funtzio bete behar ditu:

- Bilaketa formularioak sortu, bidali, eta, beterik bueltatzen direnean, interpretatu.
- Bilaketarako ezarritako baldintzak betetzen dituen datu-baseko emaitzen zerrenda bat sortu, eta erabiltzaileari bidali.
- Grabaketa bakoitzerako, dagozkion datu guztiak datu-basetik berreskuratu eta erabiltzaileari bidali, datuetariko bat soinua bera da.

8.1. Bilaketa Formularioa

Bilaketa formulario desberdin bi garatu dira, bata arrunta, erabiltzaile berriari bilaketa errazteko, eta bestea aurreratua, erabiltzaile trebatuak bilaketa konplexuagoak egin ahal izateko.

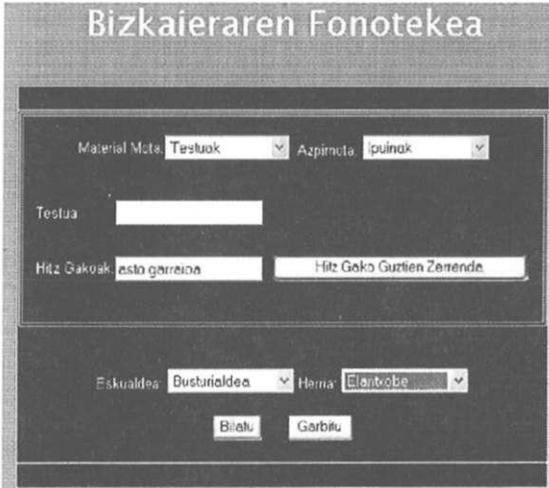
8.1.1. Bilaketa formulario estandarra

Bilaketa formulario honetan, erabiltzaileak bilaketak gauzatzeko laguntza dauka: behin material mota bat aukeratuz gero (bilaketa estandarreko material mota aukeratzea derrigorrezkoa da eta), formularioak berak erabaki batzuk hartzen ditu, bilaketa errazteko:

- Material mota Berba Isolatuak edo Esaldiak bada, batuzko transkribapenetan testu bilaketa bat gauzatea proposatuko da.

- Testuak mota duten grabaketetarako, batuzko transkribapenetan testu bilaketaz gain, azpimotaren araberako eta gaiaren araberako (hitz gakoen bidez) bilaketak proposatuko dira.
- Material mota gisa Herri Literatura hautatu bada, testuaren araberako bilaketa ez da batuzko transkribapenetan gauzatuko, baizik eta "Izenburua" SGML eremuan. Azpimotaren araberako bilaketa eta gaiaren araberakoa ere proposatzen dira.

Bosgarren irudia: Bilaketa estandarerako formularioa.



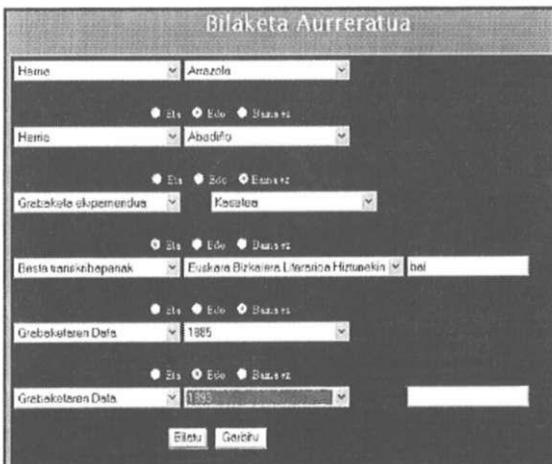
Baldintza huez guztiez gain, bilaketa geografiaren arabera ere murriz daiteke. Bosgarren irudian ikusten denez, eskualdea eta herria hautatzeko laukiak ere badaude.

Formulario estandar honen bidez egindako bilaketa batean, bueltatzen diren emaitza guztiek ezarritako bilaketa baldintza guztiak bete behar dituzte.

8.1.2. Bilaketa formulario aurreratua

Beste alde batetik, bilaketa konplexuagoak onartzen dituen formularioa ere garatu da. Formulario honetan, SGML artxiboan dagoen edozein datu erabil daiteke bilaketa parametro gisa, (grabaketa ekipamendua edo hizlarien izena, adibidez), eta konbinaketa booleanoak egitea onartzen du, (AND, OR eta NOT operadoreak erabiliz). Adibide moduan, seigarren irudian formulario horrekin eskatutako bilaketa konplexua ikus daiteke.

Seigarren irudia: Bilaketa formulario aurreratua erabiliz konposatutako bilaketa.



8.2. Emaitzen zerrenda

Bilaketa formulario bat osatu eta bidali denean, zerbitzarian prozesatu egiten da. Horren ondorioz, bezeroaren nabigatzaileak dinamikoki sortutako web orri bat jasotzen du, bertan taula bat dagoelarik. Taula horretan zerrenda bat agertuko da baldintzak betetzen dituen artxibo bakoitzerako. Zerrenda horien formatua sistemaren konfigurazio artxiboan bidez alda daiteke, baina normalean ondoren azaltzen diren datuak edukiko ditu:

- Emaitzaren zenbakia.
- Batuzko transkribapen ortografiko bat (edo, material mota Herri Literatura bada, batuzko izenburu bat).
- Material mota.
- Grabaketaren lekua (herria).
- Bi lotura:
 - Lehenengoa, soinua zuzenean entzuteko.
 - Bigarrena, hurrengo atalean deskribatuko den datu guztien leihoa ikus-tarazteko.

Zazpigarren irudian emaitzaren zerrendaren itxura ikusten da.

Zazpigarren irudia: Bilaketaren emaitzen zerrenda.

Testua	Entzuteko	Material Motak	Herria	Gehiago
1. Aberats den moduan dabil hiri.		Estidak	Bengo	
2. Aitzireu gaudela orgia joan da.		Estidak	Zarobe	
3. Aitzireu gaudela orgia joan zen.		Estidak	Oitendo	
4. Amarria egia da eta etxea ere garbita dute.		Estidak	Abadia	
5. Ari bail hori ere kantatu dot nik, eundi haqin zaharra eta ekarra bantia, bala jelan da hasiera ba? Maria gona ostria eundi haqin zaharra eta ekarra bantia. Eta zer egina zomuten? Eta talantara botatzen genuen haqina.		Testuak	Zemotza	
6. Aitzirekin egon garen taberna itxi egia dute.		Estidak	Oitendo	
7. Alike haterik baldar nair baino haterik joatra nald nuke.		Estidak	Emua	
8. Aitzin San Bernabe.		Herri Literatura	Oitendo	
9. Amitzeta diruen arte jaungo gara etxera.		Estidak	Oitendo	

Batzuetan, datu-basean ez dago baldintzekin bat datorren artxiborik. Orduan ezin da emaitza zerrendarik egon, eta zortzigarren irudian azaltzen den orrialdea agertuko da, bilaketa formularioari erantzun moduan.

Zortzigarren irudia: Emaitzarik ez dagoenerako orrialdea.



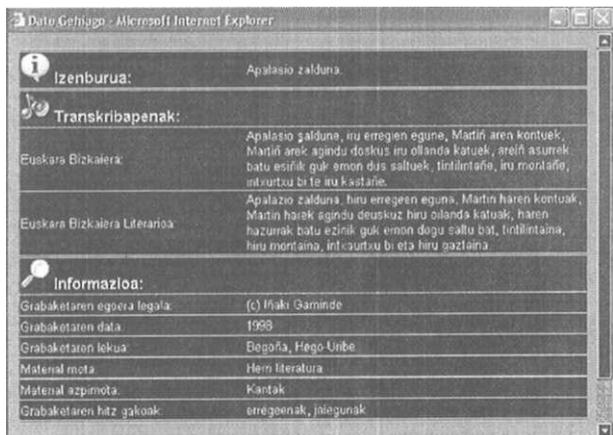
8.3. Datu osoak

Emaitzen zerrendako lotura egokian klik eginez, (zazpigarren irudian itxura duena hain zuzen), grabaketari buruzko datu guztiak dituen orri bat agertuko da. Orri horretan agertzen diren datuak sistemaren konfigurazio-artxiboen bidez erabaki daitezke, baina normalean ondoren zerrendatzen direnak izaten dira:

- Grabaketaren egoera legala (copyright-ari buruzko informazioa).
- Grabaketaren data.
- Grabaketaren lekua (herria eta eskualdea).
- Material mota.
- Material mota Herri Literatura edo Testuak bada, azpimota.
- Material mota Herri Literatura edo Testuak bada, gaia irudikatzen duten hitz gakoak.
- Material mota Herri Literatura bada, izenburua.
- Grabaketari dagozkion transkribapenak.
- Hitzunaren araberako segmentazioa gauzatu bazen, haien izenak (edo identifikazio kodeak, izena ezezaguna den kasuetan) eta lokutore transkribapenak.

Orri honen itxura bederatzigarren irudian agertzen da.

Bederatzigarren irudia: Datu guztiak erakusten dituen orria.



Transkribapenak agertzen direnean, testuan bertan klik eginez, testuari dago-kion soinu zatia entzun daiteke. Sistemak soinu artxibo bat bidaliko dio erabiltzaile-ari, MP3 formatuan kodetarik. Formatu hau aukeratzearen zergatia eraginkortasuna da. MP3 kodetze formatuak artxiboak datu-basean bertan gordetzeko erabiltzen den Windows PCM formatukoak baino hamar aldiz neurri txikiagoak dira; beraz, bezeroari bidaltzerakoan Interneten bidezko transmisio denbora ere hamar aldiz murrizten da. Erabaki honek erabiltzaileak MP3 formatuarekin bateragarria den soinu sistema eduki behar duela inposatzen du, baina hauek oso hedatuak direnez gero, (Windows inguruan, adibidez, Winamp dohako programa baino ez da behar, Internetetik <http://www.winamp.com> helbidetik deskargatu ahal dena), ez da arazorik sortzen.

9. ONDORIOAK

Garatutako egituraz sistema irekia sortzen da. Irekia, bertan dokumentu berriak barneratzea erreza delako eta, batez ere, datu mota berriak konfiguratu ahal direlako.

Grabaketei buruz gordetzen diren datu guztiak TEI Consortium-aren gomen-dioekin bateragarriak diren SGML artxiboetan antolatzen dira.

Erabilera Interneteko orrien bidez egiten. Horrela, web nabigatzaile bat eta MP3 kodetze formatuarekin bateragarria den soinu sistema duen edozein erabiltzailek, datu-basea araka dezake, desiratutako grabaketak entzunez.

Bizkaieraren Fonoteka sistemaren inplementazioa arrakastatsua izan da. Gaur egun datu-baseak 17037 grabaketa gordetzen ditu, ondoren adierazten den moduan antolaturik:

- 292 herri literatura grabaketa.
- 13394 berba isolatu.
- 809 testu.
- 2542 esaldi.

Grabaketak Bizkaiko herri gehienetan gauzatu dira: 8 eskualdetako 79 herri-tan hain zuzen.

Garatutako sistema badabil, eta ondorengo web helbidean bisita eta erabil dai-teke: <http://bizkaifon.ehu.es/>

10. ESKER ONAK

Proiektu honek Bizkaiko Foru Aldundiaren dirulaguntzaz finantzatu da.

11. AIPAMENAK

[1] Etxebarria, B. and others. (2000). Tools and Basque language databases

developed in the AhoLab Laboratory. Workshop Proc. LREC, May 2000. (pp. 62-70).

- [2] Llisterra, J. (1997). Transcripción, etiquetado y codificación de corpus orales. <http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/FDS97.html>
- [3] Sanchez, J. and others (2001). Base de datos oral y textual para el euskera. Symposium Proc. URSI September 2001 (p. 551).
- [4] Text Encoding Initiative (1994). TEI Guidelines for Electronic Text Encoding and Interchange. Electronic Text Centre at the University of Virginia.

De la psicolingüística a la didáctica de la gramática

Maite Gómez Araquistain
Universidad del País Vasco
Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

En este artículo vamos a tratar qué relación puede tener lo encontrado en nuestros estudios psicolingüísticos, que se centran en las estrategias de comprensión, condiciones de uso y reparto de la información dada y nueva en las oraciones pasivas completas, con la didáctica de la gramática. Especialmente, nos referiremos a la enseñanza de la oración pasiva y a la noción de sujeto. Mostraremos que el trabajo gramatical debe tener en cuenta el ritmo evolutivo del alumno, las estrategias de comprensión de que dispone, y los factores pragmáticos que influyen en el uso de determinadas oraciones. Finalmente, señalaremos que el criterio básico que debemos utilizar para enseñar la noción de sujeto es el gramatical.

Palabras clave. *Enseñanza de la oración pasiva, sujeto*

INTRODUCCIÓN

Sonsóles Fernández (1987, p.37) define la psicolingüística como la ciencia que "se preocupa especialmente de los procesos por los cuales el individuo adquiere, emite o comprende un mensaje verbal; para ello debe apoyarse, por un lado, en una teoría o descripción de la lengua (...) y, por otro lado, en el examen de los mecanismos psicológicos del individuo al utilizar el lenguaje". La incidencia y las aportaciones de esta ciencia a la didáctica de la lengua son múltiples, aquí nos referiremos a las posibles aportaciones de nuestros estudios sobre la pasiva completa, tipo "El coche es conducido por Juan", que se centran en las estrategias que utilizan los niños para poder comprender dichos enunciados, cuáles son las condiciones en las que se producen éstos y cómo se reparte la información dada y nueva en estas oraciones. Veremos pues, qué relación tiene lo encontrado en nuestros estudios con la didáctica de la gramática, especialmente nos referiremos a la enseñanza de la oración pasiva y a la noción de sujeto. Lo que aquí exponemos son reflexiones a ser llevadas a la práctica y a ser estudiadas posteriormente en un contexto didáctico en el castellano.

Nuestra investigación psicolingüística aporta, para la enseñanza de la lengua, una descripción de cómo funciona una parte de la lengua: estadios sucesivos de desarrollo y qué mecanismos se emplean para construir éstos. El maestro debe conocer estos estadios, sus mecanismos de funcionamiento y sus mecanismos de adquisición para poder determinar el nivel de desarrollo lingüístico del niño, qué posibilidades tiene el niño de adquirir las estructuras lingüísticas, qué cronología debe seguir en su enseñanza, qué puede representar esa noción lingüística para él y, por último, cuál es la situación más adecuada para aprender a producir dichas oraciones.

PROCEDIMIENTOS DE COMPRENSIÓN DE LAS ORACIONES PASIVAS

Respecto a la comprensión (Gómez, 1994), estudiamos qué procedimientos utilizaba el sujeto en las oraciones activas y pasivas para relacionar la estructura externa o superficial de una frase con su estructura interna o representación subyacente de las funciones gramaticales, es decir, atribuir a los nombres las funciones de agente y paciente de la acción expresada por el verbo, nos preguntábamos por las estrategias utilizadas por los niños. Examinamos a 252 niños utilizando oraciones activas y pasivas del castellano tanto "reversibles" (aquellas en las que la acción del verbo puede ser ejecutada por los dos nombres que los acompañan, como en "la chica saluda al chico"), como "no reversibles" (oraciones en las que sólo un actante puede realizar la acción verbal como en "la piedra rompe el jarrón") y poniendo los lexemas en distintos órdenes, es decir, NNV, VNN, NVN. Los resultados muestran que en el niño se desarrollan cronológicamente tres modos de tratamiento de las oraciones: en primer lugar, aparece el tratamiento pragmático, esto es, el fundamentado en lo extralingüístico, sirviéndose de las características semánticas que se pueden descubrir en cada lexema; en segundo lugar, el posicional, que es el que se basa en la

posición relativa de los nombres respecto al verbo, por último, aparece el tratamiento morfosintáctico cuando el sujeto tiene en cuenta la información de las marcas morfológicas y sintácticas para atribuir los papeles semánticos. Estos tipos de tratamiento y su implantación escalonada coinciden con lo encontrado en otras lenguas. Los tratamientos pragmáticos predominan a los 4,7 años en las oraciones no reversibles que contenían índices pragmáticos, tipo " la piedra rompe el jarrón" o "el hombre lava el coche". En los acontecimientos reversibles, como "la chica lava al chico" o "la chica saluda al chico", que no contenían índices pragmáticos (su experiencia o lógica no les dice quién es el agente), el niño utiliza tratamientos posicionales o morfosintácticos. Los tratamientos posicionales de atribuir el rol de agente al primer nombre de la frase, aparecen muy poco usados. En general, podemos observar su presencia desde los 4,7 años y hasta los 6,6 años. Sin embargo, en la estructura OSV activa este tratamiento permanece hasta los 8,6 años. Los tratamientos morfosintácticos aparecen los últimos, a igual orden de los lexemas y voz. A igual orden de los elementos sintácticos, la pasiva se comprende más tarde que la activa. Los índices morfosintácticos de la activa SVO se utilizan desde las primeras edades. La comprensión de todos los índices morfosintácticos de la pasiva SVO, en castellano, se inicia alrededor de los 7 años, pero la pasiva SVO no se comprende en un 90% hasta los 9 años. Por otro lado, encontramos un tratamiento morfosintáctico que parece específico del castellano: cuando el SN paciente y el SN agente tienen género diferente, como en "la chica es lavada por el chico", la concordancia de género entre el paciente y el participio pasado ayuda a la comprensión de la frase pasiva.

Los modos de tratamiento, una vez adquiridos, permanecen a disposición del sujeto. Estos pueden unir sus informaciones o suministrar informaciones contrarias, como en los acontecimientos contrapragmáticos, como "la silla empuja a la niña", que representan sucesos contrarios a la experiencia que tenemos del mundo, por lo que utilizando la lógica (la estrategia pragmática) no comprenderíamos la frase (Gómez, 1995). En estas frases la estrategia pragmática entra en contradicción con la información suministrada por la estrategia morfosintáctica, esto explica que a pesar de que el niño ya tiene en cuenta los índices morfosintácticos y por ello comprende oraciones reversibles, no comprende hasta más tarde las frases contrapragmáticas. Cuando se suman distintas informaciones para dar la respuesta correcta, se comprenden mejor los enunciados, en cualquier orden y estructura. Cuando las informaciones son opuestas, el niño duda sobre el tratamiento a aplicar y los enunciados son más difíciles de comprender, sobre todo, si el tratamiento que predomina en el niño, por ser el más fácil, el pragmático, aporta una información incorrecta, como en este tipo de frases. Por eso, estas frases son las más difíciles de comprender, se adquieren después de que el niño comprende oraciones pasivas reversibles, donde no hay lucha entre la información que suministra los índices pragmáticos, porque éstos no existen, y los morfosintácticos. Diríamos que este tipo de tratamiento está tan arraigado en el sujeto, porque le es muy fácil utilizarlo, que, posteriormente, cuando sabe usar los índices morfosintácticos puede entrar en lucha o en "competición" con éstos y hacer que el sujeto interprete erróneamente las frases.

CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS

Pensamos, que el trabajo gramatical debe atender al ritmo evolutivo del alumno y tenemos que tener en cuenta que éste comprende los enunciados basándose primero en sus aspectos semántico- pragmáticos y, posteriormente, en los morfosintácticos. Bronckart (1981) afirma en este sentido que para la reflexión gramatical en clase:

"Sería conveniente no presentar a los alumnos más que aquellas frases que son capaces de comprender con las estrategias de descodificación de que disponen (...) No es cierto que una frase de estructura sintáctica simple tenga que serlo por fuerza también semánticamente. Por otra parte , los ejemplos de enunciados que los alumnos emiten espontáneamente, ofrecen tal complejidad sintáctica que es imposible utilizarlos tal cual. De ahí, ciertamente, la necesidad de simplificar las frases sobre las que después se razonará. Elegir reflexionar- so pretexto de simplificación- sobre una frase como "El vestido es rojo", que utiliza pocas veces, antes que sobre una frase más compleja como "El vestido que mamá ha comprado es rojo" hará más abstracto de lo que es realmente un análisis a partir de la sintaxis" (p. 101)

Las frases sobre las que se base la reflexión gramatical tienen que poder comprenderlas el niño porque son cercanas a su experiencia y sintácticamente no deben tener una complejidad muy por encima de su nivel.

Hay que tener en cuenta, además, que la adquisición de los índices morfosintácticos en el niño, son los únicos que indican que tiene un conocimiento gramatical implícito de lo que es la estructura sintáctica. La finalidad última de la enseñanza de la gramática "debe consistir en ampliar la gramática implícita que ya posee el alumno y explicitarla, para hacerla más funcional y práctica como instrumento de comunicación " (Cassany, 1994, p. 363). Por todo ello, pensamos que la reflexión gramatical sobre el funcionamiento de la lengua puede desarrollarse paulatinamente cuando el niño ya ha adquirido los índices morfosintácticos.

LA PRODUCCIÓN DE ORACIONES PASIVAS: CONDICIONES DE USO

Respecto a la producción de la oración pasiva (Gómez, 1998), nos interesó cuál era el valor de esta estructura, sus condiciones de uso, sin articularlas dentro del texto y controlando un conjunto determinado de parámetros (locutor, espacio y tiempo en que tiene lugar la producción), y en qué edad comienza a producirse. Así, una de las condiciones que rigen el uso de la expresión pasiva, es que se produzca en una situación de enunciación en que se tematiza el paciente, enfatizándolo o focalizándolo. En dicha situación de enunciación la producción de un enunciado pasivo supone una operación de topicalización. Así pues, la acentuación o enfatización de ciertos conceptos, por medio de la topicalización, tiene una función clara de referencia a situaciones concretas, que hace elegir una estructura determinante. Este énfasis se refiere al hecho de pretender resaltar un concepto de una situación extralingüística, para las personas que intervienen en la comunicación. La concepción de los enun-

ciados pasivos como fruto de una operación de tematización la encontramos en Bronckart (1980, 1985). Esto concuerda con lo visto por muchos lingüistas, para los que la diferencia entre activa y pasiva es de tipo psicológico, como en Pottier y Gili Gaya. Pottier (1975, p. 147 y sgs.) intenta incorporar la visión que tiene el hablante sobre el discurso: elijo la pasiva cuando mi visión está puesta sobre el paciente. Algo parecido nos dice Gili Gaya (1970) al señalar que "la relación lógica entre los elementos de la oración no ha cambiado al cambiar la forma gramatical; pero psicológicamente se ha modificado el punto de vista del que habla" (p. 122).

La pasiva tiene la función pragmática de acentuar o focalizar el paciente, colocándolo al principio y convirtiéndolo en sujeto gramatical.

La tematización es un fenómeno pragmático ligado a un procedimiento sintáctico de cambio de orden de las palabras. La situación extralingüística es quien determina dicho fenómeno. En la oración pasiva coincide este hecho con el sujeto gramatical. Sin embargo, en esta experiencia de producción se observa que los niños no siempre recurren al sujeto gramatical para señalar el elemento tematizado; utilizan además, por ejemplo, activas invertidas, como "a la chica, el chico la lava". Aguado (1995) encuentra que los niños castellanos focalizan el objeto, poniéndolo en primer lugar y acompañándolo de una marca pronominal junto al verbo, y lo atribuye a factores pragmáticos de relevancia de uno u otro elemento de la oración. Por lo que no estamos de acuerdo con Johnson- Laird (1968 a y b) y Turner y Rommetveit (1968 a y b) que hablan del sujeto gramatical tratándolo como un fenómeno sintáctico-cognitivo. Más bien pensamos que el punto de partida de la comunicación es un fenómeno cognitivo, lo que atrae nuestra atención lo colocamos en primer lugar (la inversión del orden de las palabras, en general, obedece a algo cognitivo) y la caracterización del sujeto gramatical es sólo un hecho sintáctico.

Respecto a la edad de producción de la pasiva encontrada en este estudio, es muy tardía. La construcción pasiva tradicional con "ser" o "estar" aparece desde los 7 años, pero se puede considerar que se produce en más del 50 % sólo a los 9,7 años. La pasiva refleja se produce antes que la tradicional, aunque su uso es menor. Lo mismo ocurre con la pasiva no tradicional como paciente + "se deja" + infinitivo + "por" + agente, como en "el chico se deja lavar por la chica". Esta última, respecto al tipo anterior, se produce en un porcentaje algo mayor. Excepto el uso de la pasiva refleja con agente, la producción de estas pasivas aumenta con la edad. La pasiva refleja sin agente es la primera en ser producida, se produce desde los 4,7 años.

CONSECUENCIAS DIDÁCTICAS

Como aplicaciones didácticas más específicas de nuestro trabajo sobre la producción de oraciones, nos referiremos a la enseñanza de la noción de sujeto y de los enunciados pasivos

Como dijimos, de nuestro estudio sobre la producción de las oraciones pasivas se desprende que la caracterización del sujeto gramatical es sólo un hecho sintáctico, gramaticalmente rige la concordancia del verbo en número y persona y, a

veces, como en los enunciados pasivos también en el género. El criterio morfosintáctico basándose en la concordancia es lo que mejor define al sujeto, y la forma de encontrarlo es variar el número para ver si el verbo se ve afectado, en los casos en que el sujeto no se puede cambiar de número porque no admite plural, lo podemos sustituir por un pronombre. Así, Gómez Torrego (1998, p. 264) señala como definiciones no adecuadas del sujeto la que se basa en un criterio lógico (sujeto lógico referido al agente) que define al sujeto como "la persona o cosa que realiza la acción del verbo" y la que lo define como tema o tópico (sujeto psicológico o temático) señalándole como "la persona o cosa de la cual se dice algo". En el primer caso, esta definición es errónea porque "no habría sujeto en oraciones cuyo verbo no fuera de acción, como ser, estar, parecer, etc." y porque "dicha definición vale para la función de agente, que es función semántica, frente a la noción de sujeto, que es función sintáctica". Por ello, no es adecuado para buscar el sujeto preguntar "¿Quién?", porque con esto preguntamos por la función semántica de actor (agente y paciente) y se refiere sólo a las personas y no a las cosas, que responden a la pregunta "¿Qué?". En el segundo caso, la definición basada en el tema o tópico es errónea porque dicha noción se basa en una función informativa y el sujeto es una función sintáctica.

Bronckart (1983) afirma que es necesario separar las funciones semánticas de las formas sintácticas:

"En ce qui concerne les fonctions, les protagonistes d'une action ou d'un événement seront désignés sous les termes d'agent (celui qui fait l'action), de patient (celui qui la subit), etc. (...)

Por ce qui est des formes de surface, la linguistique structuraliste a défini des unités et groupes d'unités sur la base de critères exclusivement morphosyntaxiques; ce sont ces propositions que nous reprenons" (p 18)

Bronckart (1981) señala que el análisis del sujeto en la escuela no debe hacerse sobre criterios semánticos:

"Los argumentos invocados para renunciar al análisis semántico, son ya por otra parte conocidos: el sujeto puede ciertamente designar a veces el ser o el objeto responsable de una acción ("Ayer Pelé ha marcado un gol muy bonito"), pero en otros casos, muy frecuentes, es un "objeto" a quien el locutor atribuye una propiedad ("El tiempo parece malo"). Puede también sufrir una acción ("Santiago ha recibido un golpe en la nariz") o no tener con el verbo más que una relación lógica o topológica ("El campo se extiende a lo largo de tres hectáreas")", (p.99)

Bronckart (1981) ha analizado, en niños franceses de 1° a 6° de Primaria, qué es lo que entienden por "sujeto" y en qué se basan para identificarlo, cuál es la evolución de su razonamiento. Para ello, proponían a los niños identificar el sujeto de una frase. Los niños de clases de enseñanza tradicional (que señalan el sujeto basándose en criterios semánticos) o basada en métodos modernos (con la enseñanza sustentada en criterios sintácticos), identifican correctamente el sujeto cuando éste está al comienzo de la frase porque se basan en la posición (recordemos lo que dijimos de la estrategia posicional). En las frases en que el sujeto no estaba en primera posición

pero la semántica de la frase ayudaba a buscar el sujeto, como en "En el camino ya no resonaban los pasos de los caballos", los alumnos de clases con enseñanza de tipo tradicional encontraban con más éxito el sujeto que los de clases con enseñanza de método moderno, porque éstos últimos " al basarse de entrada en criterios sintácticos, el enfoque planteado elimina el "funcionamiento" semántico del niño" (p. 100). Pero, en las pruebas de juicio, los alumnos de clases con enseñanza moderna tienen más claro y desde edades más tempranas, frente a los alumnos de clases tradicionales, que un sintagma preposicional o pronombres como lui/leur no pueden cumplir la función de sujeto. Por ello, insiste en rechazar los métodos basados únicamente en el sentido que afianzan al niño en el razonamiento lingüístico con el que llega a la escuela basado en lo semántico, "la realidad de la lengua no existe en un principio más que a través del contenido que transmite" (p.99). Por lo tanto, insiste en la necesidad de basar el análisis gramatical sobre criterios sintácticos, a pesar de que el niño cuando llega a la escuela se basa en lo semántico. Propone, por esto, un método moderno que utilice criterios sintácticos en el análisis gramatical, añadiendo que (Bronckart, 1981):

"Sin embargo deben tomarse todas las precauciones para que la reflexión sintáctica no se imponga demasiado bruscamente en las clases inferiores y para que los niños consigan superar "suavemente" su centramiento en la semántica. En este sentido, nos parece indispensable reemplazar los ejercicios de análisis lógico mediante manipulaciones que permitan al niño aprender de manera correcta el sistema sintáctico de la frase, sin olvidar que los procedimientos utilizados deben implicar un constante va- y- viene entre sintaxis y sentido. Se trata de que el maestro actúe de manera que los alumnos lleguen a su razonamiento de tipo sintáctico a la vez que se preocupan del sentido de lo que dicen o escriben". (p. 100).

Sin embargo, Notario (2001) ha investigado en alumnos de 4º de E.S.O., qué es lo que entienden éstos por el concepto de sujeto: cómo lo definen o caracterizan y de qué forma lo hacen operativo. Los datos muestran que la mayor parte de los alumnos caracteriza la noción de sujeto basándose en la semántica; en segundo lugar, que a pesar de saber definir lo que es el sujeto, muchos no lo aplicaban y no sabían reconocerlo; además, que se utilizaba el criterio semántico cuando tenían que definirlo, pero que, para reconocerlo, utilizaban criterios pragmáticos o/y formales y que ambos criterios parece que funcionan como compartimentos estancos, es decir, los diferentes niveles de conocimiento gramatical están en la cabeza del alumno sin relacionarse y sin poder explotar estas relaciones. Este estudio ha visto que los alumnos que utilizan distintos criterios (morfosintácticos, semánticos, etc.) de forma combinada, son los que pueden comprender mejor globalmente lo que es el sujeto, a diferencia de los que utilizan un sólo criterio. Por lo tanto, la noción de lo que es el sujeto no debe ser algo "fossilizado" sino algo que va evolucionando y enriqueciéndose con definiciones más completas uniendo diferentes enfoques. Propone para trabajar la reflexión gramatical, cuando los alumnos ya poseen alguna, y elaborar nuevos conocimientos más operativos y más completos, utilizar una metodología constructivista : 1) partir de lo que ya saben, de las concepciones que ya tienen de lo que es el sujeto, para no superponer saberes contradictorios o parcialmente incompatibles;

para ello necesitamos un clima adecuado en clase en el que perciban que cualquier tipo de conocimiento que tengan (semántico, pragmático, posicional...) es válido como punto de partida para construir un nuevo conocimiento y enriquecerlo con otros criterios que coexistan sin invalidarse; 2) ofrecer a los alumnos situaciones de conflicto cognitivo, para generar la insatisfacción de los alumnos con sus propias concepciones o las de los otros y llevarles a su superación, evolucionando hacia un concepto "no dogmático, que propicie la discusión y la reflexión lingüística y que no se limite a presentar las nociones gramaticales como categorías discretas, en las que todos los miembros poseen un mismo estatus"; 3) poner a los alumnos en otras situaciones en las que puedan probar las nuevas ideas y discutir sobre ellas, constituyendo un lugar para la reflexión, experimentación y diálogo sobre la lengua.

Así pues, a la luz de las investigaciones precedentes pensamos que el **criterio básico** sobre el que se debe enseñar la noción de sujeto es el gramatical, puesto que, como señala Cuenca (1999), son muy pocos los casos de sujeto que no concuerdan con el verbo, y, posteriormente, debe completarse con otros criterios, como enseña Notario (2001). Cuenca (1999) indica, también en este sentido, que las definiciones más adecuadas para definir el concepto de sujeto son aquellas que parten de criterios morfosintácticos y que después relacionan el resto de los criterios.,

De entre la enseñanza basada fundamentalmente en criterios morfosintácticos, destacamos la de Martínez y al. (1993, p.276) quienes a partir del concepto de persona y número y el de concordancia, conducen al alumno hasta el concepto de oración formada por un sujeto y un predicado cuya relación se basa en un criterio estrictamente gramatical : la concordancia . Recomiendan evitar la identificación del sintagma nominal con la de sujeto porque sería confundir la forma con la función y el sintagma nominal cubre diversidad de funciones. Añaden, que el criterio para reconocer el sujeto es la concordancia y, además, "la observación de los grupos de palabras que están relacionadas con el verbo" y, también, la de las palabras "que tienen como núcleo el sustantivo que concuerda con el verbo" (p. 295); los casos de inversión del sujeto son los que ofrecen más dificultad, advertencia que coincide con lo encontrado en el estudio de Bronckart. Más adelante, afianzado el concepto de sujeto, se reflexiona sobre la relación entre función sintáctica y papel semántico, viendo en los titulares de las noticias que al sujeto pueden corresponderle diferentes papeles semánticos, como agente en "Los intelectuales españoles firman un manifiesto pro-Amazonia", causa en "Las importaciones hundieron los mercados avícolas", paciente en " Un niño de 10 años,[ha sido] multado por pedir justicia para su padre en un periódico, objeto como en "Aumenta el consumo de aceite de girasol".

Por otra parte, se debe hacer hincapié en la relación que existe entre las estructuras sintácticas y la situación de enunciación. Hay que señalar que los enunciados cumplen una función comunicativa siendo más adecuados, por ello, en ciertas situaciones de enunciación. Con respecto a la oración pasiva, enseñaremos que ésta se utiliza cuando nuestra atención está puesta en el paciente y hacemos recaer sobre él la relación predicativa, como vimos en nuestro estudio.

Acorde con los datos de los lingüistas y con lo encontrado en nuestro estudio de producción de oraciones pasivas, F. Zayas (1993) enseña esta construcción par-

tiendo del discurso periodístico y dentro de la composición de noticias. El cuerpo de la noticia desarrolla lo expuesto en el titular que responde a proposiciones del tipo "alguien hace algo (alguien es un participante -más animado- -más activo-)", "a alguien le ocurre algo", "algo es causa de que suceda algo". La redacción del titular es el primer paso para la redacción de la noticia. Al titular pueden corresponderle varios esquemas sintácticos como el de la activa S- V-O ,si seleccionamos la información correspondiente al esquema "alguien hace algo", donde el sujeto es el agente. Pero si variamos los rasgos semánticos de los participantes y no coincide agente y sujeto, tendríamos otros esquemas sintácticos. Así, para una noticia sobre "La velocidad y la fuerza" que trate cómo un tren atropella a un carro conducido por un campesino que se ha parado en las vías, podríamos tener los siguiente esquemas sintácticos de titulares, según las distintas visiones sobre "el maquinista del tren", "el campesino", "el tren" y "el carro", según sean los rasgos del participante más o menos animado y las acciones más o menos activas. Estos esquemas corresponden a la mayor parte de los esquemas sintácticos de las noticias.

	Más animado	Menos animado
Más activo	<p><i>El maquinista de un tren evita un grave accidente</i></p> <p><i>El dueño de un carro atropellado por el tren demanda al maquinista</i></p>	<p><i>Un carro atascado en la vía férrea, a punto de ocasionar un descarrilamiento</i></p> <p><i>El tren correo Madrid-Valencia atropella a un carro atascado en la vía férrea</i></p>
Menos activo	<p><i>Homenajeadó el maquinista que evitó el descarrilamiento del tren correo</i></p> <p><i>Resulta ileso el conductor de un carro atropellado por el tren</i></p>	<p><i>Arrollado por el tren un carro que se había atascado en la vía férrea</i></p>

Vemos que entre los esquemas sintácticos se encuentran las oraciones pasivas y otras relacionadas con ellas (el subrayado del cuadro es nuestro). La información, añade el autor, "que se considera relevante para el titular se puede seleccionar desde distintas perspectivas (...) las diferentes perspectivas desde las que se selecciona la información, de acuerdo con esquemas semánticos también diferentes, repercute en los esquemas sintácticos de los enunciados resultantes, por ejemplo en el uso de la construcción pasiva con omisión del agente (...)" (p. 44). Es la visión sobre el paciente, la perspectiva, la que obliga al uso de la construcción pasiva. Además, "Esta relación entre los planos pragmático, semántico y sintáctico del titular nos permite introducir de modo significativo las actividades de reflexión sobre la lengua como parte de las actividades de análisis y composición de titulares" (p.44).

LA INFORMACIÓN DADA EN LAS ORACIONES PASIVAS Y SU ENSEÑANZA

En otro estudio nuestro psicolingüístico, se ha contrastado que lo dado corresponde al sujeto gramatical en la pasiva (Gómez y al. 1987). En éste se trataba de ver la incidencia que tenían los factores de la presuposición y la focalización en la comprensión de oraciones activas y pasivas. Se les daba a sujetos adultos frases activas y pasivas pragmáticamente reversibles, con los rasgos semánticos + animado en los sujetos y complementos como en "el policía hiere al ganster". Cada oración estaba inserta en el contexto "Pensé que... ; pero estaba equivocado. La verdad es que...". Así, quedaron frases como "Pensé que el policía hería al ganster, pero estaba equivocado. La verdad es que...". Se les pedía completar la frase de acuerdo con lo que les pareciera más probable que se negara, corrigiendo el error pero sin negar el hecho ni invertir el significado de la oración. Los resultados mostraron que el sujeto de la pasiva se sentía como información más cierta que el de la activa porque pensaban que el error recaía más veces en el sujeto de la pasiva, aunque en ambos casos los errores recaen más sobre el segundo elemento. Esto muestra que la pasiva señala más claramente que la activa cuál es el elemento presuposicional: el sujeto es la información presupuesta o "dada" y el complemento la información nueva, porque puede ponerse más fácilmente en duda. Según los datos del experimento, en las oraciones activas el foco se extiende sobre toda la oración y la función de la presuposición, así como la de la focalización, se limita sólo o en gran medida a la pasiva, siendo ésta por lo tanto una forma marcada presuposicionalmente.

El hecho de que para referirse a un contenido inmediatamente anterior, se cambiara la voz o se conservara ésta anteponiendo el complemento, sugiere que la anteposición del complemento, en general, se utiliza para referirse a "lo dado", y constituye, a la vez el tema o punto de partida del mensaje. La función de la pasiva está relacionada aquí con un principio más general de guardar una "distancia mínima" con el tema del enunciado.

Esto significa que las distintas estructuras cumplen funciones pragmáticas diferentes; por ello, aunque las paráfrasis tengan el mismo contenido semántico, no son interpretables de la misma manera, entendiendo por paráfrasis los enunciados producidos en torno a un contenido preposicional y que se dan en una situación enunciativa determinada; es un juicio metalingüístico en el que hay una relación de identificación momentánea entre secuencias, se trataría de decir lo mismo de diferentes maneras (Fuchs 1980). El hablante/ oyente conoce y usa estas estructuras pragmáticamente, no como algo añadido al conocimiento semántico, sino como integrado en la lengua.

De nuevo vemos que esto concuerda con lo que muestra Zayas (1993) en la enseñanza de la pasiva. En el artículo al que nos referimos anteriormente, en el que se mostraba cómo enseñar a los alumnos a componer noticias, indica cómo se organiza la información en tema y rema, o información dada y nueva. Según él, para redactar el cuerpo de la noticia el alumno tiene que dominar los procedimientos de cohesión entre oraciones y párrafos y la coherencia. Respecto a los procedimientos de cohesión, se centra especialmente en el componente temático, como suele él reco-

mendar (Zayas, 1997, p. 229). En este caso hace la observación de que los párrafos, y en general también las oraciones que forman el cuerpo, suelen comenzar con informaciones aparecidas anteriormente, "información dada", que frecuentemente corresponden a la función de sujeto. Por lo que "parece aconsejable guiar a los alumnos en la redacción de los párrafos del cuerpo de la noticia mediante la instrucción de que inicien las oraciones con un sujeto cuyo léxico se refiera a los temas que aparecen de modo recurrente en el texto" (p. 45). Enseñaremos, pues, que el sujeto de la pasiva es información dada y por eso va en primer lugar.

CONCLUSIONES

Para plantear una enseñanza adecuada sobre los enunciados pasivos tendremos que tener en cuenta el nivel de desarrollo lingüístico del niño, ver en qué momento evolutivo se encuentra y de qué estrategias puede disponer para trabajar con textos y frases que pueda comprender. Además, la reflexión metalingüística se iniciará solamente cuando tenga conciencia de la existencia de los índices morfosintácticos y se ayuda de ellos para comprender las frases.

Por otra parte, hay que ayudar a los alumnos a percibir, a partir de textos y de su organización, los factores pragmáticos que influyen en la selección y jerarquización de las informaciones y en la elección de los esquemas sintácticos, porque como dice Zayas (1997, p. 238) "Se debe tener conocimientos relativos a los factores pragmáticos que afectan a la adopción del punto de vista para interpretar y producir textos". El trabajo de aula lo haremos estudiando el funcionamiento de las estructuras en los textos, primero en la comprensión y después en la producción, y sobre "la práctica directa de transformación de textos y frases, acompañada de la reflexión sobre qué variantes son mejores y por qué, y acerca de qué matices se ven modificados con las transformaciones" (Zayas 1997, p.237). El alumno tiene que aprender a enfatizar, modular, cambiar el orden de las palabras, etc. de las frases para saber encontrar el mejor medio de expresión de acuerdo con sus intereses. Serían buenos los ejercicios recomendados por Cassany (1994, p.369) para trabajar la construcción de la frase como relacionar sintagmas basándose en la concordancia, que aquí aplicaríamos al sujeto y predicado; calcar la frase, es decir, escribir frases nuevas que tengan exactamente la misma estructura sintáctica y el mismo número de palabras que el modelo pero diferente contenido señalando su relación con la situación extralingüística y qué supone el uso de esa estructura; variar la frase manteniendo la misma información pero cambiando las estructuras, así trabajaríamos con las paráfrasis y relacionaríamos la pasiva, como "el coche es empujado por el camión", con activas invertidas, como " al coche, le empuja el camión", y otras frases en las que hay un proceso de tematización. Visto así, nos damos cuenta de que la pasiva ya no es la inversa de la activa, tienen un valor distinto, pero puede tener afinidad con algunas activas siempre que haya un proceso de tematización, donde hay un cambio de perspectiva respecto a la activa de orden S- V- O.

En conclusión, para encontrar el camino correcto en la enseñanza de la lengua tendremos que hacer un ir y venir entre la lingüística, la psicolingüística y la didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- Bronckart, J.P. (1980). *Teorías del lenguaje*. Barcelona: Herder.
- Bronckart, J.P. (1981). Procesos y estructuras del desarrollo del lenguaje. *Infancia y Aprendizaje*, Monografía 1 *La adquisición del lenguaje* (pp.84- 103). Madrid: Pablo del Río.
- Bronckart, J.P. (1983). Les relations fonctionelles dans la phrase simple. In Bronckart, J.P, Kail, M. y Noizet, G. *Psycholinguistique de l'enfant* (pp. 91-99). París:Neuchâtel.
- Bronckart, J.P. (1985). Pour un modèle de production du discours. En Bronckart, j.p., Bain, D., Schenewly,B., Davand, C y Pasquier, A. *Le fonctionnement des discours* (pp.9-58). París: Neuchâtel,.
- Cassany, D., Luna, M, y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Alhambra Longman.
- Cuenca, M.J., Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, Lingüística.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.
- Fuchs, C. (1980). *Paraphrase et théories du langage*. Thèse de doctorat d'Etat, Universidad de Lille.
- Gómez Araquistain, M. Y Vázquez Orta, I. (1987). La función de la presuposición y la focalización en la comprensión de las oraciones activas y pasivas. *Miscelánea*, 8 (pp. 61-71). Universidad de Zaragoza.
- Gómez Araquistain, M. (1994); La comprensión de las frases simples por el niño. Procedimientos de comprensión en oraciones activas y pasivas en castellano. *Lenguaje y Textos*, 5 (pp. 17- 29).
- Gómez Araquistain, M. (1995). Lucha entre los procedimientos de comprensión en oraciones simples contrapragmáticas activas y pasivas en castellano. *Lenguaje y Textos*, 6, (pp. 175-185).
- Gómez Araquistain, M. (1998). Mecanismos de producción de oraciones pasivas en el niño. *Lenguaje y Textos*, 11-12 (pp.99- 113).
- Gómez Torrego, L. (1998). *Gramática didáctica del español*. Madrid: S.M.
- Gili Gaya, S (1970). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Johnson-Laird, P.N. (1968 a). The interpretation of the passive voice. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20 (pp.89- 73).
- Johnson-Laird, P.N. (1968 b). The choice of the passive in a communicative task. *British Journal of Psychology*, 59,1 (pp. 7- 15).

- Martínez, A., Rodríguez, C. y Zayas, F. (1993). *Para narrar...* Lengua: Castellano, 1er. Curso. Material del profesor, Valencia: Generalitat Valenciana.
- Notario, G. (2001). *Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto*. Grao. En prensa
- Pottier; B. (1975). *Gramática del español*. Madrid: Alcalá.
- Tannembaum, PE. y Williams, F. (1968 a). Generation of active and passive sentences as a function of subject or object focus. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 7 (pp.246- 250).
- Tannembaum, PE. y Williams, F. (1968 b). Pronted word replacement in active and passive sentences. *Language and Speech*, 11 (pp.220- 229).
- Zayas, F. (1993). La composición de noticias. *Cuadernos de Pedagogía*, 216 (pp. 43-46).
- Zayas, F. (1997). Reflexión gramatical y aprendizaje del uso de la lengua. Serrano, J. y Martínez, J.E. (coords.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos- Tau.

Euskal haur gazte literaturaren sistemaren eraketa¹

Xabier Etxaniz Erle

Manu Lopez Gaseni

Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila

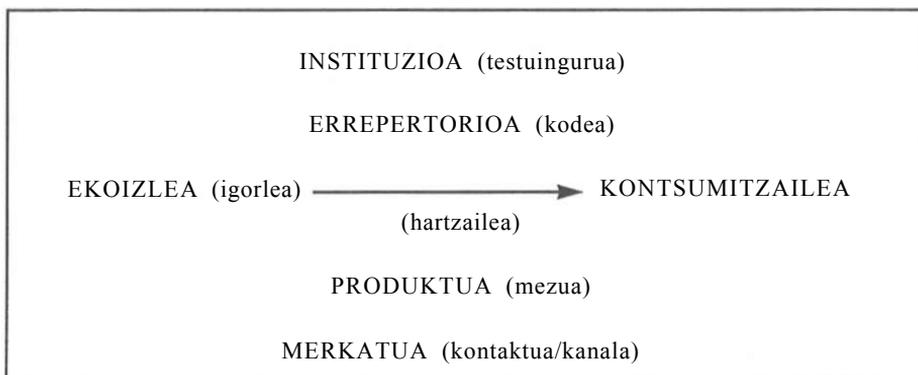
Euskal Herriko Unibertsitatea

Haurrak, bere bizitzako lehenengo urteetan, etengabeko informazioa jasotzen du; bere garapenerako behar-beharrezkoa eta garapen horren oinarria izango duen informazioa. Hau, era eta iturri ezberdinetatik jasotzen du, eskolan, etxean, kalean dabilenean, jolasetan, eguneroko ekintza ugarietan. Horietako bat, zalantzarik gabe, irakurketa dugu. Haurra liburuen bidez joaten da bere nortasuna eraikitzen, mundua ezagutzen, hizkuntza hobetzen, plazera eta estetikaren arloan murgiltzen...

Guri, literaturaren didaktikan kezkatuak gaudenoi, haurra, liburua eta heziketaren arteko hirukia interesatzen zaigu. Testu atsegin eta plazerezko horien bidez sorturiko heziketa, alegia; edo gure kasuan zehatzago izanik, euskarazko haur eta gazte literaturak eragindakoa. Helburu horretara iristeko, ordea, bide luzea dugu egiteko. Alde batetik haur eta gazte literatura (HGL) bera oso berria delako nazioartean, arlo horri buruzko ikerketa gutxi egin direlako eta are gutxiago horren didaktikari buruzkoak. Beste aldetik, euskararen kasuan azterketa horiek egiteko oinarri den corpusa falta zelako. Azken urteotan, ordea, egoerak aldaketa handia izan du eta 90eko hamarkada honetan HGLren sistema literarioa sortu da (ikus literatur (poli)sistemari buruz Lopez Gaseni, 2000; 53 eta hurrengoak), sistema hori finkatzeko oinarritzko urratsak eman dira. Eta hain zuzen horixe da lan honetan azalduko duguna, euskal HGLren sistemaren eraketa joan den hamarkadan. Ondoren etorri beharko dira, jakina, gure HGL honen azterketa didaktikoak, lortu dugun corpus honen erabilera didaktikoa aztertu beharko duten lanak, eta HGL-eskola edo HGL-heziketa binomioen arteko zer nolako harremana eman behar den ikertuko duten lanak. Oraingoz, lehen urratsean gaude, corpus horren azterketan, zer dagoen, nola dagoen eta norantz doan euskal HGL.

1960 baino lehen liburu bakar batzuk argitaratu ziren haurrentzat euskaraz, eta gehienak helburu ez-literarioak bultzatuta (erlijio liburuak, irakurtzen ikastekoak, euskararen aldeko ideiak bultzatzeko eginikoak, eta abar). 60ko hamarkadan hasi ziren benetan literatura lanak argitaratzen haurrentzat (Etxaniz, 1997); hala ere oso liburu gutxi ziren eta eragin txikia izan zuten literaturaren sisteman, 1900 eta 1960 bitartean haurrentzako 35 liburu argitaratu ziren; 1960ko hamarkadan, berriz, 44 liburu; hurrengoan 242 izan ziren euskaraz plazaraturiko haur eta gazte liburuak; 80ko hamarkadan 1.477ra igo zen kopuru hori, eta azken hamarkadan, berriz, 2.962 izan dira euskarazko HGLn plazaraturikoak. Kopuruak garrantzitsuak izanik, are ganantzitsuagoak azterketarako, ikerketarako eta aukeraketarako liburu kopurua dugulako lehendabiziko aldiz, hori baino inportanteagoa da gertakari horren inguruan emaniko aldaketa, hots, nolako eragina izan duen HGLk literatura sistema barman eta nola joan den, apur-apurka, bere sistema osatzen.

Azterketa honetarako erabiliko dugun metodologia, arestian aipatu den bezala, Itamar Even-Zohar irakasle israeldarrak proposaturikoa da (1990). Hark Jakobson-en komunikazioaren eskema hartzen du oinarritzat, eta bere zeregin berrietara egokitzen ditu sei elementuak. Hortaz, literatur (poli)sistemaren osagaiak honako hauek dira (parentesi artekoak Jakobson-en terminologiari dagozkio):



Eta honexek dira aztertuko ditugun osagaiak, esan dugun bezala azken hamarkadako euskal HGLri aplikaturik.

KONTSUMITZAILEAK

1974an 27.000 haur zeuden matrikulaturik ikastoletan (irakaskuntza euskaraz eskaintzen zuen ikastetxe mota bakarra); 1980an, berriz, 65.000 ziren, eta hurrengo urtetik aurrera, Eusko Jaurlaritzak Elebitasun dekretua bultzatu zuenetik, Euskal Autonomi Erkidegoko ikasle guztiek euskaraz edo euskara ikasten dute (eta euskal literaturaren kontsumitzaileak ditugu, nahiz eta zenbait kasutan behar baino askoz maila apalagoetan). Nafarroan ere azken urteotan D ereduak goraka egin du etengabe, eta Iparraldean hazkunde apalagoa eman bada ere, igoera izan dugu. Hiru errealitate hauek, ordea, ondorio garbi bat adierazten dute, gaur egun bada kontsumitzaile (edo irakurle) multzo handia, badira HGL kontsumi dezaketen Irakurleak.

Irakurle hauen gustuei eta ohiturei buruzko ikerketa gutxi egin dira. Ezagunena Mari Jose Olaziregik eginikoa, Euskal Gazteen Irakurzaletasuna (1998), gazteen gustu eta maiztasunari buruzko azterketa soziologikoa. Berriz, egin gabe dauzkagu irakurle horiek nola irakurtzen dituzten, ulermenenari buruz, edo Lehen Hezkuntzako haurren ohiturei buruzko ikerketak, adibidez.

Hala ere, 90eko hamarkadan zehar lortu dugu "irakurle homologatua" izatea (esaterako, liburuetan hiztegitxoaren beharrik gabe ibiltzen dena, eta ez Sor eta Itzul sailletako hasierako liburuetan gertatzen zen bezala), itzulpenetan bertsio osoak irakurtzen dituen, irudi liburuetatik gazte literaturaraino gai, estilo eta genero ezberdinen artean aukera egin dezakeen irakurlea.

Kontsumitzaile multzo handia dugu, kalitatezko irakurlea (euskaraz erdaraz baino hobeto irakurtzen duena, euskaraz irakurtzea aukeratzen duena), eta horren adibide garbienak argitalpenetan beraietan dauzkagu. Desagertuak dira liburuetan irakurleari jarritako "laguntzak", eta desagertu dira -edo gutxitu- itzulpenetako bertsio sinpleak, adaptaketa pobreak.

EKOIZLEAK

Lehenago aipaturiko liburu gehitze eta kontsumitzaile multzo handi horrekin batera izan ditugu produkzio ekoizleen, idazle eta ilustratzaileen, ugaritzea eta profesionalizetzea; nahiz eta datu hauek berez ez izan derrigorrean onak ez txarrak. Baina egia da arlo honetan zenbait aldaketa nabarmen gertatu direla:

-Helduen literaturako idazleak eta HGLko idazleak berberak dira kasu askotan; are gehiago euskaraz helduentzat idazten duten askok eta askok HGL ere egin dute esparru bien arteko muga (baldin bazegoen) hautsiz. Horrela J. K. Igerabide, P. Zubizarreta, B. Atxaga, J. M. Irigoien, Juan Garzia, Joserra Garzia, A. Epalza, P. Aristi, A. Arana, F. Juaristi, A. Urretabizkaia, J. Iturralde, B. Bilbao, J. Cillero, A. Lertxundi, eta beste hainbeste ikus dezakegu helduen eta haur eta gazte literaturaren bildumetan aipatuak.

-Idazleen helburu nagusia literarioa da; edo beste modu batean esanda, aurreko hamarkadetako "euskara garbian idatzitako testuak izatea", "euskaraz irakurtzeko zerbait izatea" eta antzekoen lekuan "liburu interesgarriak", "irakurtzean une atsegina igarotzeko liburuak" eta horrelako helburuak irakurtzen/entzuten ditugu idazle horien ahotan.

-Azken hamarkada honetan ugaritu da idazleen kopurua. Seve Callejak *La literatura infantil vasca* (1988) bere ikerketan 20 pertsona aipatzen ditu amaieran; hildakoak eta ilustratzaileak kenduta, 10 dira agertzen diren idazleak eta itzultzaileak. 1998an argitaraturiko *Euskarazko Haur eta Gazte Literatura Idazleak* katalogoan, berriz, 22 idazle agertzen dira, denak hiru obra baino gehiagorekin (eta haiekin batera A. Kazabon, Patxi Ezkiaga, Jon Suarez eta besteren bat edo beste ere agertu beharko zen katalogo horretan). Gaur egun, Euskal Idazleen Elkarteko 50 idazle baino gehiagok idatzi du HGLn.

-Ilustratzaileak ere asko ugaritu dira eta Seve Callejak aipatzen zituen bi haiez

gain (J. Lucas eta A. Olariaga) beste 22 ilustratzaile agertzen dira *Euskarazko haur eta gazte literaturaren ilustratzaileak* katalogoan (Arabako Foru Aldundiak 1997an kaleratua), eta horiei gehitu beharko genizkieke Elena Odriozola bezala azken urte hauetako ilustratzaile berriak.

-1990 baino lehen, bestalde, Atxaga genuen idazle profesional bakarrenetari-koa (beste batzuek argitaletxe batean lan egiten zuten, Lertxundik bezala). Gaur egun, ordea, prentsako kolaborazioekin, bestelako hitzaldi eta emanaldiekin, eta literaturaren inguruko antzeko ekintzekin osatuz, badira zenbait idazle (P. Zubizarreta, F. Juaristi, P. Aristi, J. M. Irigoien, A. Urretabizkaia, A. Lertxundi, A. Arana, adibidez) eta ilustratzaile batzuk (J. Mitxelena, A. Olariaga, E. Odriozola, M. Valverde, J. Zabaleta, eta abar) literatura produktioetik bizi direnak.

Beraz, horregatik guztiagatik esan dezakegu gaur egun badela idazle eta ilustratzaile talde garrantzitsua, bere obragatik eta obren kopuruagatik.

BARNEKO ETA KANPOKO MERKATUA

Aipatzen ari garen aldaketa honen datu adierazgarrienetarikoa bat, zalantzarik gabe, eta arestian komentaturiko profesionalizazioarekin zerikusi estua duena, merkatuaren sendotzea izan da. Oraindik ere Eusko Jaurlartizaren diru-laguntza (edo liburutegietarako ale kopuru handi baten erosketa ziuerra) baldin badago ere, nabarmena da euskarazko HGLk duen erakarpena, erakarpen ekonomikoa alegia; eta horren adibide argia dugu Euskal Herritik kanpoko argitaletxeen presentzia -gero eta handiagoa eta sendoagoa- geure artean. Azken urte hauetan Everest (euskal bertsiotan Aizkorri), Alfaguara (Alfaguara-Zubia), S.M., Anaya (Anaya-Haritz), Edebé, Kalandraka, Susaeta, eta beste argitaletxe batzuk euskal merkatuan sartu dira.

Produktzioak, edo titulu kopuruak, gora egin du euskal liburugintza orokorrean bezala, eta urte bateko datuak aztertzearen, 1996an euskaraz argitaraturiko liburuak honela sailka ditzakegu:

Heziketa liburuak % 30,2
Haur eta Gazte literatura % 26,5
Helduen literatura % 20
Gizarte zientzietakoak % 16
Bestelakoak % 7,3

Ikusten den bezala HGLk produktio guztiaren %25a du gaur egungo euskal liburugintzan (inguruko herrialdetako portzentaia baino handiagoa den kopurua; gaztelaniaz, esaterako %10a da, eta katalanez, aldiz, ez da %20ra iristen). Jakina, ugaritze honek, liburu kopurua hain handia izateak eta urtero euskaraz hainbeste izenburu berri plazaratzeak badu ondorio txar bat ere: gaur egungo tiradak murriztu egin dira, horrela 80ko hamarkadaren hasieran edozein libururen 4000 ale egiten ziren bitartean bere lehen argitalpenean, gaur egun 1500 edo 2000 egin ohi da (dena dela, inprimategietan emandako aurrerakuntzek ere badute zerikusirik tiradak laburtzearekin).

Aurretik aipaturiko 1996ko produktioarekin jarraituz, HGLren liburugintza

honela banatzen da:

Sor lan berriak % 16,9
Itzulpen berriak % 58,6
Berrargitalpenak % 24,5

Eta ikus daitekeen bezala itzulpenak du produkzioaren pisurik handiena, hala ere, sorkuntza da gehien saltzen dena eta gehien berrargitaratzen dena. Oraindik sor lanak lehenasuna du gure merkatuan.

Beste aldetik, kanpoko liburuak euskaratzen ditugun bezala, gero eta handiagoa da kanpoko merkatuetan euskal HGLren presentzia. Euskal argitaletxeetan arrakasta izan ondoren edo estatuko argitaletxeak euskaraz argitaratzearekin batera beste hizkuntzetan plazaratzen dutelako, kontua da urte gutxitan euskal idazlan ugari argitaratu dela erdaraz. 80ko hamarkadan Atxagak, Mariasun Landak, Iturralde eta Lertxundik bakarrik ikusi zuten beren lanen bat edo beste erdaraz; egun, berriz, Karlos Linazasoro, Patxi Zubizarreta, Aitor Arana, Juan Kruz Igerabide, Xabier Mendiguren, Karlos Santisteban edo Jon Arretxe, izen batzuk aipatzearen, irakur daitezke beste hizkuntzetan. Gainera, erdal merkatu horretan izaniko arrakastak ahalbideratu du arestian aipaturiko profesionalizazioa, eta hori baino interesgarriagoa dena, euskal literaturarekiko interesa. *Behi euskaldun baten memoriak* Alemanian izaniko arrakasta edo Mostloa naaiz... gaztelaniaz ditugu horren adibide garbiak.

Alde horrelatik oso adierazgarriak dira kanporatu diren liburuen kopuruak. Honela, 1980ra arte ez zen euskal HGLko libururik itzuli beste hizkuntzetara, 80ko hamarkadan, berriz, lan batzuk erdaratzen ari ziren. Hona hemen, zenbakietan, 1980ko hamarkadaren laburpena.

Erdaraturiko euskal HGL.

Idazleak: 4

Itzulitako obrak: 11, baina bi bitan, beraz, 9 obra.

Obra horiekin eginiko edizioak: 20.

Edo, beste modu batean adierazita, urtez urte:

Urtea	Edizioak	Liburuak
1980	0	0
1981	0	0
1982	0	0
1983	3	1
1984	5	2
1985	1	1
1986	0	0
1987	0	0
1988	4	2
1989	7	5
Denetara	20	11 (baina bi bitan daude)

Hurrengo hamarkadan, berriz, egoera dezente aldatu zen. Idazle kopuruan,

erdaraturiko obretan, eta batez ere obra horien edizio kopurua asko handitu zen. Euskal literatura kanporatzen hasten dela esan genezake, idazleren bat edo beste izatetik (80ko hamarkadan gertatu zen bezala) euskal literatura bera da kanpoan, apurka egia esanda, ezagutarazten dena.

Hona hemen, beraz, 1990etik 2000. urtera euskal HGLk izan duen zabalkundea erdaraz.

Erdaraturiko euskal HGL.

Idazleak: 15

Itzulitako obrak: 58

Obra horiekin eginiko edizioak: 141, horietako lau aurreko hamarkadan ere itzulitakoak.

Edo, beste modu batean adierazita, urtez urte:

Urtea	Edizioak	Liburuak
1990	13	6
1991	4	2
1992	10	6
1993	6	5
1994	19	12
1995	6	5
1996	13	11
1997	10	7
1998	19	10
1999	17	7
2000	24	14
Denetara	141	85

Hona hemen, 1980tik 2000ra gertaturiko eboluzioa.

INSTITUZIOA

Even-Zohar-en (1990) eskemari jarraituz literaturaren garrantzizko jarduera soziokulturala mantentzearekin zerikusirik duten faktoreekin aurkitzen gara, hots, instituzioarekin. Kritika, argialetxeak, komunikabideak, hezkuntza erakundeak... horiek denek osatuko lukete instituzioa; eta honen gidaritzatza botere-borrokaren ondorioz lortzen da.

Geure artean era askotako komentario eta kritika egiten dira, irakurleei beraiei zuzenean aritzen zaizkienak ("Maritxu Berritsu" irratsaioan egin izan direnak, *Ipurbeltz* aldizkarian, ...) edo bitartekariaren bidez edo bitartekari horri zuzenduriko kritikak. Honako hauek (Vazquez Freire-ren eskeman oinarriturik, 1996) honelakoak izan daitezke:

-Testu laburrak edo erreseinak

-Testu luzeak: -Deskriptiboak

-Subjektiboak

-Analitikoak

Lehenak, testu laburrak, zenbait aldizkaritan aurki daitezke, gai orokorreko aldizkarietan Argia, esaterako, edo bereziki HGLri buruzkoak direnak, CLIJ, *Kukumira*,...

Luzeagoak direnak egunkarietan agertu ohi dira (Javier Rojok El Correo egunkarian egiten dituenak, Felipe Juaristik DVn edo E. Egunkariako Begia gehigarrian argitaratutakoak, adibidez), edo Behinola HGL aldizkarian.

Dena dela, oso tirria da kritika analitikoa (baina akats hau euskaraz ez da HGLn bakarrik gertatzen den gabezia, zoritxarrez) eta han-hemenka sakabanaturik aurki daiteke artikulu, kritikaren bat *Egan*, *Psicodidáctica*, *Sancho el Sabio*, Hegats eta horrelako aldizkari ezberdinetan. Hori bai, gure artean botere-borroka txikia delako, edo HGLk sistemaren periferiatik erdialderantz jo duelako euskaraz, onartu behar dugu HGL ez dela bigarren mailako produktutzat hartzen. (Marijose Olaziregik - 1999- maila berean aztertu zituen Arantxa Urretabizkaia eta Mariasun Landa bere Intimismoaz haraindi: *Emakumezkoek idatzitako Euskal Literatura* ikerketan; Gasteizen 2000ko otsailean eginiko Euskal Kritigintzaren Jardunaldietan HGL, narratiba edo saiakeraren pare aztertu zen. Jakina, oraindik ere zenbait ikerketatan edo historialan ez da HGL kontuan izaten, baina gutxienekoak dira.)

Instituzioaren beste osagarri bat argitaletxeak ditugu. Gauregun ia argitaletxe guztiek (Susa eta Gaiak kenduta gainerako guztiek) argitaratzen dituzte HGL liburuarak. Are gehiago, badira HGL bakarrik argitaratzen duten etxeak (Tartalo edo Kalandraka adibidez). Gainera bilduma ugaritze eta sailkatze handia gertatu da. Elkarlanean argitaletxean, esaterako, Itzul eta Sor sailek betetzen zuten esparru hartatik bost sail edo azpisail sortu dira (Xaguxar horiak, urdinak, berdeak eta gorriak, eta Branka saila). Horiez gain adin horietarako bestelako bildumak ere sortu dituzte, Maxi, Apirila, Eta zer?, Kuku,...alegia, merkatua zabaltzearekin batera sailkatze handiagoa eman dela.

Komunikabideetan ere oihartzun zabalagoa dauka HGLk. Inguruko hizkuntzetan edo kulturetan baino askoz zabalagoa, esango genuke. Horren adibideak dira "Sautrela" telebista saioan eginiko elkarrizketak (P. Zubizarreta, J. K. Igerabide,...) edo erreportajeak (HGLri buruz, orokorrakoak HGL kontuan izanik, eta abar); liburuen aurkezpenek duten isla prentsa idatzian, Argia, Nabarra, HABE, Aizu edo Jakin bezalako aldizkari orokorretan edo kulturaletan HGL liburuen komentarioak, artikuluarak, monografikoak,... El Correo eta Diario Vasco egunkarietan komentatzen diren liburuen artean HGLk duen presentzia, edo irratietan ("Komatxo artean" irratsaioan, esaterako).

Adierazgarria izan da arlo honetan Frankfurteko azken liburu-azokan euskal ordezkari gisa Atxaga eta Mariasun Landa joatea (bigarren hau HGLn berezituriko idazlea izanik).

Erakundeen aldetik, edo instituzioen aldetik ere aurrerapauso garrantzitsuak eman dira azken urte hauetan. 1986ko hitzaldi batean (Etxaniz, 1986) Euskal Herrian HGL liburutegi bat ere ez zegoela salatzen genuen. Orain, aldiz, liburutegi gehiene-

tan hurren txokoa egoteaz gain badira zenbait HGL liburutegi propioak Andoain, Arrasate, Donostia, eta hainbat tokitan, eta liburuzainek gero eta paper inportanteagoa betetzen dute orientazioaren alorrean eta haur liburuen hautaketa lanean.

Unibertsitatean ere ikasketa plan berriak martxan jarri zirenetik 1994an "Haur Literatura" eta "Haur eta Gazte literatura" irakasgaiak daude, eta azken bost urteotan gaiari buruzko ikastaroak Doktorego programetan.

Eta, haur eta gazte literaturan eragina duten faktoreen artean azken adibide gisa, alor horretako literatur lehiaketa ugariak aipa daitezke, eta oso bereziki Eusko Jaurlaritzak antolatzen dituen Euskadi Sariak, non itzulpena eta euskaraz eta erdaraz eginiko helduen literaturaren ondoan HGLko Euskadi Saria ere banatzen den.

Urte gutxi hauetan hainbat aurrerapen izateak gizarteak bultzaturiko ondorioa baino gehiago euskal sistemaren ahuleziarena izan daiteke. Botere-borroka gutxi den esparru batean (boterea bera ere txikia delako) errazagoa baita lorpenak izatea. Dena den, arrazoiak arrazoi, kontua da euskal literaturgintzaren baitan HGL inoiz izan duen egoerarik onenean dagoela.

PRODUKTUA

Aurretik aipaturiko aldaketa edo eboluzio horiez guztiez gain, argitaratu diren testuetan ere, literatura ikuspegi batetik ari garelarik, sendotze nabarmena gertatu da azken hamarkadan. Eta baieztapen hau zenbait adibide argiekin azalduko dugu.

Gemma Lluch irakasle valentziarra (2000) 90eko hamarkadako HGL aztertzean Adams eta Genette-ren teoretan oinarritu eta, hainbat konturen artean, parates-tuei buruz mintzo zen. Hots, liburuetako azaletan agertzen den informazioaz. Guk Mariasun Landaren bi lan ezberdin konparatuko ditugu; alde batetik 1981ean argitaratutako *Amets uhinak* (Elkar, Donostia), eta bestetik 1997an plazaraturiko *Katuak bakar-bakarrik sentitzen direnean* (Anaya-Haritz, Madril). Lehen liburuan izenburuaz gain egilearen izena eta bildumarena agertzen zaizkigu azalean, eta kontrazalean bilduma horretako eta Itzul saileko beste liburu batzuen zerrenda. Liburu barruan ilustratzailearen izena (Txiki Ayestaran) beste informazio berririk ez dugu.

Bigarren liburuaren kasuan, berriz, azalean bilduma, argitaletxea eta egilearen eta ilustratzailearen izenak ditugu liburuaren izenburuarekin batera, kontrazalean argumentuaren hasiera (irakurlea erakarri nahian eraikitako informazioa) eta zein adinetako irakurleei dagoen zuzenduta. Istorioaren amaieran egileari eta ilustratzaileari (hauen argazki banarekin) eginiko elkarrizketak agertzen zaizkigu literaturaz eta liburu honi buruz informazio gehiago izateko.

Aldaketa hau, kontsumitzailea erakartzeko edo informatzeko asmoz eginiko testu eta datu gehitze hau oso nabarmena da argitaletxe eta sail guztietan.

Lehenago aipaturiko produktuaren eboluzioaren beste adibide bat dugu Pello Añorgak idatziriko bi libururen azterketa. *Pottoko* 1984an plazaratu zuen Jokin Mitxelenak ilustratua. 16 urte geroago argitaratu da protagonista berbera duen azken liburua, *Pottokoren otsoa* (hau ere, gainerako guztiak bezala, Jokin Mitxelenak ilustratua). Liburu biek esaldi berbera dute hasieran, baina ikusiko dugun bezala estilo

nahiz egituran aldaketak gertatu dira. Hona hemen liburu bien hasierak:

"Pottoko potokoa da eta baserrian bizi da mendi artean.

Baina herrira jaisten den bakoitzean, barre egiten dio jendeak:

-Pottoko, LURRA TRAGATU!

Pottokok, triste, leihoetara begiratzen du baina leihoetatik ere mandarina ustelak botatzen dizkiote:

-Hartu Pottoko, JAN JAN JAN, JA JA JA!!!

-Pottoko, ZUPATU!

-Pottoko, ZERRIPOT, KURRIN KURRIN...

Pottoko tristeago jartzen da oraindik. Inorekin ez du hitzegiten. Lurretik, bakarrik harri kozkorra brast! ateratzen du eta bakarrik errekan puskatzen du egundalako amorruz:

-"DENAK FIDEO BATZU ZARETE"

-"ZAKILAK"

-"IJITOKAK"

Erreka hotzak ere, zero-zero-zero, erantzuten dio urgeldian barrena, ZERO-ZERO, POTTOKO, ZERO-ZERO.

Pottokok nigar egiten du, inork ikusi gabe. Hortzak estutzen ditu bakarrik. Burua behera du eta serio dago." (Añorga, 1984: 5-7)

"Pottoko potokoa da eta baserrian bizi da mendi artean. Herritik nahiko urrutiti dago Pottokoren baserria, baina gustura bizi da bertan, animalien artean:

nahiz oilo

eta txakur,

nahiz ahuntz

eta behi,

nahiz zerri

eta nahiz ardien artean,

batez ere ardien artean,

beee! eta beee!

ardi guztiakin batera.

Eta bere ardi guztiak nola egoten diren Leungoko hartzaitzetan, bada, egunero-egunero joaten zaie bisitan Pottoko.

Eta ardiak zanga eta zanga, belarra jaten eta belarra jaten ari diren bitartean, ardiekin hasten da hitz egiten:

-Zer, ondo al zaudete?

Eta ardiek erantzun:

-Bai, beee, hemeeen ederki gaudeee.

Pottoko zutik jarri, txistua jo eta Xarpa txakurraren laguntzaz ardi guztiak biltzen ditu." (Añorga, 2000: 5-7)

Bigarren testuaren egitura narratiboagoa da, eta espazioarekin jokatzeko du erritmoa lortzeko, Nahiz eta, nahiz eta, egitura errepikatzean, esaterako. Egileak ardien soinuarekin jolastuz Pottoko eta hauen arteko elkarrizketa eskaintzen digu, umorea eta ironia landuz.

Aurreneko testuan, aldiz, egoera baten inguruko sentipenak transmititzen dira, baina horretarako hizki larrietara jo behar du egileak, alde bietako bakarrizketara. Testuaren erritmoak ere gorabehera handiak ditu eta esaldi oso motzez osaturik dago.

Ilustrazioetan are nabarmenagoa da liburu bien arteko aldaketa. Lehen Pottokoak trazo sendoz eta perspektiba gutxirekin, intentsitate bakarrarekin... eginda dagoen bitartean, azken Pottokoan ilustratzaileak elementu ezberdinak erabili ditu irudiak egitean, hauek gainera oso elaboratuak dira, perspektiba eta ikuspuntu desberdinetatik azalduta, eta hala ere sinpletasunaren enkantua dute.

Pello Añorgaren bi testu horietan bezala, euskal HGLn nabaria da testuen lan-keta estetikoa, protagonistari zuzenean hitz egiten zaio testuari indar handiagoa emateko (*Usoa, hegan etorritako neskatoa*), gertakarien intentsitatea nabarmentzeko ordu gutxi zehatz batzuetan jazotako istorioa kontatzen zaigu (*Nire eskua zurean*) edo ironia puntu batekin (*Xola eta basurdeak*),... poesiak ere gero eta pisu handiagoa du genero moduan (batez ere J. K. Igerabideren *Begi-niniaren poemak eta Egun osorako poemak* eta beste idazlanen ondoren), eta narratiban (*Bide Magikoa, Ortzadarraren kantua, eta abar*). Azken liburu horren pasarte bat dugu adibide garbia: "Zeru berritua atzean zutela den-denak. Zeru añil kolorekoa, urdina eta morearen arteko kolore horrek tindatutako zeru berria. Eta, une batez, iruditu zaio Txorori ortzadarra ere ez ote zen han urrutian sumatzen, lauso samar artean. Eta ezkerreko hatzak dantzan jarri zaizkio berriz. Izter gainean hatzak gora eta behera." (Suarez, 1999: 39).

Produktuaren eboluzioaren hirugarren adibidea dugu liburuetako gaia. 90eko hamarkadan, aurretik erabilitako gaiez gain familiako arazoak (dibortzioa, aita-ama-rekin konpon ezina, aiton-amonen egoera,...), inmigrazioa, maitasuna, gurasoekiko harremanak, arazo psikologikoak, hots, errealismo kritikoa deituriko korronte literarioan koka daitezkeen gaiak azaldu dira lehen aldiz gure artean. Honek guztiak eragin du geure HGLren homologagarritasuna erdaraz, hemen kontaturiko istorio askok kanpoan ere jendearen interesa piztea (ohiko istorioetan askoz zailagoa dena).

Baina hori itzulerako bidaia da, kasu askotan. Izan ere, eta hasieran aipatu dugun bezala, euskal HGLren produkzioaren zatirik garrantzitsuena itzulpenak betetzen du, 90eko hamarkadan ere bai: hiru liburutik bi, batez beste. Eta hori ez da oharkabean pasatzen. Hasiera batean, eskolarako euskal testuen behar handia zegoen garaian hasi ziren egiten itzulpenak (edo egokitzapenak), eta era eta genero askotako testuak euskaratzen ziren, klasikoak eta modernoak. Bada, itzulitako literatura horrek euskal HGL modernizatzearekin zerikusi handia izan duelakoan gaude.

Euskaratutako HGL aztertzeko orduan kontuan hartu beharreko gauza hauxe da: jatorriz beste toki edo eta garai batean idatzitakoa, itzulpenaren bidez, geure sisteman txertatzen dela. Gainera, sorburu sisteman xede jakin batzuekin argitaraturikoa, gurean beste helburu batzuk betetzera etor daiteke, eta, gure sistemaren kasuan, euskal HGL eguneratzen lagundu dutela gauza ukaezina da, oso bereziki narratibaren eremuan. Ikuspegi horretatik, euskaratutako HGL ere euskal sistemaren osagai gisa aztertzea ezinbestekoa iruditzen zaigu.

Euskaratutako literaturak erakusten duen joera, gaur egun, eta 90eko hamarkadan zehazkiago, euskal literatura osoko joerarik normalizatuena dela esan genezake, beste nonbait esan dugun bezala (Lopez Gaseni, 2001: 37): jatorrizko obrak argitaratu eta handik pare bat urtera euskaraz irakur ditzakegu, kasu askotan, eta horrek ohitura onuragarriak erein ditu ekoizle eta kontsumitzaileen artean, ondoren ikusiko dugun bezala.

ERREPERTORIOA

Esan daiteke erreperorioa literatur "kodea" dela, hau da, eta gure kasuan, HGL produzitzeko zein kontsumitzeko jokoan jartzen diren arau eta materialak. Jakobson-en hartan bezala, ekoizle eta kontsumitzaileek erreperorioari buruzko eza-gutza eta adostasun maila ahalik eta handiena izan behar dute.

Erreperorioaren beste izena "tradizioa" da, eta hortaz, sistema gazteetan erreperorioa oso mugatua izaten da, eta alderantziz. Gurean, HGL, jadanik azaldu diren hainbat arrazoiengatik, oso gaztea da eta, ondorioz, berez sorturiko erreperorioa txikia da. Hala ere, arestian produktuari buruz hitz egitean esan dugun bezala, euskal HGL izan da (ahuleziagatik behar bada) itzulpenen sistematikoki hornitu den euskal literaturaren arloa, eta horrek nazioarteko erreperorio aberatsa ekarri du, hala gaien aldetik nola baliabide literarioenetik.

Bestalde, beste literatur tradizio zurrunetan ez bezala, euskal HGLko ekoizle eta kontsumitzaileek bere egin dute, oro har, itzulpenen bidetik etorritako erreperorio hori, ez bakarrik euskal HGL irakurtzearen bidez, baita ikus-entzunezko hedabideetan eta gaztelaniaz egindako irakurketetan jasotako eskema tematiko-narratiboen bidez ere.

Honela, elementu hauen guztien gehitzearekin apurka-apurka literatura sistema eraiki dugu euskal HGLn; baina ez hori bakarrik, Literaturaren sisteman ere, bizitasun horrek, arlo honetan eginiko ikerketek, HGLk duen presentziak periferiatik sistemaren erdigunerantz eramane du euskal Haur eta Gazte Literatura.

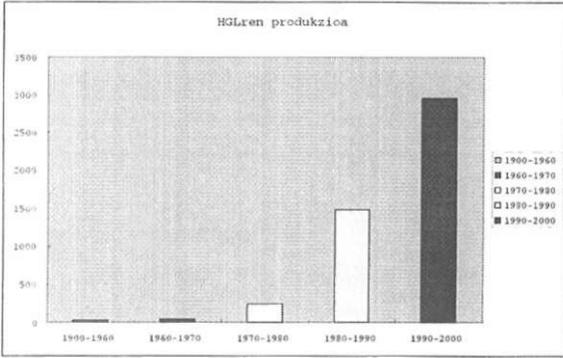
AIPATURIKO BIBLIOGRAFIA

- Calleja, S. (1988). *La literatura infantil vasca*. Bilbo: Mensajero- Uni. Deusto.
- ETXANIZ, X. (1986). Haur literaturaren inguruan. *Jakin* 41.
- ETXANIZ, X. (1997). *Euskal Haur eta Gazte Literaturaren Historia*. Iruñea: Pamiela.
- EVEN-ZOHAR, I. (1990). Polysystem Studies. *Poetics Today* 11, 1.
- Lluch, G. (2000). Los noventa, ¿Nuevos discursos narrativos?. *Literatura para cambiar el siglo. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruiperez.
- López Gaseni, M. (2000). *Euskarara itzultako Haur eta Gazte Literatura: Funtzioak, Eraginak eta Itzulpen-estrategiak*. Leioa: EHU.

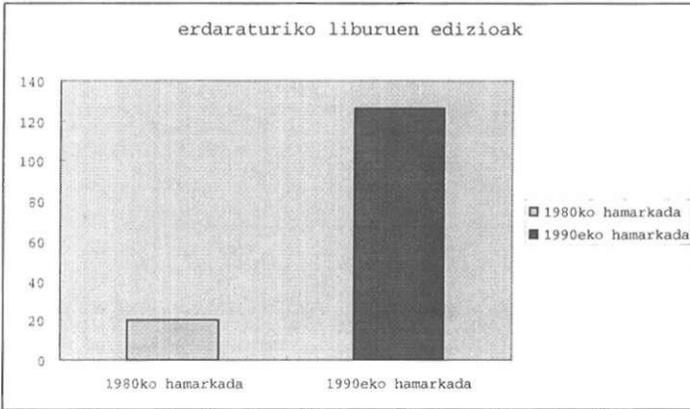
- Lopez Gaseni, M. (2001). Azken 25 urteotan euskaratutako Haur eta Gazte Literatura. *Behinola*, 4, 31-37.
- Olaziregi, M. (1998). *Euskal Gazteen Irakurzaletasuna*. Bergara: Bergarako Udala.
- Olaziregi, M. (1999). *Intimismoaz haraindi: Emakumezkoek idatzitako Euskal Literatura*. Donostia: Eusko Ikaskuntza
- Suarez, J. (1999). *Ortzadarraren kantua*. Bilbo: Aizkorri.
- Vazquez Freire, M. (1996). Notas sobre literatura infantil y crítica literaria. / *Congreso Nacional del Libro Infantil y Juvenil. Comunicaciones*. Madrid: Asociación Española de amigos del Libro Infantil y Juvenil.

1 Lan hau 1/UPV 00051.154—H-13927/2001 ikerketa-proiektuaren zati bat da.

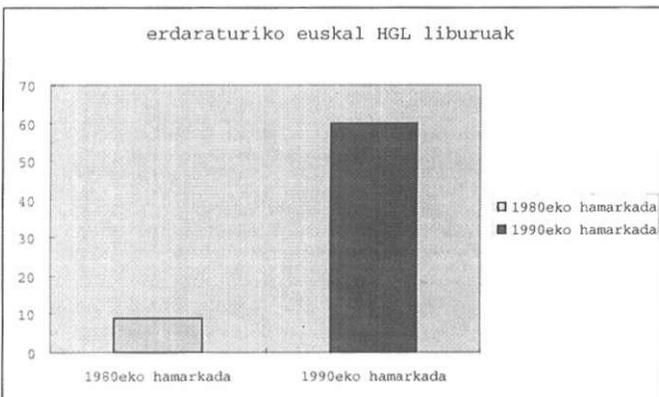
1.



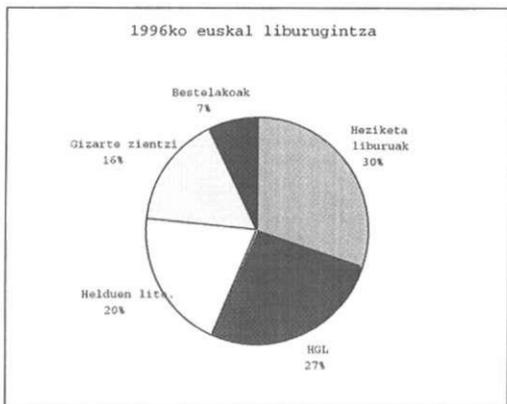
2.



3.



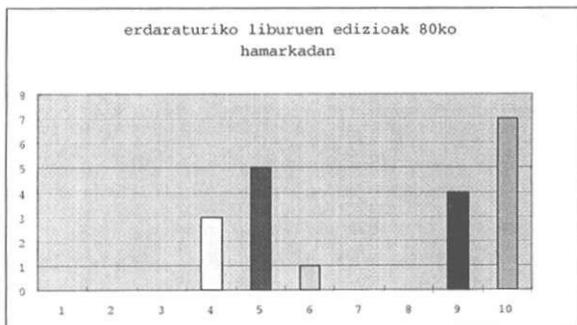
4.



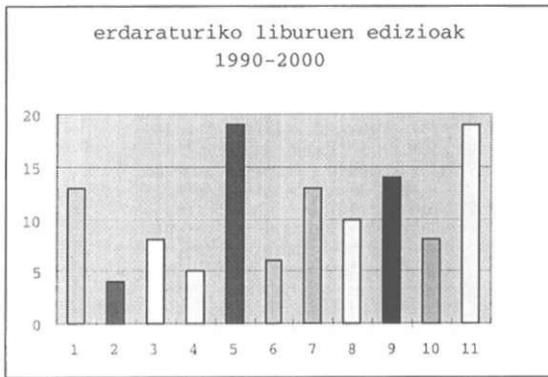
5.



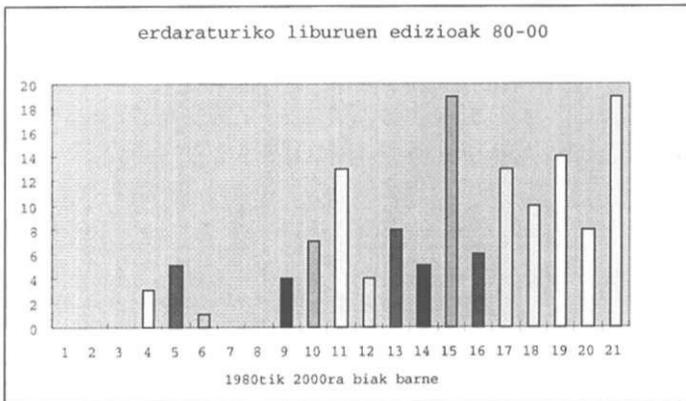
6.



7.



8.



Aportaciones de la investigación en Psicodidáctica a las experiencias de comunicación educativa en varias lenguas.

José María Madariaga Orbea
Universidad del País Vasco

En este artículo se reflexiona sobre el conocimiento acumulado en la actualidad, en torno a las situaciones educativas en las que se aprende a comunicarse en más de una lengua. Dicha reflexión sirve de base para sugerir posibles campos de investigación en un ámbito tan característico de la Psicodidáctica como es la interrelación entre los protagonistas de la experiencia educativa.

Palabras clave: *Educación bilingüe. Investigación en Psicodidáctica*

This paper analyzes our present-day knowledge about the educational experiences where communicating in more than one language is learnt. This analysis is the basis for suggesting some subjects of research in Psicodidáctica. Specifically, in one subject which is very typical at Psicodidáctica: the interrelation among the people who are in the educational experience.

Key words: *Bilingual education. Research in Psicodidáctica.*

1.INTRODUCCIÓN: LA SOCIEDAD DEL SIGLO QUE COMIENZA.

Nos adentramos en un nuevo siglo. Como educadores estamos obligados a plantear cómo debe ser la enseñanza en la nueva sociedad que se dibuja en el horizonte.

Desde el punto de vista social, cultural y lingüístico, el siglo que acaba de comenzar se caracteriza por la heterogeneidad. A pesar de las resistencias, nos encontramos en una sociedad en la que la diversidad se ha convertido en lo "normal" y la escuela se está viendo obligada a asumir esa pluralidad y darle una respuesta. Ello implica que, lingüísticamente, la sociedad actual está relegando al pasado la comunicación basada casi de manera exclusiva en la lengua materna, para dar paso a un gran número de situaciones diferentes. Esa heterogeneidad lingüística nace de las características de la sociedades actuales, así como de la mayor internacionalización de las relaciones humanas entre todos los países del mundo.

Tenemos un claro ejemplo de esa diversidad, en la experiencia de construcción europea en la que estamos inmersos. Si verdaderamente se pretende alcanzar una situación armónica y equilibrada, será necesaria la elaboración de una propuesta de utilización de las lenguas, no solo de las 11 que son oficiales, sino de todas aquellas que no lo son y pugnan por desempeñar un papel relevante en la nueva situación. En este contexto tiene sentido la declaración del año 2001 como el año europeo de las lenguas. Ahora bien, la necesaria armonización de todas las lenguas que existen en Europa se complica aún más, si tenemos en cuenta que todavía es alto el número de europeos que no son capaces de comunicarse en otra lengua diferente de la propia. La necesaria superación de esta limitación, está generando unas necesidades educativas concretas, especialmente para las futuras generaciones.

Estas y otras razones han dado lugar a un notable incremento de la educación bilingüe en diferentes países del mundo, lo cual ha favorecido simultáneamente la investigación de su tratamiento educativo. En consecuencia, la educación bilingüe se ha convertido en un área de investigación muy prometedora. Especialmente se ha acumulado una cantidad importante de experiencias en torno a las ventajas e inconvenientes de comunicarse en varias lenguas, así como las diferentes propuestas para introducir las en el sistema educativo. Sin embargo, la comunicación en una lengua y el análisis de los correspondientes mecanismos explicativos, ha merecido menos atención, a pesar de que, cuando hacemos referencia a las lenguas en el sistema educativo, no se trata de un mero contenido de curriculum. En efecto, también implica al proceso educativo en su conjunto, en tanto en cuanto está afectando a la comunicación y a las relaciones de interacción que se producen en el aula.

En definitiva, dos retos significativos en este ámbito que la escuela tiene que afrontar en la actualidad, son la creciente heterogeneidad lingüística de nuestra sociedad y, la comprensión de los fenómenos comunicativos y de interrelación que se producen en experiencias educativas bilingües, más allá de la mera utilización de la lengua, de la mera transmisión de mensajes. Sin ánimo de agotar el tema, vamos a reflexionar acerca de posibles campos de investigación en unas temáticas tan estrechamente vinculadas a la Psicodidáctica.

2. ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE.

Comenzaremos por resumir los resultados más relevantes que se han obtenido en las numerosas experiencias acerca de las situaciones educativas bilingües, en relación a las temáticas anteriormente apuntadas.

Las conclusiones de los primeros trabajos de investigación realizados, parecían estar en contra de las experiencias educativas bilingües, al menos tempranas. Sin embargo, dichas investigaciones dieron lugar a otras que intentaron reaccionar, demostrando la viabilidad de este tipo de experiencias educativas. Su conclusión más importante era que, no se podía adjudicar la responsabilidad de la situación educativa únicamente a las características individuales, especialmente cognitivas, sino que, también las condiciones sociales y curriculares son un condicionante de importancia, que puede llegar a neutralizar los posibles efectos positivos de la experiencia e incluso generar otros negativos.

Esta interpretación permitió explicar los anteriores resultados, alegando que su argumentación y metodología no estaban suficientemente fundamentadas. Por ejemplo, durante algún tiempo se creyó que la persona bilingüe era esquizofrénica, porque no existe la posibilidad de identificarse con más de un grupo social y de una cultura. Los trabajos mencionados responden a esta acusación demostrando que, se puede tener una coherencia según la vivencia de esa diversidad que se tenga: si se vive como armonizable será un enriquecimiento personal, y si se vive como irreconciliable será amenazador para su equilibrio personal. A su vez, esta vivencia depende del tipo de implicaciones sociales y culturales que acompañan a la situación educativa concreta.

Por otra parte, en cuanto a la temática, hemos asistido a una evolución desde los primeros trabajos más preocupados por la adquisición de elementos lingüísticos y las interferencias entre las lenguas, hasta los que se han realizado a partir de la introducción de la Psicolingüística, que se han interesado por la educación bilingüe propiamente dicha. Esta evolución nace del convencimiento de que "no es posible estudiar el bilingüismo en el individuo humano sin tener en cuenta la función de las lenguas que habla en la sociedad a la que pertenece y por tanto sin tener en cuenta el bilingüismo de la sociedad." (Siguan y Mackey., 1986), ya que un individuo se convierte en bilingüe, debido a la necesidad que tiene de comunicarse con personas que hablan esa otra lengua. Como consecuencia de este planteamiento, se han desarrollado diferentes modelos de organización escolar de la educación bilingüe, que tienen como objetivo posibilitar el dominio de lenguas a las que el escolar no tiene acceso en su medio social y familiar.

La conclusión inmediata es que los factores personales y socioculturales, interrelacionados con los lingüísticos y pedagógicos, explican los resultados de las experiencias educativas bilingües. La dificultad estriba en que, es tal la complejidad de estas interrelaciones, que de momento no hemos sido capaces de delimitarlas.

Pero vayamos por partes.

El punto de partida en los estudios sobre educación bilingüe es la famosa

Conferencia de Luxemburgo de 1928, en la que se afirmó que enseñar en una lengua diferente de la materna es perjudicial para el desarrollo intelectual y la personalidad del alumnado, aconsejando un retraso en la introducción de la segunda lengua. Los trabajos en los que se basaron tales afirmaciones adolecían de una falta de control de las variables utilizadas y de una excesiva generalización de resultados, dado que compararon muestras pertenecientes a ámbitos socioculturales dispares.

Posteriormente en París (1951), especialistas de todo el mundo convocados por la Unesco, afirmaron que lo mejor era enseñar en la lengua materna y que no era conveniente introducir la segunda hasta que no hubiera un buen dominio de la propia. Estas afirmaciones se basaban en la idea desechada hoy en día de que hay un almacenamiento separado de las competencias lingüísticas en ambas lenguas. Las afirmaciones de la Unesco propiciaron la elaboración durante los años 60 de multitud de programas de educación bilingüe (transicionales o uniletrados), dirigidos sobre todo a minorías étnicas y cuyo objetivo era su integración en la lengua y cultura mayoritarias.

Sin embargo, paralelamente durante los años 60 y principios de los 70, se realizaron numerosas investigaciones en las que se demostraban algunos efectos positivos del bilingüismo. La primera de ellas, realizada en Canadá por Peal y Lambert (1962), demostró efectos positivos en la inteligencia verbal y no verbal, a pesar de que sus autores, paradójicamente pretendían demostrar el efecto negativo del bilingüismo. La publicación de todos estos trabajos supuso una variación en la pregunta de partida, de forma que el interés ya no era saber si el bilingüismo es positivo o no, sino cuales son las condiciones en las que el alumnado se puede escolarizar en segunda lengua o en la primera.

Con el fin de explicar estos resultados contradictorios, basándose en el programa de cambio de lengua hogar/escuela de Montreal, Lambert (1974) propuso un modelo sociopsicológico, en el que se primaban los factores socioculturales. Su propuesta se basaba en que la competencia bilingüe de una persona está en función de la posición social de las lenguas en contacto, dado que dicha posición da lugar a funciones distintas, con las consiguientes diferencias de prestigio sociocultural. Esta propuesta permitía distinguir entre bilingüismo aditivo y sustractivo. El bilingüismo aditivo supone tener una actitud positiva ante las lenguas y comunidades implicadas, de manera que los aprendizajes de ambas lenguas se refuerzan mutuamente y la incorporación de la segunda lengua no supone ningún perjuicio para la primera. El bilingüismo sustractivo por su parte, se genera cuando se provoca la sustitución de la primera lengua por la de mayor prestigio, dando lugar a sentimientos de ambigüedad e inseguridad que coartan el desarrollo de ambas lenguas y que generan actitudes que no son positivas.

En realidad, la propuesta de Lambert matizaba la afirmación de la Unesco ya que proponía que en las comunidades en las que sea patente el deseo de ser bilingüe, es necesario priorizar en los inicios de la escolaridad la lengua que tiene menos probabilidades de desarrollo social. Sin embargo, lo verdaderamente importante era que implícitamente conllevaba la idea de la interdependencia de las lenguas. En efecto, en el caso del bilingüismo aditivo la competencia de la segunda lengua se suma a la

de la primera, y en el del bilingüismo sustractivo, se produce una pugna entre las competencias lingüísticas de ambas. A su vez, dicha interdependencia suponía la existencia de un único almacén para ambas lenguas, lo cual iba en contra de la mentalidad imperante, pero permitía explicar por qué determinadas experiencias de cambio de lengua hogar-escuela, no solamente no eran perjudiciales, sino que podían comportar mejoras para el desarrollo cognitivo y personal del alumnado.

Sin embargo, a pesar de la importancia de la propuesta de Lambert, esta era insuficiente porque no explicaba como se gana o se pierde competencia lingüística. En opinión de Vila (1985), esto es debido a que Lambert marginaba los factores lingüísticos implicados en la explicación de las relaciones interlingüísticas. Esta nueva visión fue explícitamente formulada por Cummins en su hipótesis de la interdependencia lingüística (1979), aunque Champagnol (1973) ya había demostrado la interdependencia semántica en el almacenamiento de las lenguas del bilingüe.

Cummins planteó la inexistencia de un almacén separado para cada una de las lenguas y la existencia de una competencia lingüística general, de una competencia subyacente común, que permite la transferencia de habilidades de una lengua a la otra y que puede ser vehiculada en cualquiera de las dos. Ello implicaba que la competencia en la segunda lengua es en parte función del tipo de competencia desarrollado en la primera, cuando se produce una exposición intensa a la segunda. De esa forma si el entorno facilita la adquisición de habilidades en L1, la exposición intensa a la L2 facilita la competencia de esta lengua sin perjudicar a la primera, pero si no es así, podría dificultarse el normal desarrollo de L1 y por ende de L2.

En la propuesta de Cummins, la competencia subyacente común no son las reglas concretas de cada lengua, sino una capacidad general adquirida en el aprendizaje de uso del lenguaje. En efecto, como consecuencia del descubrimiento de las posibilidades de relación que el lenguaje proporciona, se desarrolla una capacidad más general de intercambio comunicativo, que se cimenta en la concepción de lenguaje que se adquiere al usarlo en contextos sociales. De esta manera, dado que las habilidades adquiridas se pueden transferir de una a otra lengua, al desarrollar la competencia en una de ellas en el sistema educativo, aunque sea la segunda, se desarrollará paralelamente la competencia lingüística general común a ambas, siempre y cuando pueda usar la otra en su medio, y además exista una adecuada motivación.

Cummins distingue una capacidad básica de comunicación, que permite la comprensión y expresión con soportes contextuales y otra de orden cognitivo conceptual y académico para procesar información y lenguaje descontextualizado. Dado que esta última va más allá de la lengua en la que se aprende, el progreso en una lengua se puede transferir a otra de la que se tenga un buen conocimiento formal. Por lo tanto, será necesario un nivel mínimo de competencia en L1 para que la exposición intensiva a L2 permita acceder a niveles superiores de competencia en ambas lenguas.

La consecuencia más importante del planteamiento de Cummins, es que si queremos explicar el éxito o fracaso de un proceso educativo bilingüe, debemos analizar no solo el currículum y las actividades del aula, sino también el discurso desarrollado (Licon Khisty, 1992). También nos permite ver la relación entre desarrollo

lingüístico y cognitivo, además de la importancia del dominio del uso del lenguaje. Por otra parte, la diferenciación de la competencia comunicativa en un eje de carácter contextual para codificar o decodificar un mensaje y otro relativo al grado de automatización de los instrumentos lingüísticos implicados en tareas y actividades comunicativas, permite entender mejor la importancia de introducir ambas lenguas como apoyo para afrontar tareas académicas lingüísticamente muy exigentes, así como la necesidad de utilizar el lenguaje en situaciones comunicativas muy contextualizadas para aprender a usarlo. En definitiva, en los modelos de inmersión bien resueltos, a medida que se domina más y mejor la segunda lengua, no solo se aprende a hablar en ella, sino que se desarrollan las habilidades implicadas en el uso del lenguaje, las cuales se pueden transferir a la propia, siempre y cuando se den las condiciones de exposición adecuadas en el contexto.

La hipótesis de la interdependencia se complementa con la del umbral, para explicar los casos en los que la experiencia bilingüe es perjudicial para el desarrollo lingüístico y cognitivo. Según Cummins, para que se puedan transferir las habilidades adquiridas de una a otra lengua, es preciso un mínimo de competencia en una de las dos (umbral). Además, para que la experiencia tenga un efecto positivo, es necesario un segundo nivel de umbral, cuya determinación no es sencilla, aunque según parece depende del desarrollo del niño y de las exigencias de la escuela en cada momento.

A pesar de las críticas, las aportaciones de Cummins explican los resultados obtenidos en diferentes situaciones educativas bilingües, sobre todo, si se combinan con las de Lambert. En efecto, los niños de lengua mayoritaria que se escolarizan en un programa de cambio de lengua hogar-escuela, si pertenecen a familias de extracción sociocultural medio-alta y la escuela posibilita con apoyo contextual un buen dominio de la L2, transferirán fácilmente a esta lengua sus habilidades lingüístico-cognitivas de la L1 y tendrán niveles elevados de competencia lingüística en ambas. Pero, si son de lengua minoritaria, con un bagaje pobre de su lengua por pertenecer a familias de extracción social baja, y además la escuela no les posibilita un buen dominio de la L2 con apoyo contextual porque dan por supuesto su conocimiento, entonces no podrán transferir a la L2 las habilidades lingüístico cognitivas que adquieren en la L1 y tendrán niveles pobres de competencia lingüística en las dos lenguas, (programas de inmersión y de submersión respectivamente).

3. CONCLUSIÓN: ALGUNOS CAMPOS DE INVESTIGACIÓN PSICODIDÁCTICA.

A lo largo de las diferentes aportaciones descritas en el apartado anterior, hemos conocido los factores que tienen mayor repercusión en los procesos educativos bilingües. De manera resumida, podemos afirmar que el éxito o fracaso de un programa bilingüe, no depende del hecho de que lo sea, sino de la forma en que se concretan factores socioculturales, pedagógicos y lingüísticos tales como: status social de las lenguas en contacto, conocimiento y uso de las lenguas antes de escolarizarse, nivel sociocultural de los padres, modelo de educación bilingüe, orden de introducción de las lenguas, intensidad y tiempo de instrucción, tipología lingüística

del grupo escolarizado, expectativas, formación y actitudes del profesorado, participación y voluntariedad de los padres en el programa, motivaciones y actitudes del alumnado para aprender la segunda lengua, uso social extraescolar de las lenguas que se usan en el curriculum, etc..

No obstante, debemos ser conscientes de que para evaluar una experiencia educativa bilingüe no basta con analizar el grado de conocimiento de ambas lenguas, sino que también es preciso valorar si se utilizan en la práctica con normalidad. La utilización en el contexto social es una problemática compleja que requiere de mayor investigación, puesto que no está resuelta, ni siquiera en países con gran tradición investigadora como es el caso de Canadá. Esas dificultades de utilización, se vincularon a finales de los 80 con el desconocimiento mutuo de las dos culturas, lo cual estaba relacionado con la imagen social que se tiene sobre las lenguas en contacto, temática que está derivando en una línea de investigación centrada en las representaciones sociales de las lenguas implicadas.

En lo referente a la mejora del proceso de aprendizaje y más específicamente la calidad de producción del alumnado, se están abriendo líneas de investigación sobre la inclusión de oportunidades para la corrección de errores, la organización de los grupos en la Educación Infantil con el fin de evitar las posibles consolidaciones de interlenguas en las aulas y la generación de oportunidades para el output de la segunda lengua.

Centrándonos en los programas de inmersión, la propuesta canadiense propugnaba la importancia del uso del lenguaje, lo que dio lugar a un gran desarrollo del enfoque comunicativo en la década de los 80. Una gran parte de ellos se basaban en el planteamiento de Krashen (1981) que enfatizaba el rol del alumno en la construcción gramatical, afirmando que lo importante era colocar al aprendiz ante temas debidamente contextualizados para permitir su comprensión y dar lugar a que utilice la segunda lengua. Se primaba así la introducción de los contenidos y la exposición continuada a la L2. Como consecuencia, se valoraban además del input lingüístico todas aquellas variables psicológicas del alumnado que tenían una repercusión en el proceso, especialmente los aspectos motivacional-actitudinales.

Frente a este planteamiento canadiense de inmersión escolar, en los últimos años se está abriendo paso una nueva propuesta de inmersión cultural (Alvarez y Del Rio, 1990), según la cual, como la función del lenguaje no se refiere solo al acto de habla, sino que también puede tener una notación semiótica que implica aprender a usarlo en relación a diferentes funciones, se le atribuye una gran importancia, no solo al significado del lenguaje en situaciones de interacción, sino también al sentido del habla. La otra propuesta, aún más importante si cabe, es separar metodológicamente las situaciones de comunicación de los contenidos a enseñar, lo cual ha generado una línea de trabajo. Dicha propuesta pretende superar la limitación mencionada de la inmersión canadiense de adaptarse excesivamente al sistema educativo, dado que esta podría ser responsable de las limitaciones del uso social del hablante de un programa de inmersión frente al nativo (competencia oral más baja y comportamiento más pasivo en sus actividades normales fuera del marco escolar).

Este enfoque ha relegado a un segundo plano los trabajos centrados en varia-

bles personales del alumnado, entendidas como capacidades determinantes. Por ejemplo, se ha demostrado que el alumnado que tiene un bajo nivel de CI puede implicarse en estos procesos, dado que, esta dificultad puede ser un predictor del abandono del programa, tan solo por los problemas afectivos y de comportamiento que se derivan de ella.

La orientación de los trabajos centrados en las variables disposicionales del alumnado en relación a la lengua, también han sufrido una modificación importante, puesto que, no interesan esas variables en si mismas, sino en tanto en cuanto se relacionan con el esfuerzo motivador del profesorado para hacer mas comprensibles los contenidos presentados. El interés no se centra en generar motivación para implicarse, sino en mantenerla a lo largo de todo el proceso, lo cual está vinculado al esfuerzo del profesorado y al deseo del alumnado de encontrar un sentido a la tarea escolar. No obstante, ese tipo de intercambios satisfactorios, en los que hay una vinculación afectiva, es menos característico del ámbito escolar, dado que las necesidades de comunicación suelen estar resueltas en la otra lengua en el ámbito familiar.

Ahora bien, el recorrido por las diferentes investigaciones acerca de la educación bilingüe, no solo nos ha permitido valorar los factores concretos que tenemos que considerar, sino también, reafirmamos en la necesidad de atender a la diversidad lingüística del entorno de la experiencia. Desde la perspectiva constructivista en la que enseñar supone ajustarse a las características del alumnado, la respuesta a la diversidad es la esencia de la enseñanza. Esto se puede lograr mediante un curriculum flexible y abierto, pero su utilización requiere de una reflexión acerca de las capacidades que queremos desarrollar en el alumnado, sus características, sus intereses y recursos, así como del tipo de contexto y actividades con los que contamos para ello.

En el modelo curricular abierto, en el PEC (proyecto educativo de centro) se integran el proyecto curricular de centro (PCC) y donde hay mas de una lengua oficial el PLC o proyecto lingüístico de centro. Será concretamente en el PLC donde a partir de un análisis sociolingüístico de la escuela, se pueda proponer el mejor diseño del programa de educación bilingüe, teniendo en cuenta todos los resultados mencionados y los recursos humanos y materiales de que se disponga. Esta propuesta deberá ser evaluada y revisada periódicamente para comprobar la consecución de los objetivos previstos e incluir los cambios en la realidad que se hayan podido producir. Parece que esta es la línea de trabajo propuesta recientemente por el Consejo Escolar de Euskadi.

Basándose en la experiencia catalana, Serra (1989) plantea los aspectos más relevantes a tener en cuenta para planificar y diseñar el programa de educación bilingüe de un centro:

a) Sea cual sea el modelo lingüístico, *la enseñanza bilingüe debe estar basada en una concepción instrumental de la enseñanza de la lengua*, la cual implica que la manera mas efectiva de aprender una lengua es mediante su uso como lengua vehicular de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esta concepción implica el mismo tratamiento lingüístico de las *diversas lenguas* presentes en el curriculum para propiciar la transferencia de competencias lingüísticas entre ellas. También

implica que el dominio de los procedimientos lingüísticos (lengua oral, escritura..) debe ser programado en todas las áreas, no solamente en la de lengua, y finalmente implica que, para que se produzca la transferencia se debe partir de un reconocimiento explícito de todas las lenguas del alumno mediante actividades concretas para favorecer su motivación.

b) El modelo que se proponga debe ser en la medida de lo posible un *modelo organizativo único para todos los escolares* con secuenciación progresiva en la introducción de las diferentes lenguas del curriculum. Esto es muy importante para que los padres estén debidamente informados de lo que se pretende desde el principio del proceso, favoreciendo su implicación y la generación de una actitud más positiva.

c) Debe *determinarse claramente cual es el momento para introducir cada una de las lenguas, así como su grado de presencia en el curriculum*, clarificando cual es la lengua que se prioriza, con el fin de aclarar aquello sobre la que va a recaer esencialmente el trabajo escolar en cada momento del proceso, su intensidad etc., para favorecer el proceso de transferencia de competencias entre las diferentes lenguas. Para tomar estas decisiones deberían tenerse en cuenta los usos sociales de cada lengua.

d) También es muy importante que el *equipo docente establezca criterios orientativos claros y coherentes que regulen la presencia de las lenguas en el curriculum*, tanto respecto al grado de presencia de las lenguas en el curriculum en cada nivel educativo, como en el trabajo de aula, aunque siempre con cierta flexibilidad. La asignación de una lengua a un área curricular facilita la labor del profesorado y la elaboración del material, pero puede dar lugar a una peligrosa especialización por lenguas respecto de los contenidos correspondientes. Parece más adecuado el establecimiento de porcentajes flexibles por áreas o temas.

e) Por último, hay que *tener en cuenta la tipología lingüística del aula* cuando se confeccionan los grupos al principio de la escolaridad, dado que para algunos alumnos es un cambio de lengua hogar/escuela y para otros puede ser incluso una cuarta lengua, si la familiar no coincide con ninguna de la escuela. Esta situación complicará la negociación de significados que tiene que llevar a cabo el profesorado, dado que le exigirá un esfuerzo adicional para adecuar su lenguaje al conocimiento diverso de la lengua por parte del alumnado. Como quiera que hay un riesgo de que el mayor peso de interacción en el aula lo lleven los que tienen mayor competencia en la lengua de la escuela, estas diferencias, lejos de disminuir por modelaje, acabaran incrementándose.

En definitiva, son aún muchos los campos de trabajo e investigación que hay que desarrollar. Se ha tratado de dar una panorámica general que ponga el acento en los más significativos, sin especificar líneas de investigación concretas. Es una larga andadura que al mismo tiempo se manifiesta como prometedor y atractiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Arnau, J. Comet, C. Serra, J.M. Vila, I. (1992). *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Champagnol, R. (1973). Organisation sémantique et linguistique dans le rappel libre bilingue. *Année Psychologique*, 115-134.
- Huguet, A. Vila, I. Llorca, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29 (3), 313-333.
- Huguet, A. y González Riaño, X.A. (en prensa). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en un contexto bilingüe, *Infancia y Aprendizaje*.
- Lambert, W.E. (1974). A Canadian Experiment in the Development of bilingual competence. *Canadian Modern Language Review*, 31 (2), 108-116.
- Licon Khisty, L. (1992). La creación de la desigualdad: problema de idioma y de los significados en la enseñanza de las matemáticas con alumnos hispanos. En W.G. Secada, Fennema, E. y L.B. Adajian (eds.) *Equidad y enseñanza de las matemáticas: nuevas tendencias*. Madrid: MEC/Morata.
- Peal, E. y Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27), 1-23.
- Serra, J.M. (1989). Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel sociocultural bajo. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 55-65.
- Siguán, M. y Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.
- Vila, I. (1985). *Reflexions sobre l'educació bilingüe llengua de la llar i llengua d'Instrucció*. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.

Estandarra eta dialektoak nola ulertu eta tratatu irakaskuntzan

Julián Maia
Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila

Dialektoaren ezaugarriak denbora luzean ez dira eskolan aintzat hartu, hizkuntza eredu formalena bakarria baitzen instituzio horren zeregintzat hartzen zena. Hogeigarren mendeko laurogeiko hamarrurtekoan, baina, kezka didaktikoak eraginda, hizkuntzaren beste agerbide batzuk ere hasi ziren eskolaren arreta beretzen. Euskal Herriaren eta euskararen irakaskuntzaren kasuan ere aldaketak gertatu dira azkeneko 30 urteotako ibilbidean, euskalkiaren eta tokiko hizkeren errealitateari garrantzia handiagoa ematen zaiola gaur egun. Eskualde euskalkidunetan euskal aldaerak aintzat hartu beharra galdetzen da artikulu honetan, euskara batuaren ulerkera zabalarekin batera. Azkenik, proposamen batzuk aurkezten dira eskolan nola jokatu.

Durante mucho tiempo las características dialectales no han merecido la atención de la institución escolar, ya que su cometido se limitaba en general al modelo más formal de la lengua. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta del siglo XX, en el marco de la preocupación didáctica, la escuela ha empezado a tomar en consideración otras manifestaciones de la lengua. En el caso del euskera en el País Vasco también se han producido cambios en los últimos 30 años, otorgándosele en la actualidad una mayor importancia a la realidad dialectal y a las variedades locales. En este artículo se defiende que dichas variedades han de ser atendidas en la escuela en las zonas dialectófonas, a la vez que se llama la atención sobre una interpretación más abierta de la lengua estándar (euskara batua). Por último, se exponen unas propuestas de líneas de actuación en el ámbito escolar.

ESTANDARRA ETA DIALEKTOAK NOLA ULERTU ETA TRATATU IRAKASKUNTZAN

Lehenbiziko, Euskal Herriaren markotik goitiago joko dugu, inguruko jendarteetan eskolaren esparruan dialektoak nola baliatu edo/eta baliatzen diren ikusteko, eta perspektika bat hartzeko; gero, Euskal Herriko egoera aztertuko dugu hurbi-lagotik; eta azkenik, gai honetaz oinarriko ideia batzuk aurkeztuko ditugu, eta jarduteko proposamenak ere bai.

1. ESKOLA ETA DIALEKTOAK: BI JOERA

Eskola instituzioan zer hizkuntz eredu baliatu behar den, iritzi kontrajarriak izan dira, batez ere azken 25 bat urte honetan. Bi jarrera bereiziko genituzke, eske-matikoki: *joera bakarzalea eta joera aldaerazalea* esaten diegu.

Joera bakarzalea orain guti arte guziz indarrean egon da (baliteke berriz ere indartzea, Espainiako estatuan jarrera zentralista gogortzen ari baita), eta funtsean ideia hauxe defendituko luke: eskolan ikasi-irakatsi behar den hizkuntz eredu egokia liburuetan dago, literatura klasikoan eta abar, ereduia nolabait amaitua eta itxia da, eta hura da eskolan erabiltzekoa.

Joera aldaerazaleak, berriz, maila teorikoan bederen, hizkuntzaren errealitate konplexua hartu nahi du aintzat, kontuan harturik bizitzan arrakastaz komunikatzeko hizkuntza modu desberdinetan erabiltzen dela, eta hortik abiatuta erregistroei edo hizkera maileri arreta jarri nahi die, komunikazio egoeraren arabera.

1.1. Joera bakarzalea

Frantziako Iraultzak hizkuntza nazionalari buruz ideia hauek hedatu zituen:

1. Un des moyens le plus efficaces peut-être pour électriser les citoyens, c'est de leur prouver que la connaissance et l'usage de la langue nationale importent à la conservation de la liberté.
2. C'est surtout vers non frontières que les dialectes, communs aux peuples des limites opposées, établissent avec nos ennemis des relations dangereuses, tandis que, dans l'étendue de la République, tant de jargons sont autant de barrières qui gênent les mouvements du commerce et atténuent les relations sociales.
3. C'est surtout l'ignorance de l'idiome national qui tient tant d'individus à une grande distance de la vérité: cependant, si vous ne les mettez en communication directe avec les hommes et les livres, leurs erreurs, accumulés, enracinées depuis des siècles, seront indestructibles. (1987:240)

Aipamen hori orain dela bi mendekoa bada ere, Gil Hernández-ek honako hau zioen Espainiako joeraz (1984an eginiko Simposium batean):

Idéntico tipo de discurso, referente al objetivo de "universalizar el uso de la lengua nacional", prevalece en España hasta hoy mismo. (1987:240)

Espainola gorensten duten aipamen historiko batzuk bildu ostean, honela amaitzen zuen paragrafoa Gil galiziarrek:

De tal manera que no se viene exaltando una comunidad lingüística, la castellana, en perjuicio de las *otras* que asientan, por lo menos parcialmente, en territorio español; sino que más bien los *notables* utilizan e inclusive manipulan una cierta conciencia idiomática (del pueblo) y una precisa lengua, las castellanas, para que "puras", "gallardas", "elegantes", "gentiles", según conviene a la "esencia", "sabiduría" y "buen gusto" (...), se extiendan a la nación entera como "lazo de

fraternidad" entre los hombres y los pueblos. Por consecuencia, las "demás" comunidades lingüísticas (catalana, vasca y gallega) e inclusive la "una" (la castellana y las de sus presuntos dialectos) quedan marginadas y minorizadas en beneficio del proyecto superior de "nuestra nacionalidad y de nuestra raza", creado en aras del "progreso", "inherente a la lengua y a su conservación". (1987:243)

Joera bakarzale horren aipamen gehiago ikus daitezke, ikuspuntu desberdinetatik, honako lan hauetan ere: Lluís López del Castillo (1976, 1982 eta 1988), Cassany, Luna eta Sanz (1994) edo Bronckart (1988).

Katalanari dagokionez Lluís López del Castillok liburu "iraultzailea" idatzi zuen 1976an (gero 1982an berriz argitaratua): hizkuntza horren aldaera geografikoak eta bestelakoak -estandarra, subestandarrek, etabar...- bereizteko saioa egiten du, eta horrela apurtu nahi du hizkuntza errealitate zurrun eta bakar bezala hartzeko ohitura sakona. Izan ere, Espainian norberaren hizkeraren baztertzea sistematikoa izan baita, bai gaztelaniaren beste dialektoen aurrean eta baita katalanaren kasuan ere, zeren, kultura ofizialaren ikurra daramanak besterik ez baitu baliorik (1976:16). Autore horrek berak, geroagoko lan batean, 1988an, eskolak izan duen ohitura bakarzale hori aipatzen du luzeago:

(...) El fet és que els mestres de l'estat espanyol han estat formats, en general i durant moltes generacions, amb uns criteris lingüístics uniformes i uniformitzadors, monolòtics. La llengua que ells havien d'ensenyar era ja una cosa fixada, polida, gairebé immutable, a la qual l'escolar, des del seu quasi-balboteig de pàrvul fins al seu embarbussament d'adolescent, s'hi havia d'ajustar vulgues no vulgues, deixant-hi ben bé la pell. Perquè una cosa era clara: calia aprendre les normes de bon ús lingüístic, l'ortografia, la recta pronunciació, un polit i ric vocabulario... segons uns criteris que ja solien venir fixats pels manuals i enciclopèdies del cas, davant dels quals valia més que el nen restes mut: obrir la boca era córrer el risc del disbarat; calia callar i aprendre. I mentrestant el nen es continuava expressant per les seves, a casa, al carrer, amb els companys... posant-hi en joc tots els recursos del llenguatge apresos per un contacte vital i que li servien per a una finalitat clara d'expressió del seu pensament i de comunicació amb els altres. Alio de l'escola: un pegot amb ben poques connexions amb la pròpia realitat. I això s'acomplia i s'acompleix, de manera més general com més popular és el medi social específic del nen. El nen de pagès, el nen de les classes treballadores i populars en general vivia, ha viscut, viu, dones, l'escola com una realitat fora de la pròpia cultura, que és feta de vivències, entre les quals hi ha el propi llenguatge.

¿Per què, el mestre, per regla general fill del poble, sol no acceptar aquella parla del nen, aquelles formes pròpies del xaval de barriada, aquells dialectalismes vius del nen de medi rural? ¿Quins mecanismes li funcionen automàticament que el fan corregir, rectificar, reptar sense parar i de manera autoritària i impertinente? Hi ha d'haver per força l'enlluernament d'unes formes culturals (lingüístiques en aquest cas) que es veuen situades alia dalt -per una tradició literària i gramatical de segles en el cas del castellà-, arribar a les quals constitueix el camí recte del progrés cultural i, per tant, de l'ascensió social; tota la resta no és més que ganga rebutjable que convé de barrar-li el pas de l'escola. I aquesta mentalitat lliga amb absoluta coherència amb tota la política lingüística impositiva i alienadora que s'ha dut a terme durant anys i panys dins l'estat-nació Espanya: al nen castellano-parlant li convé abandonar el propi parlar dialectal (andalús, murcià, camperol, de suburbi, d'argot ...) i accedir a un castellà "correcte" com a registre únic; i al nen català, gallec, basc, arañés, altoaragonès, etc., li convé deixar la seva llengua i accedir a aquell castellà escolar que és la porta oberta de la promoció cultural i social (i de la convenient desnacionalització, és clar).

Per aquesta mentalitat lliga, també, a un nivell més global, amb all que és el nucli del problema de la comunicació dins l'escola: el refús de qualsevol bagatge cultural popular (perquè justament no se l'hi considera, cultural) que els alumnes hi aporten, sigui el del medi més immediat, social, sigui el generacional; la necessitat sentida com a missió transcendent de repoblar "culturalment" els caparrons infantils fent baixar des de la Idea, la Cultura, la Ciència... les diverses categories prefixades; i per tant, la pràctica del conceptualisme per part del mestre, i del necessari immobilisme per part dels alumnes. (1988:168-169)

Erabilera bakar eta literario hori eredu bakar gisa hartu beharrean, Lluís López del Castillók forma herrikoi ugariak ere aintzat hartu beharra aldarrikatzen du (López del Castillo, 1988).

Cassany-k, Lunak eta Sanzek, 1994an, frankismoari egotzen diote bereziki hizkuntz eredu zurruna irakasteko joera, eta galdetzen dute eskolarentzat "un punto de vista más pluralista y tolerante, más respetuoso con la realidad" (1994:459).

1.2. Joera aldaerazalea

Eskolako hizkuntz eredu modu zurrunean ulertzeko joera horren aurka, hiru-rogeita hamarrek edo laurogeiko urte-aldetik honantz iritzi ugari aurki daiteke han eta hemen.

Peter Trudgill dialektologo eta soziolinguista ingelesak dialektoei arreta jartzea eskatzen du. Dialektoen auziari irtenbidea aurkitzeko, eredu estandarra ez ezik ikaslearen jatorriko dialektoa onartzearen aldekoa da (Trudgill, 1983).

Gaztelaniaren kasuan ere korrante dialektozale horren adibideak aisa topa daitezke 80ko hamarrurteketik honat. Horrela, Argentinan egiten den "castellano"-a eta Espainian egiten dena gogoan dituela, Nérida Donni de Mirande-k uste du bi ideia oinarriko berrikusi behar direla irakaskuntzan: "la idea de la unidad de la lengua de España de América y la idea de tomar como punto de partida para la enseñanza el texto escrito literario" (1980:120). Izan ere, lehengo puntuan dagokionez, "el estudio de la lengua en su contexto humano nos lleva, precisamente, a la aceptación de nuevas formas conformadas por el uso local y regional" (1980:121); eta oinarriko bigarren ideia, berriz, honela definitzen du: "(...) que la pedagogía de la lengua debe tener en cuenta siempre la doble manifestación lingüística, oral y escrita, estudiando ambas en sus convergencias y divergencias" (1980:121-122). Azken batean, hizkuntz plangintzaren helburuak haxe behar luke: "poder planificar tanto para la diversidad como para la uniformidad, para el cambio como para la estabilidad" (1980:124).

Espainiako estatuan ere dialektoekiko arduraren ageri da sarritan, puntu hau denbora luzean gordeirik egon bada ere. Laurogeiko hamarrurtekoan kezka didaktikoa berriro zen, eta horrek ekarri zuen planteamendu berriak egitea eta hedatzea.

Testuinguru horretan, Juan Manuel Álvarez Mendezek uste du, 1984an, printzipio honetara heldu direla psikologiako ikerketak:

(...) toda enseñanza, cualquier enseñanza de algo nuevo (...) debe tener en cuenta los conocimientos espontáneos y previamente adquiridos por los alumnos. No puede perderse de vista que el niño adquiere una gran cantidad de conocimiento fuera de la escuela que la enseñanza tiene como misión principal la de activar y sostener este proceso natural de enriquecimiento y maduración personales. (...) La psicología nos viene a decir que es importante no dejar arrinconados, menos infravalorados, los conocimientos previos que el niño tiene antes de llegar a la escuela y los conocimientos que adquiere fuera de ella, una vez que ha comenzado la escolarización. Si este principio lo trasladamos al área de lengua podemos preguntarnos: ¿cuáles son esos conocimientos lingüísticos que el niño ha adquirido antes de llegar a la escuela y cuáles los que sigue adquiriendo una vez que sale del horario escolar, tiempo psicológico de liberación mental y física? (1987:37-39)

Irakaslearen zeregina ez da, ikuspuntu honen arabera, jakintza multzo bat transmititzea besterik gabe, jakintza hori itxia eta amaitua balitz bezala. Horren ordez, irakasleak aztertu eta analizatu behar ditu eskolan ikasleek erabiltzen dituzten

hizkuntza baliabideak. Zertarako?

(...) de esta actitud de observación y análisis el docente-lingüista puede llegar a comprender lo que son otros modos de hablar, otros niveles de lengua que en muchos casos no coinciden con los modelos de la lengua que propone la escuela como "ejemplares" para el aprendizaje, que se apartan de la norma estándar y que tradicionalmente suelen "quedar apartados", al margen de la escuela, cuando no motivo de sanción. (1987:39-40)

Hizkuntza estandarraz bestelako erabilmoduak ez dira, beraz, besterik gabe baztertu behar, eta bai euren arteko oreka batean tratatu, egokitasunaren faktoreari garrantzia emanez, zuzentasuna erabili barik irizpide bakar gisa:

(...) el problema se agrava cuando además de enseñarle niveles de lengua ajenos a su modo normal de hablar, el suyo propio es infravalorado con respecto al modelo de lengua que la escuela propone y cuando es tachado según patrones de aprobación/desaprobación, corrección/incorrección, bien/mal, que están por encima del alcance del niño. (...) En lugar de esta actitud prescriptiva hacia niveles de lengua no estándar, los profesores necesitan pensar menos en términos de corrección e incorrección, y más en términos de apropiado e inapropiado, que van más en consonancia con los fines funcionales que su enseñanza debe proponerse. (1987:40-41)

El profesor tiene como tarea desarrollar la competencia comunicativa de la Lengua Oficial o Lengua Estándar, pero esto no lo debe llevar a desconocer y menos infravalorar otras formas de realización de la misma competencia que es válida para distintas circunstancias y situaciones peculiares en las que el sujeto se desenvuelve (1987:40-41).

Adibide gehiago ere ekar ditzakegu, alor honetan gertatzen ari den aldaketaren seinale. Hona, esate baterako, nola dioen Anna Camps-ek, 1987an:

(...) La escuela llamada tradicional orientaba la enseñanza de la lengua hacia actividades de tipo analítico con unos objetivos claros y precisos. La lengua que se aprendía en la escuela era la literaria, escrita, y se sobreentendía que el análisis de esta lengua era la vía para entender su funcionamiento y para ir ajustándose a él con un criterio normativo. (...)

Diversos factores: políticos (democratización o generalización de la enseñanza básica), pedagógicos (que llevan a orientar la enseñanza hacia las necesidades e intereses del niño), y lingüísticos (que dan prioridad a lo oral frente a lo escrito), que permitieron que la escuela tomase conciencia de que en lo que respecta al aprendizaje de la lengua, lo más importante no era el análisis de un único modelo, sino la habilidad o la capacidad de usar la lengua tanto oralmente como por escrito. Quedaban así relegados a un segundo plano los objetivos analíticos, que a pesar de todo no se han abandonado completamente en la enseñanza de la lengua en la escuela. (...). (1990:30)

Hizkuntzaren ulerkera monolitikoaren kontra, haren funtzio-aniztasuna agertzen du Camps-ek, eta eskolako lana haren arabera antolatu beharra:

(...) en la escuela se ha de **potenciar en el niño la capacidad de utilizar el lenguaje para relacionarse con interlocutores diversos, en diferentes contextos y con diferentes intenciones**. Todo ésto implica saber utilizar la lengua en su variedad de registros y funciones. Por eso la escuela ha de ofrecer al niño una amplia gama de situaciones comunicativas que le permitan ampliar los usos que ya dominaba al entrar en la escuela. (1990:37) (letra lodia, guk egina)

Ondorio hau ateratzen du:

(...) La enseñanza de la lengua ha de basarse en el uso que de ella hace el niño. Hay que partir por lo tanto, de sus capacidades lingüísticas entendidas como la base sobre la cual construir, por enriquecimiento gradual, una competencia lingüística y comunicativa cada vez más amplia, variada y flexible, con el objetivo de que llegue a ser un usuario consciente del lenguaje. (1990:37)

Anna Camps-en esan horien ondorio gisa guk erantsiko genuke nekez onar daitezkeela ideia horiek denak euskalkiaren edo/eta herriko edo eskualdeko aldaera-

ren presentzia kontuan hartu gabe, inguru euskal(ki)dun batean ari bagara behinik behin.

Teoria mailako ekarriez gainera, esperientziak ere aztertzea komeni da, eta adibide konkretuen bidez ikustea nola jokatu ohi zen orain dela urte batzuk, eta haiekin kontrastatu gaur egun ageri diren jokamoldeak.

Orain dela 40 urteko eskoletan, ohikoa izaten zen inguru hurbilari arreta ttiena ere ez eskaintzea. Konparazio batera, aisa gogoratzen dut oraindik nolako harridura sortu zigun behin gure irakasle batek, geografiako eskola emanaldi batean, galdetu zigunean zein ziren inguru hurbileko ibaiak. Bi kilometroko bidea genuen Bidasoaraino, gainera orduan ez zen izaten igerilekurik, baina ez genuen ulertzen ongi. Izan ere, Miño, Duero, Tajo, Guadiana eta Guadalquivir bagenekizkien, eta Ebro ere bai, baina nola hasiko ginen gure herriaren ondoko errekarri GEOGRAFIA balioa ematen? Izan ere, GEOGRAFIA, liburuan heldu zena zen, ez bizitza.

Eta antzeko beste adibide bat: *Ciencias Naturales*-eko liburuan ederki ageri zen granito harria nola osatua zen (*cuarzo, feldespato y mica*), eta argazki bat ere bazekarren liburuak. Baina harritu ginen, eta alferrekotzat jo ere bai, irakasleak esan zigunean Aste Santuko oporretan gure herriko harri batzuk bildu behar genituela eta eskolara eraman. Hark, ordea, balio ote zuen? Lesakako zein harrik ote zuen, bada, eskolara eramateko kategoria? Ez genuen ulertzen. Hori ez baitzen eskolaren zeregina!

Zer esanik ez hizkuntzari dagokionez: gure herrian ia-ia denak ziren euskaldunak, baina eskolak ez zion jaramonik egiten errealtate horri. Erdara eta erdaraz ikasten zen, bertako hizkuntzarekiko inolako begirunerik gabe. Atxagak esaten zuen aspalditxo euskaldunen errealtatea ez zela ikusten, ikusiezina bihurtua genuela, ikusiezina zela gure kultura geuretzat ere. Gu ez ginen existitzen, ingurua ez zen existitzen. Etorkizuneko, erdarak bertzerik ez zuen balio, eta eskola, instituzio gisa, hala xe jokatzen zen.

Gaur egun, baina, aldatu da jokabidea. Denek ez beharbada, baina askok onartzen dute hurbiletik hasi behar dela ingurua aztertzen, eta eskola non den, hala jokatu behar duela. Bestela esateko: inguruan txertatua egon behar du instituzio horrek. Hona nola zioen Lluís López del Castillók, 1988an:

L'escola ha d'estar oberta, a la realitat del medi on se troba enclavada, del medi mes immediat, com és un barri o una població determinats de la geografia catalana. I aquest medi, amb tot allò que inclogui, ha de ser el punt de partida de tot treball escolar: l'aspecte físic, la gent, les activitats, els mitjans de vida, les institucions i entitats, l'economia, la problemàtica social i cultural, la historia pròpia, la caracterització lingüística... (...)

I aquest principi d'**inserció** al medi s'ha de dur a terme en tots els casos, si volem fugir d'abstraccions ideals, que poden provocar inhibicions o enlluernament, i també rebuigs, per part dels escolars. (...)

(...) Així mateix, els alumnes han de poder aportar a l'escola la pròpia experiència social i cultural, la de les seves famílies i del seu medi. (...)

(...) però l'escola no podrà pas fer-ho com aquell qui recull un material interessant per analitzar-lo en un laboratori: ho ha de fer justament per ensenyar el nen a analitzar sistemàticament la seva pròpia realitat, les seves relacions amb el medi, (...). (1988:125-126)

Eta hizkuntzari dagokionez, honela ari zen:

Així, per tal d'aconseguir aquest objectiu que la llengua catalana sigui integrada en la personalitat de cada infant i com a vincle amb la comunitat nacional, no serà gens indiferent la manera com s'abordarà el seu ús i el seu ensenyament a dins de l'escola. Cal fer-ne, dones, una llengua lligada al descobriment del propi medi, lligada a unes relacions humanes a dins de l'escola, a totes les expressions lúdiques i d'esplai que es puguin oferir, (...). (1988:143)

Izan ere, zer da hizkuntza ongi jakitea? Eredu estandar idatzian trebetasun aski izatea, ala beste zerbait *ere!* Eta ondorioz, eskolak zein hizkuntza ereduri jarri behar dio arreta? Hona Cassany, Luna eta Sanz-en ideia batzuk, 1994ko liburutik hartuak, aski adierazgarriak:

(...) Debemos superar el modelo unilingüístico y uniformizante que el franquismo imprimió en la enseñanza, y adoptar un punto de vista más pluralista y tolerante, más respetuoso con la realidad.

La enseñanza de la lengua tiene que ayudar a configurar en los alumnos un repertorio lingüístico rico, variado y creativo que les sirva para aumentar y diversificar sus posibilidades de interacción social. En este sentido, saber lengua o gramática significa dominar los usos orales y escritos del mayor número posible de dialectos y de registros. *El alumno más preparado lingüísticamente es el que puede hablar y escribir en su variedad dialectal propia y en el estándar correspondiente, con varios registros, y también el que puede comprender otras variedades distintas a la suya.* (1994:459) (letra etzana, guk egina).

Es responsabilidad de los educadores -entre otros sectores, obviamente- transmitir un modelo de estándar lo bastante flexible y representativo de todo el ámbito de la comunidad lingüística. Es necesario, por ejemplo, flexibilizar los criterios de corrección con criterios más amplios de adecuación, promover en el habla de los alumnos los rasgos diferenciadores de su origen social y geográfico que sean genuinos y no afecten la comprensión, según el alcance del acto comunicativo, y no presentar ninguna variedad como punto de referencia con la que se comparan las demás, sino otorgarles a todas un mismo rango. (1994:472)

Hizkuntzaren errealitate ñabarrari eta funtzio-aniztasunari erantzuteko saioa da *Textos* aldizkariaren 12. alean ageri dena ere, *Varietades geográficas y norma* izenburua duena. Hartan, Espainiako lurralde batzuetako hizkuntza irakasle batzuek, inguruko errealitateari erantzun beharra aldarrikatzen dute, nor bere ñabardura agertzen duela, dena dela. Nabarmentzekoa da hizkera estandarri bere eginbeharra aitortzen zaiola (arrazoi demokratikoen eta gizarte mugikortasunaren izenean), baina tokian tokiko aldaerei arreta handiagoa jartzeko nahia eta beharra ere ageri da, sarritan arrazoi pedagogikoak argudiatzen direla horretarako, lurraldeen nortasuna agertu nahiarekin batera. Hizkuntzaren batasun estu eta zurrunaren orde, oinarritzko batasunari ukitu aldaerazalea erantsi zaio, non lurraldeen nortasuna islatzeko bideari jaramon egiten zaion.

Azkenik, gogora dezakegu OCDetan ere jokabide hori agertzen dela, hizkuntzaren errealitate ugaria nola tratatu orientabideak ematen dituenean (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 1992). Hala, eredu desberdinekiko errespetua eskatzen da, alde batetik, eta bestetik adierazten da hizkuntzak funtzio desberdinak dituela, eta haiei doi erantzuteko hizkuntz eredu desberdinak izan daitezkeela egokiak, eredu bakar eta zurrun baten kontra.

2. EUSKAL HERRIAN ZER?

Azken 30-40 urteotan aldaketa handiak izan dira Euskal Herrian hizkuntzen

trataeraren inguruan, eta baita hizkuntza bakoitzaren baitako aldaeren gainean ere. Egin dezagun historia pixka bat, euskararen ikuspuntutik begiratuta.

Hirurogeiko hamarrurtekoan ikastolak ziren euskarazko irakaskuntzako bide-
ratzen zuten ikastetxe bakarrak. Gutxi ziren baina mugimendua indartzen ari zen, eta
zabaltzen, eta lehenbiziko borrokak gertatzen hasi ziren hizkuntz ereduen artean: bat-
zuek euskara batua nahi zuten indartu eta hedatu, eta haien aurkariek euskalkien ban-
dera hartu zuten defenditzeko.

Neurri batean bederen borroka ideologikoaren isla zen horretan euskara
batuak konnotazio batzuk bildu zituen: eredu hori zen aurrerakoaia, modernoa eta hiri-
tarra; euskalkiaren defentsan aritzeak, berriz, kontrako konnotazioak beretu zituen
gatazka hartan: atzerakoaia, iragana, herrixka usainekoa zen euskalkiaren alde aritzea.

Gero, 1980ko hamarrurtekoaren hasieran Autonomien Estatua delakoaren
bidez Espainiako Gobernuak bere boterearen zati bat partitu zuen Erkidego
Autonomoekin, eta haren ondorioz euskaraz eta euskara irakasteak zabalkuntza han-
dia izan zuen, besteak beste irakaskuntzako sare publikora ere hedatu zelakoz euskal
hizkuntza eta euskal hizkuntzaz ikas-irakasteko bidea, legeak babestuta. Orduan,
handitzen zetorren eskariari erantzuteko, irakasle asko prestatu behar izan zen, eta
horietako askok eredu batuaren bidez ikasi zuten euskal hizkuntza, euskalkiak baz-
tertuxeak gelditzen zirela, lehen aipatu borroka ideologiko horrengatik, hartan eus-
kara batua baitzetorren garaile (inarrosaldi sozial handia zebilen garai hartan, alder-
di sozialean).

Guziaren buruan faktore batzuk batera gertatu ziren euskarazko irakaskuntza
antolatze orduan: a) Euskara batuak konnotazio positiboak bildu zituen gizarte-
an; b) Euskara batua eta euskalkiak ez bide ziren bateragarriak, ez zen asmatu zubiak
eraikitzen bien artean; c) Irakasle askok euskara batua besterik ez zekien; d) Irakasle
askok euskara batua eredu murriz batekin identifikatzen zuen (oraindik irauten du
ideia horrek), eta biziki azpimarratzen zen euskalki kutsukoa den guzia, kasik defi-
nizioz, ez zela euskara batua; e) Irakasle euskaldun zaharrek ere ez zuten konfiant-
zarik euren eremuan, eta euskara batuaren uholdean sartu ziren (ez ginen/ziren eus-
kalkian alfabetatuak, salbuespenak salbuespen); f) Lehen esan den bezala, irakas-
kuntzan, joera ohikoena hizkuntza-eredu zurrun eta monolitikoa irakastea izaten zen,
eta dialektoari, oro har, jaramonik egin gabe jarduten zen.

Testuinguru horretan, euskara batua eredu murriz batekin identifikatzen zen
sarritan. Erreferentzia gisa hartu beharrean, esan daiteke eredu hori oso arauemaile
hartzten zela, eredu imitatu-beharra batez ere (gogoan izan behar da irakaskuntzaren
esparrua estrategikotzat jotzen zela hizkuntzaren garapenerako, komunikabideekin
eta administrazioarekin batean). Izan ziren adierazpen garrantzitsu batzuk, herriko
euskara bazterrera ez uzteko eskatzen zutenak (Euskaltzaindia 1979a eta 1979b, ber-
barako), baina ez bide zuten atxikimendu aski bildu gizararte.

Jokabide horrek inertzia izan du, eta urte batzuk joan dira ildo horretan lan
egiten zela gehienbat. Baina... euskalkiek oraindik badute indarra, biltzen dute atxi-
kimendua, eta azken batean irakaskuntzaren emaitzak ez dira uste zen bezain onak
(Goikoetxea, 1994 eta 1997).

Horrek guztiak beste bide batzuk ibiltzeko saioak ekarri ditu. Kontuan hartu behar da, lehen esan den bezala, hizkuntzaren ikas-irakaskuntzan teorizazioa ere aldatu dela neurri batean (eredu estandarra ez da aski bazter guzietan komunikazio eraginkorra erdiesteko, bizitzaren alor guztietan -batez ere eremu euskalkidunetan-).

Ondorioz, euskara batuaren eta euskalkien eta herriko hizkeren arazoa berriz planteatzen da, baina modu desberdin batean. Orain, euskara batua onartua da gizartean, baina ez da askiesten bazter guztietan aritzeko; euskalkiaren aldeko kezka eta iritziak sumatzen dira jendartean; euskalkien berri hurbilagotik dakigu (xehetasun asko desberdinak dira, tokiaren arabera); irakaskuntzan, konstruktibismoak indarra hartu du, eta horrekin loturik datozen kontzeptu batzuk (ikasketa esanguratsua, garapen hurbileko eremua, motibazioa) euskalkiari jaramon egitera gonbidatzen edo behartzen dute. Egoera soziolinguistikoa, bestalde, hagitz desberdina da eskualde batetik bestera, eta hori ere gogoan eduki behar da (erdaren batasuna eta haiekin nahitaez ari beharra borrokan).

Arazo horri ekiteko orduan, kontuan hartu behar da, modu eskematikoan aritzeko, bi eredu badirela: euskara batua alde batetik, eta euskalkia (edo herri konkretu bateko hizkera, muturrak hobeki ikusteko).

Eskolaren zeregina zein da kontestu horretan? Ideia eta proposamen batzuk aurkeztuko ditugu jarraian.

3.-OINARRIKO IDEIA BATZUK, ETA JARDUTEKO PROPOSAMENAK

Lehenbiziko, ideia batzuk adieraziko ditugu, eta gero proposamenen ildo nagusiak agertuko.

3.1. Eskola, gizartean txertatua. Gizartean txertatua izateak, bi gauza esan nahi ditu: a) euskaldun guzien arteko komunikazio bidea bermatzea; b) gizarte hurbileko komunikazio beharrei erantzutea.

Lehenbizikoari erantzuteko, euskara batua behar dugu (kulturaren dimentsio osoaz jabetzeko, eta euskaldun guzien arteko komunikazioa bermatzeko, euskaraz, erdarak indartsu diren gizartean). Euskara batua Euskal Herri guzian behar da, eta hortaz eskola guzietan ikas-irakatsi behar da eredu hori. Beste kontu bat da nolakoa den euskara batua, zer ezaugarri sartzen ahal diren eredu horretan; edo bestela esateko, ea euskara batuak berdin-berdina izan behar duen Euskal Herri guziko eskola guzietan.

Baina gizarte euskalkidun batean (herri batean, eskualde batean) euskara batua sarritan arrotza gerta daiteke, hotza, berotasunik gabekoa, urrutikoa. Horrek eskatzen du eskolak arreta jartzea beste eredu "funtzionalago" bati, tokian tokiko komunikazio moduei jaramon berezia egiten liokeena. Eskolako jarduna herri jakin batean garatu behar da, eta eskolako hizkuntz ereduak kontuan eta aintzat hartu behar ditu tokiko hizkuntz aldaerak eta berezitasunak.

Hortik atera dezakegu oinarrizko ondorio bat: euskalkia bizirik dagoen inguruan, berorri ere arreta jarri behar zaio. Beste aldetik, berriz, inguruan euskalkia ez

bada erabiltzen, edo oso ahuldua baldin bada soziolinguistikaren ikuspuntutik, orduan eskolako jarduna ezin daiteke bertako aldaeran oinarritu, instituzio horren ahalmena ere mugatua delakoz (inguru soziolinguistikoaren ezaugarrien eta ikasleen adinaren arabera proposamen zehatzagoa ikusteko: Maia, 2000).

3.2.- Erregistro aniztasuna eta eskola. Lehenago eskolak erregistro bakarra hartzen zuen lan-gai. Eredu edo erregistro hori imitatu behar zen (hizkuntzaren erabilera jasoa, literaturan eta bildua zena; ikus, esate baterako, Cassany-eta, 1994).

Baina lan-ildo berriak eta teorizazioak beste planteamendu bat dakarte: hizkuntza ez da monolitikoa, aldaera desberdinak ditu. Hortik abiatuta, hizkuntza ongi jakitea zer da? Erantzuna honela eman daiteke: hizkuntza ongi jakitea, modu idealean, erregistro desberdinetan ongi moldatzea da (Camps 1990, Cassany-eta 1994...). Eta hortik bi erregistro modu bereziko ditugu, grosso modo: erregistro formala eta erregistro informala. Herri euskalkidunetan erregistro informala erabili egiten da, kalean eta etxean, eta hori ere kontuan hartu behar da eskolaren barruan. Herri erdaldunetan, berriz, zailagoa da bi erregistro horiek hain garbi bereiztea, eskola baita toki ia bakarra euskara erabiltzekoa; horrengatik uste dugu eredu formala ikas-irakastea nahikoa lan izanen dela eskolarentzat helburu bezala holako testuinguruetan².

3.3.- Orientabide-proposamenak, nola jokatu

Bi ideia horiek gogoan ditugula (funtsean kontzepzio jakin baten ondorio direnak), puntu batzuetan garatu nahi nuke hitzaldi honen gaia, apur bat xeheago ikusteko nola jokatu.

3.3.1.- Herriko hizkuntza baliabideak erabilia abiatu alfabetatzea

Esan dezakegu, *zakar xamar* bada ere, eskolak alfabetatzea eskaintzen diola umeari (ñabardurak egin daitezke baina), eta ibilbide hori egiteko sarritan eredu arrotza eskaini eta eskatu diola ikasle askori, zubirik egin gabe bere berbetaren eta ikasi behar (omen) duen ereduaren artean.

Euskal Herriko Hegoaldean, izan ere, eskolan sarritan jokatu da norberaren eta inguru hurbileko hizkuntza baliabideak alde batera utzi eta beste nonbaitekoak hartuta eredu gisa. *Euskara batu ustezkoa* eredu hartuta. Euskara batu murrizta eredu hartuta. Horrek ez luke beharbada garrantzi handirik ingurua erdalduna denean, eta ikasleak euskal eredurik bat ere entzungo ez balu.

Baina inguruan, eta familian, ikasleak beste hizkuntza eredu batekin kontakturik baldin badu, eta eredu hori ez bada eskolan onartzen, arriskua dator: etxeakoak, edo ingurukoak ez du balio, eta horrek bihurtzen du hizkuntza ikastea ariketa hotz eta arrotza, bizitza errearekin kontaktu ttikia duena, eta eskolaren pareten barrenean baino inon ere balio ez duena.

Alfabetatzeko prozesua, ordea, ez da zeren horrela egin. Ibilbide horren lehen pausoetan bederen, *norberak esaten duena nola idazten den* ikasi behar du, eredu formalago baterantza joanez, baina oinarriko hizkuntza baliabideak bere hartan edukita (horrela, ikasleak ez du sentituko bere hizkera etengabe gutxietsia, eta loturak errazago ezarriko ditu etxeakoaren eta eskolako hizkeraren artean); ez da egin behar eten-gabeko "itzulpena".

Horrela jokatuta, herriko/eskualdeko hizkuntz baliabide batzuk euskara batuan sartuko dira, eta beste batzuk ez. Ikus dezagun, alde batetik, euskara batua nola ulertzen ahal den, eta gero ariko gara eredu horretan sartu "ezin" diren baliabi-deekin.

3.3.2.- Euskara batua modu zabalean ulertu (tokian tokikotua)

Euskara batua izeneko ereduak ez da eredu amaitua eta itxia, askotan hala uste iza(te)n bada ere. Komeni da desberdintzea, intuizio mailan bederen, zer den *euskara batu soziologikoa* eta zer *euskara batu formala* (Salaburu 1994). Labur esateko, *euskara batu formalaren* barruan sartzen da hizkuntzaren erabilera guztia, baldin eta Euskaltzaindiak erabakirik puntuak errespetatzen badira (puntu asko eta asko ez dira erabakiak); euskara batu *soziologikoa*, berriz, nola edo hala jendearen ustean sartu den euskara batuaren eredu murrizta da⁴.

Honetaz, komeni da begien bistan edukitzea zer den *zehazki* Euskaltzaindiak erabaki duena: besteak beste, *Hiztegi Batua* delakoa, eta baita hiztegi horren sarrera hitzetan ageri den asmoa (*bizk.*, *naf.* eta holako laburdurek ez dute esan nahi esparru horielan errenditu behar direla hitz horiek, baizik eta "euskaldun guzien ondare izan dailezen" nahi duela Euskaltzaindiak berak -ikus aipua *Hiztegi Batuan*-).

Herrian herriko forma guztiak onartuz gero, arriskua egon daiteke euskara batuaren funtzio nagusietako bat (euskaldun guzien arteko komunikazioa bermatzea euskaraz) kolokan jartzekoa. Xokokeriei indar handiegia emateko arriskua gertatzen da, egia da. Baina kontrako arriskua ere bada, orain arte gertatu dena: eskolan euskara batu estu bat baino ez onartzekoa, horrek ere kalte handiak ekartzen baititu (besteak beste, belaunaldien arteko hizkuntza transmisioa etetea, labur esateko).

Teorikoki, ildo hau proposatzen genuke: desberdindu behar da euskara batuaren makro-prozesua, gizarte guziri begira egin behar dena, eta euskara batuaren tokian tokiko egokitzeak, eskola konkretuetan ere aplikatzekoak. Makro-prozesu horrek ez ditu ito behar tokian tokiko berezitasunak; izan ere eskola inguru konkretu batean kokatua da, eta Lehen Hezkuntzan 12 urtera bitarteko ikasleak aritzen dira, beren betebeharrak komunikatibo zehatzak dituztenak, eta horietako asko inguru sozial hurbilean garatzen dituztenak (herrian gehienbat, eta guraso eta aitaita-amama euskalkidunen artean). Ezin da inguruko hizkera modu kasik sistematikoan ukatu, horrek formatzen ari den hiztunari kalte handiak ekartzen ahal baitizkio, hizkuntz harrotasuna eta hizkuntzaren "olgetagarritasuna" galtzeko arrisku bizian jarriz. Funtsean, hizkuntza sena galtzeko arriskua dator hortik. Hizkuntzarekin *jostatzeko gogo*a ez da galdu behar eskolaren eraginez.

Horrela, inguru euskalkidun bakoitzean, *euskara batu egokitu bat* erabiltzeko gomendioa eginen genuke, oro har. Euskara batu desberdinak "sortu" egin beharko lirarteke, tokian tokiko ezaugarriei sarritan lehentasuna emanaz, urrutiko intxaurren hotsarekin arinegi nahasi gabe. Badira saio teoriko batzuk horren inguruan, esate baterako *Zuazoren herriko euskara batua*, *eskualdeko euskara batua*, *herrialdeko euskara batua* izeneko kontzeptuak edo ideiak (Zuazo 2000) edo *eskola(ra)ko euskara batua* (Maia 2000).

Hala ere, garbi dago garatu beharreko kontua dela hori dena, alde batetik toki-

ko hizkeraren ezaugarriak jakin behar direlako (eta sailkatu, garrantziaren arabera - erregistroen arabera, hedaduraren arabera, edo *xokokeria mailaren* arabera-, eta bes-tetik horiek nola idatzi behar diren erabaki beharko delako behin baino gehiagotan -tradizio faltarengatik, eta eredu estandarrean ez ohi direlako erabiltzen gaur egun-).

Herrietako euskara batu horietan, bertako baliabideak aisa sartzeko joera behar da eskolan, ume euskalkidunaren etorria agorraziko ez bada.

3.3.3.- Herriko/eskualdeko hizkeraren ezaugarriak, euskara batu formalean sartu "ezin" diren ezaugarriak

Herri euskalkidun batean, bertako ezaugarri batzuk euskara batu formalean sartzeko modukoak izanen dira, baina beste batzuk ez. Euskara batuan gaur egun sartu "ezin" diren ezaugarri horiek nola tratatu? Kasu horretan zer eredu erabili, erre-gistro formalean ari nahi dugunean?

Aukera teorikoak hiru izan daitezke: 1) bizkaiera batua; 2) eskualdeko berbe-ta; 3) herriko hizkera formalizatua. Zein eredutarantza joan? Zer abantaila du bakoit-zak?

Bizkaiera batua: proposamen batzuk badira, baina ez da gaur egun eredu bakar bat denek-edo onarturik (euskara batuarekin gertatzen den bezala). Eredu horrek egin lezake kohesio lana euskalki batean mintzatzen diren guzien artean.

Bizkaiera batua monolitikoa egitea ez dugu egoki jotzen (erreferentzia lana egin dezake, hori bai). Euskara batuak euskalkien ezaugarri ugari bere baitan biltzen ahal eta bildu behar dituela uste dugun bezala, euskalki-eredu batuak ere hala-hala bildu beharko lituzke herriko berbeten berezitasunak. Eta eskolan aritzeko, hobe dela iduritzen zaigu ikuspuntu didaktikotik herriko edo eskualdeko formari lehentasuna ematea. Hiperbizkaierari eta holakoei ez, beraz⁵.

Gure ustez, izan ere, euskara batura iristeko bidea behar da leundu (euskalki-oinarri sendo baten gainean ibilita), eta, hizkuntzaren egungo egoeran, herri jakin bateko eskolan batasunerantzako eruditik bereizteko ahalegin berariazkoak egitea ez zaigu batere gogobetegarria iduritzen.

Herriko hizkera formalizatua: eredu horrek bilduko lituzke denetan ego-kienik tokian tokiko bereizgarriak, gehiegi kezkatu gabe ea euskara batua diren, ea euskalki eredu batua diren, eta abar. Herrian erabiltzen diren formak onartzeko joera sustatu behar litzaleke.

Baina bi ohar: kontrakzioak ezabatzerako joko genuke (horretan euskalki batuak erreferentzia balioa izan dezake), eta hutsak zuzentzerako ere bai (zein diren hutsak eta zein ez, erabaki behar baldin bada ere; dena dela: *ekarri deust* ez da *ekarri nau*).

Eredu honek duen problema da herriko ezaugarri guztiak maila berean hartzen direla, eta horretan ere ñabardurak ezartzea komeni litzatekeela: ezaugarri batzuk hedadura geografiko handiagokoak izango dira, edo gehiagotan erabiliko dira, eta abar.

Beste problema bat: ez dela horrelako formalizaziorik egin herriz herri (eta gainera jokabide bat baino gehiago ditugula aukeran: zenbateraino islatu, adibidez,

ahozkoaren ezaugarri fonetikoak idatzizko testuetan?).

Horrengatik, oro har, gaur egun behinik behin, interbentzio unitate gisa eskualdea proposatuko genuke, Juan Martin Elexpururi harturiko ideia baita (Elexpuru 1996).

Eskualdeko berbeta: dialektologiako ikerketak gero eta ageriago uzten ari dira euskal aldaeren ñabarra.

Herriko hizkera formalizatuaren arazoetako bat esan dugu: ezaugarri guztiak maila berean jartzen direla, eta horrek zailago egiten duela ezaugarrien artean hierarkia bal antolatzea (hedaduraren arabera, ezaugarriaren garrantziaren arabera, ...). Eskualdeko berbeta aztertuz, hierarkiak ezartzeko irizpide sendoagoa genuke.

Irakasleen prestakuntza osatzeko ere, horrela jokatzekak efikazia handiagoa izanen luke.

Eskualdeko berbeta herriko euskara formalizatuaren eta euskalki batuaren (edo, puntu batzuetan, euskara batuaren) artean egongo litzateke, teorikoki.

Horrela, alde batetik herriko ezaugarri asko bilduko litzuzke eskolan onartzeko; bestetik, ezaugarri xeheen artean hierarkia ezartzeko balioko luke (irakasleen prestakuntza hobetzeko antolamendua errazteko balioko luke), baina aldi berean beti goragoko mailako euskara ereduari begira eratuko litzateke (euskalki batuari, edo euskara batuari, berau hurbilago baldin bada).

3.4.- Herriko hizkeran ere, bi erregistro

Egiten ari garen planteamendu honetan, gogoan dugu herriko hizkeran ere bi erregistro daudela edo egon daitezkeela, oro har: bat, harreman arruntetarako (herrian ahozko jardunean erabiltzen den hizkera informala -baina guztiz garrantzitsua, dudarik ez da-), eta bestea jardun formalagoetarako.

Bi erregistro horietatik, jardun jasoetarakoa izango litzateke eskolan gehienbat erabiliko dena, lan bereziki akademikoetan eta.

Baina jardun informaleko ereduak ere badu tokia ikasgeletan, esate baterako ikaslearen eta irakaslearen arteko harreman pertsonaletan, edo jolastokian, eta abar. Hala ere, herri batean ere hiztun guztiek ez dituzte hizkuntza baliabideak berdin eza gutzen eta erabiltzen, eta hortaz, forma bat baino gehiago direnean elkarren "kontra-karrean", herriko eskolak hautatu egin beharko luke zeini eman lehentasuna, eta beste(k) bazterreraxe utzi.

Jardun informaleko hizkeran ere zernahi ez da zilegi, eta eskolak eredu onari eman behar dio indar, besteen kaltean eta batasunerantz bidean.

3.5.- Hizkuntzaren ikaskuntza-irakaskuntza prozesu bat da

Prozesua da, eta horrengatik ez da zeren hizkuntza-ereduaren hautua behin betiko eginik, hasieratik amaitu arte eredu bakarrarekin jokatzeko, eskola denbora guzian (maiz hala egin izan dela uste dugu, euskara batua -ustezkoa- harturik eredu Haur Hezkuntzan bertan, bai eskualde euskalkidunetan eta bai bestelakoetan ere).

Urte batzuk hartzen ditu ikaste prozesuak, eta eredu desberdinak konbinatu

egin daitezke modu desberdinetan (adibidez: Haur Hezkuntzan eredu bat eta gero beste batera pasatu; ahozko jardunean eredu bat eta idatzizkoan beste bat; ariketa bereziak eginez, komunikazioa norekin den: amamarekin, beste eskola/eskualde/herrialde bateko umeekin ...; euskara ikasgaiaren eredu bati lehentasuna emanez; ikasmaila batzuetan euskara batua bereziki landuz, baina beste batzuetan beste eredu teoriko bat hartuta...; irakasleen jakintza eta komunikazio erraztasuna kontuan hartuta...).

Prozesu horretan, oro har, ondoko orientabide hauek proposatuko genituzke.

Haur Hezkuntzan, herriko berbetan egitea, ahal den bestean (irakasleak baldin badaki hori; ez badaki, gutienez sentiberatasuna eta errespetua erakutsi behar luke herriko formen aurrean). Jokabide horren helburuak lirateke ikasleei traumarik ez sortzea, etxeko hizkuntza-ereduarekin lotura egitea, eta horrela hizkuntzaren jasotze prozesua modu naturalagoan osatzea eta aberastea. Dena dela, ahoskera *zainduagorantza* egin beharko litzateke (kontrakzioak-eta "osoago" esanez, beti ez bada ere), eta hutsak zuzentzera, hasieratik (eredu formalagorantz joateko). Euskara batu-ko forma batzuk ere apurka sartuko lirateke, sinomino gisa batzuetan edo/eta forma bakar gisa ere bai (herriko hizkeran erdaratik zuzenean-edo hartzen direnen orde, esate baterako: *batuketa eta kenketa, suma eta restaren* orde). Ahoz kontatzen diren ipuinak-eta, ahal dela, herriko berbetaren baliabideetara egokitu beharko lirateke.

Lehen Hezkuntzan, berriz, erregistro landua erabiliko litzateke jardun bereziki akademikoetan. Gure ustez hibridazioek ez lukete *lehen mailako kezka* izan behar⁶. Testuak, berriz, euskara batuan egongo dira, asko. Horrelakoetan irakasleak puntu batzuk egokitu ditzake herriko formetara hurbilduz, euskara batua modu zabalean ulertuta eta bizkaiera batua ere modu zabalean ulertuta; eta batasun kezka apur bat txikitula.

REFERENCIAS

- Alvarez Méndez, J. M. (1987). *Didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua*. MEC (arg.), 33-48 or.
- Bronckart, J. P. (1988). *Fonctionnement, normes et connaissances: contribution à une clarification conceptuelle*, in EUSKO JAURLARITZA (1988), II liburukia, 47-62 or.
- Camps, A. (1990): *Los objetivos lingüísticos de la educación*. SIGUÁN, M. (koord.) (1990). *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (XII seminario sobre "Educación y lenguas", Sitges 1987), Bartzelona: ICE de la Universitat de Barcelona 29-44 or.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994) *Enseñar lengua*. Bartzelona: Grao.
- Donni de Mirande, N. E. (1980). *Lingüística y planificación de la enseñanza de la lengua materna*. *Universidad* 95 zkia, Argentina, 114-124 or. (INIST datu basetik hartua)

- Elxepuru, J. M. (1996): Herri-euskararen eremua. *Euskera* 41, 1996-3, 523-529 or.
- Euskaltzaindia (1979a): Euskara batua, euskalkiak eta tokian tokiko hizkerak, *Euskera*. 24, 103-106 or.
- Euskaltzaindia (1979b): Euskara batua eta euskalkiak irakaskuntzan, *Euskera* 24, 697-698 or.
- Euskaltzaindia (2000): *Hiztegi Batua*, Bilbo: Euskaltzaindia
- Eusko Jaurlaritza (1988): *II. Euskal Mundu Biltzarra. Euskara Biltzarra*, 3 liburuki, Gasteiz: EJAZN
- Gil Hernández, A. (1987) Igualdad y desigualdad entre las comunidades lingüísticas: una opinión desde la comunidad autónoma gallega, MEC (arg.) (1987), 235-248 or.
- Goikoetxea, J. L. (1994): Bizkaieraren aberastasunetarik zeintzuk diren batuan sartu beharrekoak, *Euskera* 39, 795-808 or.
- Goikoetxea, J. L. (1997). Hamalau erantzun bizkaieraren irakaskuntzari. *Mendebalde Euskal Kultur Elkarte* (1997), 93-99 or.
- Hezkuntza, Unibersitate eta Ikerketa Saila (1992a). *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Haur Hezkuntza*, Gasteiz: EJAZN
- Hezkuntza, Unibersitate eta Ikerketa Saila (1992b). *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Lehen Hezkuntza (Etaparako Sarrera,...)*, Gasteiz: EJAZN
- López del Castillo, Ll. (1976; 1982). *Llengua standard i nivells de llenguatge*. Bartzelona: Laia
- López del Castillo, Ll. (1988). *Quina llengua i quina escola*. Bartzelona: Aliorna
- M.E.C. (arg.) (1987): *Innovación de la enseñanza de la lengua y la literatura. Actas y simposios*. Madrid: MEC (1984ko ekainean eginiko Simposiumaren aktak)
- Maia J. (2000). *Eskola hizkera ereduaz, euskara batuaren eta euskalkiaren arteko harremanen testuinguruan*, (doktoze tesia argitaragabea), UPV-EHU.
- Mendebalde Euskal Kultur Elkarte (2001). *Euskalkia irakaskuntzan*, Bilbo.
- Mendebalde Euskal Kultur Elkarte (1997). *Mendebaldeko Euskara XX: mende goianean*, Bilbo.
- Salaburu, P. (1994). Euskara batuaren egungo premiak, *Euskera* 39, 1994-3, 675-695 or.
- Siguán, M. (koord.) (1990). *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (XII seminario sobre Educación y lenguas, Sitges 1987), Bartzelona: ICE de la Universitat de Barcelona.
- Trudgill, P. (1983). *Accent, Dialect and School*, London, Edward Arnold (publishers) (7. argitaraldia, lehenbizikoa 1975ean)
- Zuazo, K. (2000). *Euskararen sendabelarrak*, Irun: Alberdania.

OHARRAK

¹ *Rapport Grégoire-tik* hartua, Antonio Gil Hernández-ek bildua.

² Orain arte, erregistro formala, edo jaso, bakarra aintzat hartu eta landu izan du eskolak, oro har, bai herri euskalkidunetan eta bai erdaldunetan. Euskal Herrian, euskara batua izan da eredu hori, gehienetan, arrazoi batzuegatik: 1) eskola tes-tuinguru formala delakoz; 2) formaltasun hori modu zurrunean ulertu delakoz (gero ikusiko dugu hori euskara batuaren definizioarekin basten garenean); 3) azpian zegoen arrazoia zen gizartearen sektore handi baten eskaria hala zela, arrazoi ideolo-gikoak bultzatuta (gogoratu euskara batuaren eta euskalkiaren arteko borroka 60ko eta 70eko hamarrurtekoetan).

³ Gure ikuspuntutik desegokia den "itzulpen" horren adibideak: *banoa bainetan-banoa bainatzera; hori ikusita=hori ikusirik; olgetan nabil-jolasten ari naiz; euri billurrik ez eukitxearren=beraiei beldurrik ez edukitzeagatik edo izate-agatik; gorutz be(h)atu=gorantz begiratu; zure moduko jendea=zu bezalako jendea; zure lako jendea=zu bezalako jendea; etxe baten=etxe bate(t)an; etorri behar dugu=etorri behar gara; dantzan egin dut=dantzatu dut (?!); jan eragin-janarazi; asteon=aste honetan; bizikletan joan=bizikletaz joan; atzorik hona=atzotik hona; hiru egunik baten=hiru egunero (?!); aitarentzako=aitarentzat; pagetan=pagatzen; ibilten=ibiltzen; joten=jotzen; hotzitu=hoztu; segidu=segitu; ebagi=ebaki; beragaz=berarekin; dot=dut; naz=naiz, horren gañin berbañ=horri buruz hitz egin, osterabe esateotsut hori esin dala olan iñ, ostantzien iru egunik baten baño ezta ibilikota= berriz/berriro esaten dizut hori ezin dela hola egin, bestela hiru egunetik behin (edo hiru egunero!!) besterik ez baita ibiliko; eta abar (adibideak, Bizkai aldekoak). Edozelan ere, gure ustez denak ez dira maila berekoak eta berdin tratatzekoak, zeren ikasmaila eta jardun-mota ere kontuan hartu behar baitira, besteak beste.*

⁴ Adibide batzuk: *hitz vs berba; hizketa vs berbeta; begitandu vs iruditu; jardun vs ari izan; musean egin vs musean ari; daukagu-eta vs baitugu; oster(a) bere vs berriro ere; beharizan vs behar; arrasti vs arratsalde; behargin vs langile; ei vs omen; ezelan vs inola; hainbat arinen vs ahalik eta azkarren; eroan vs eraman; ... zerrenda aski luzea egin daiteke.*

⁵ Adibideak: *nahi/gura; lagunagaz eta lagunekin; ditu(z)/dauz; goru(n)tz/gorantz(a) neutsuke/neuskizu; laguntan/lagunketan/lagunduten/laguntzen; pentsetan/pentsaten; zaben/eban...* Horrelako aukeren artean, lehentasuna herriko formari eman, batez ere hasierako ikasmaitetan.

⁶ Edozein nahaste ere ez da onartzekoa, jakina: euskalki batean *hagitz aunitz* esan daiteke, baina *hagitz asko* ez litzateke onargarria.

Literaturaren magia ikasgela

Laura Mintegi Lakarra

Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika saila

El objetivo de este trabajo es ofrecer una nueva visión para trabajar la literatura en el aula. Presenta dos partes. En la primera se hace una exposición del aspecto más academicista de la Didáctica de la Literatura, basada en la metodología convencional de los libros de texto para la enseñanza de la literatura en la escuela. En la segunda parte, en cambio, se presenta una nueva propuesta para acceder al texto literario, un método mucho más intuitivo y subjetivo, elaborado a partir de la Teoría del Sujeto y del psicoanálisis.

En el trabajo se defiende que estos dos métodos de acceder al texto no son contrapuestos, y que se debe de huir de las actitudes extremas que suelen provocar la ley del péndulo. Pero tampoco sería conveniente integrar la propuesta subjetivista dentro de una metodología academicista, como si fuese un mero capítulo de ésta, puesto que perdería todo su poder sugestivo. Una y otra pueden ser complementarias, siempre y cuando estén bien diferenciadas.

Palabras claves: *Didáctica de la Literatura. Psicoanálisis y literatura.*

The goal of this article is to present a new view to handle literature in the classroom. It comprises two parts. The first part likes to expound the most academic side of the so-called Didactics of Literature, which is based on the conventional methodology of the textbooks used for the teaching of literature in the school. The second part develops a new approach to the literary text, a rather intuitive and subjective method that is constructed from the Theory of Subject and from psychoanalysis.

Along the article, the author upholds the idea that these two ways to approach the literary text are no opposite of each other, and that it is necessary to avoid extreme stands which accordingly might lead to volatile outcomes. Nevertheless, it would not be advisable either to try to integrate the subjectivist proposal into the academic methodology, as a mere chapter of the latest, since then it would lose all its stimulating capacity. Both of them can be complementary, as long as they are clearly differentiated.

Key words: *Literature Didactics. Psychoanalysis and Literature.*

SARRERA

Lan honen asmoa da literatura ikasgelan lantzeko proposamen berriak eskaintzea. Lanak bi zati izango ditu. Lehen zatian Literaturaren Didaktikaren aspektu akademizista azalduko dugu, hau da, literatura ikasgelan irakasteko testu-liburuetan azaltzen den metodologia konbentzionala. Bigarreanean, aldiz, testu literarioari heltzeko proposamen berria azalduko dugu, askoz ere intuitibo eta subjektiboagoa, psikoanalisiak landu egin duen Subjektuaren Teoriatik abiatuta.

Ez dugu uste metodologia biak kontrajarriak direnik. Literaturaren arloan, bai Literaturaren Teoriak garatzeko orduan baita Literaturaren Didaktika lantzeko unean ere, joera nagusia izan da teoria berria kaleratzerakoan aurrekoak baztertzea, kasu askotan penduluaren legeari bortizki eginez. Ez dugu uste horrelakorik egitea ezinbestekoa denik. Hala ere, ez da komenigarria irakurketa subjektiboa egiteko proposatuko dugun metodologia, metodologia akademizistaren barnean sartzea, haren atal hutsa bailitzen. Bi metodologiak osagarriak suerta daitezke, baina bata bestearen-gandik ondo bereiztuta, efektibitatea galtzerik ez badugu nahi.

Beraz, lehenik metodologia akademizista azalduz hasiko dugu lana eta, ondoren, proposamen berria azalduko dugu.

1 LITERATURAREN DIDAKTIKAK DIOSKUENA

2.2.1. Testu azterketaren garrantzia.

Literaturaren Didaktika konbentzionalak testu azterketan jartzen du azpimarra, eta proposamen hori ez da merkea, testu azterketaren garrantzia bikoitza baita. Alde batetik, testua dugu irakasgaiaren protagonista eta aztergai nagusia, galdera gehienetarako erantzunen iturri berezkoa alegia. Bestaldetik, testua dugu, eta ez beste ezer, elementu ia bakarra literaturaren munduan (bi zentzuetan harturik, fenomeno literario eta ezagupen tresna) sakondu ahal izateko tresna. Testu azterketa hobetzeko egingo ziren ahaleginak, beraz, ongi etorri izan daitezela, zenbat eta aberatsagoa, gero eta tresna baliagarriagoa bihur baitaiteke testu azterketa.

Nolanahi ere, testu azterketak deskripzio formalista aseptikoetatik alde egin beharko luke, *"testuak bere egilearen esperientzia historikoa eta estetikoa, irakurle-arenarekin kontaktuan jartzeko"* helburua baitauka, Andrés Amorós-ek dioenez'.

Hau da, garai batean idatzi zuen idazlea, eta beste leku eta garaian irakurriko duenaren arteko zubia testuaren bidez eraikitzen da. Testua da zubia, diferentzia historiko eta sozialak batzen edo erlazionatzen dituena. Eta testu horren azterketa komunikazioa erraztuko du, hizkera literarioaren ezagupenean sakontzen duen neurrian.

Baina egileak eta garaiak ez dira beti iraganekoak izan behar. Aipatu kritikari honek dioenez, *"irakaskuntzaren kasuan, komenigarria iruditzen zait, zalantzarik gabe, gaur egun gure herrian idazten ari dena ikasleek ezagut dezatela, obra horietan oraingo uneko sentsibilitatea islatzen baita"*. Eta bere ideia indartzeko, Strawinski-ren hitzak birgogoratzen ditu: *"beraren garaiko artea preziatzen ez duenak ez du, funtsean, inoizko garaikoa preziatzen"*. Hitz batean, tradizioa eta orijina-

litatea ezagutu, biak uztartu eta aztertu, biak baitira, esaterako, Pedro Salinas-ek sormen unerako bindikatzen zituen baloreak.

Gai interesgarria azaltzen zaigu une honetan, esandakoari lotuta. Testu azterketaren ardura nagusia beti izan da "nola aztertu" galdetzea, baina badago, egon, aurretiko galdera bat: "zer aztertu". Testu-liburuek ez diote kontu honi garrantzi handiegirik ematen. Edozein testu izan daiteke aztergai. Eta bai, egia da, edozein testu azter daiteke. Baina ikasgelan literaturaren magia dastatu nahi badugu, testuaren aukeraketan datza magia sortzeko sekretuaren kakoa. Hori guztia, baina, bigarren ataleko gaia izango da.

1.2. Metodologia didaktikoa.

Testu-liburuak aspaldidanik ohartu dira mwtodo bizen garrantziaz. Azalpen-errepikatze-memorizatze soilean oinarritzen den metodologia, ikasle pasiboak eta desmotibatuak sortzeko bide onena da.

Metodologia eraginkorrak honako berezitasunak ditu:

- a) Ikaslearen interesik sakonenetik abiatzea. Ikasten ari den gaiari buruzko galderak egiteko eta erantzunak aurkitzeko aukera erraztu.
- b) Eskola bizitzara irekia. Ikaslea bizi den inguru-giroarekin konektatu. Ez eman berez aurki dezakeena: testu, elkarriketa edo esperientzia zuzenez ordezkatu (hitzaldi, mahai-inguru, emanaldi, etab.).
- c) "Eginez ikasi" leinari ahal den guztia jarraitu. Egiten duguna, esaten digutena baino askoz ere emankorragoa da, eta praktikatzea ere ikastea da.
- d) Interdisziplinarra izan. Antzerkilana ikustea, adibidez, kulturari aberastea da, literatura bizirik ezagutzea eta hizkuntza aberastea. Ikasgelatik kanpoko heziketa ez da bertakoa baino hutsalagoa.

Azken finean, gure ikasleek (Irakasle Eskoletan ditugunak ez ezik, eskoletan ditugun ikasleak ere) ez dute literaturan espezializatuak izan behar. Literatura lantzean gure lehentasuna ez da eduki akademikoak bereganatzea, hezkuntza osoaren plangintzan lagungarri izango zaien arloa sakontzea baizik.

Bestalde, zientzia bakoitzak tratamendu espezifiko eskatzen du, eta tratamendu berezitu hori, gehi irakasle bakoitzak duen irakaskera berezkoa, motibagarri ala apatia-sortzaile izango dira ikaslearentzat. Honek guztia bide emango digu proposamena berria egiteko, geroago azalduko duguna.

Irakaskuntzaz ari garela, ikaslearen arloari begiratu behar diogu orain. Ikaslearen jarrerak berebiziko garrantzia du irakatsi-ikasi prozesuan. Ikasteko, ikasi nahi behar izaten da. Beraz, ikaslearen borondatea, aurrejarrera ona eta gutxienezko interesa behar dira ... kuriositatea. Jakinmina dugu irakaslerik onena. Eta kuriositatek ez badago, irakaslearen zeregina izango da piztea, motibatzea.

Gai guztietan honela bada, areago izango da literaturaz ari garenan: hezkuntza-mezua ez da eduki teorikoetara mugatzen. Hori baino askoz ere zabalagoa da. Hezkuntza-mezua ikaste-prozesuarekin zerikusi duen guztia da; adimena, jarrera,

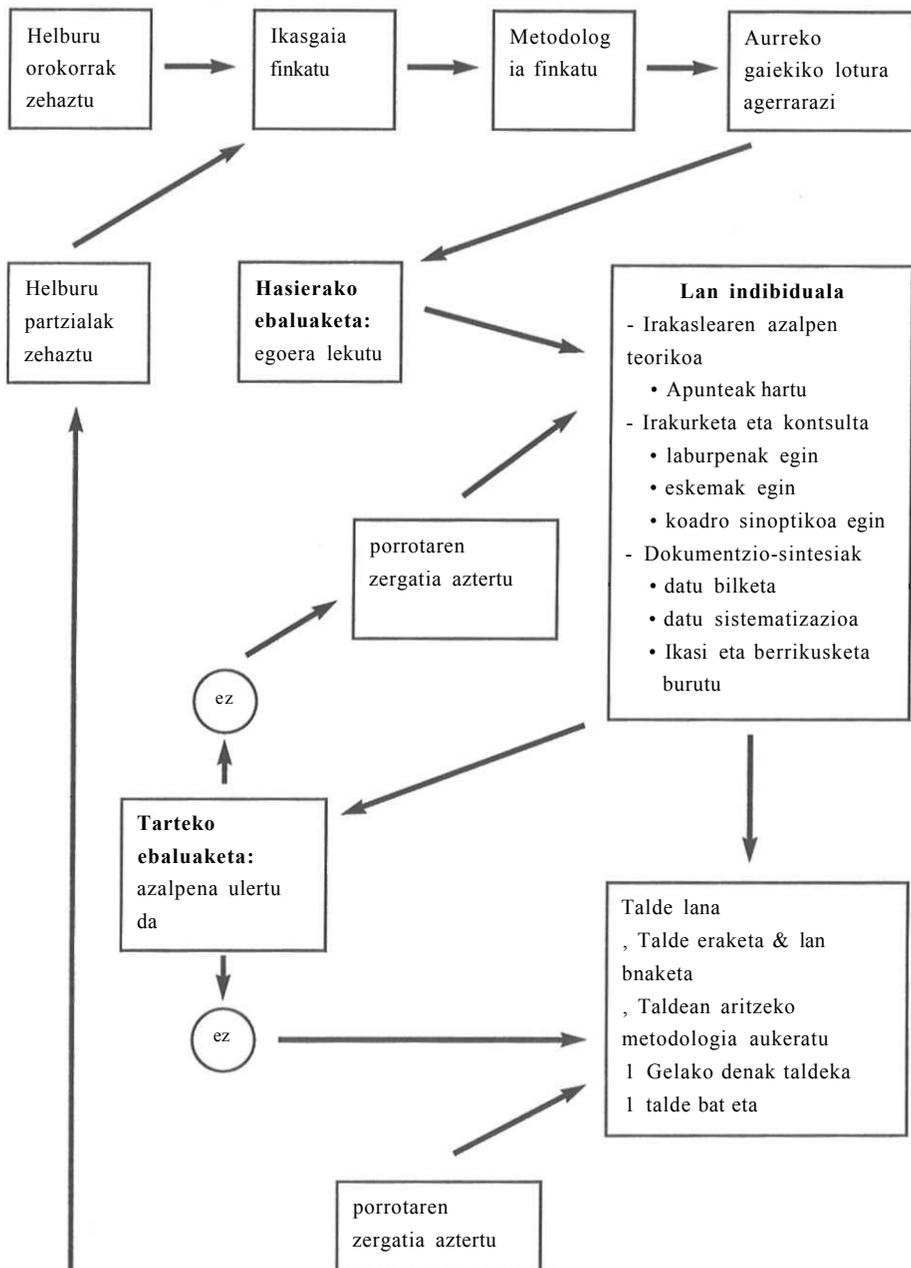
jokabideak, komunikazio ez-berbazkoa... elementu kognitibo eta sentsitibo guztiak motibazioaren alde jarriko dira lanean.

1.3. Metodologiaren planifikazioa.

Literaturaren didaktika akademikoak esaten digunari jarraituz, ikus dezagun nola egietn den metodologiaren planifikazioa, eta planifikazio horren barruan zein den irakaslearen zeregina.

Irakaskuntzarako Metodologia	
<p>Motibazio eta jarrera positiboak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Helguma, xedea, helburuak - Aulokonfiantza 	<p>Irakaslearen zeregina</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motibazioa landu - Autozkontzeptu positiboa azpimarratu
<p>Teknika eraginkorrak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Irakurketa eta kontsultak: <ul style="list-style-type: none"> • irakurketa abiadura • irakurketako ulermena • liburu, aldizkarien kontsulta - Sintesiak: <ul style="list-style-type: none"> • azpimarratzea • laburtzea • eskemak egitea • koadro sinoptikoak egitea • gelan apunteak hartzea - Ikasi eta berrikusi: <ul style="list-style-type: none"> • aktiboki ikasi • berrikusketak programatu - Dokumentatzea: <ul style="list-style-type: none"> • fitxa bibliografikoak erabili • aipuak • lan monografikoak egin - Azalpenak: <ul style="list-style-type: none"> • gaia idatziz azaldu • gaia ahoz azaldu - Taldeko lanak: <ul style="list-style-type: none"> • talde lana egiteko antolazten ikasi • lantaldean aktiboki parte hartu 	<ul style="list-style-type: none"> - Oinarrizko teknika eraginkorrak irakatsi - Beraien erabileran trebatu - Metodologia eraginkorra erabili
<p>Lanerako oinarrizko azturak:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denbora eta ekintzak antlatu - Ikasteko girotu espazioa: <ul style="list-style-type: none"> • lekua eta unea • postura • giroa 	<p>1 Azturak sortu</p>

Aurreko eskeman metodologiaren planifikazio laburtua azaldu den arren, bertan ez da intzatu ebaluazio beharraz, edozein metodologiatan guztia garrantzitsua den arloa. Metodologiaren eskema orokorra azaldu beharko bagenu, honela irudikatuko genuke koadro batean:



1 LITERATURAREN DIDAKTIKARAKO PROPOSAMENA.

2.3. Helburuak direla eta

Literaturaren didaktika akademizistak, beraren helburuak zehazteko uanean, helburu operatibo edo funtzionaletan jartzen du azpimarra, hau da, Tomas Escudero Escorzak² *portaera helburuak* deitzen dituenak. Helburu hauek trebetasun konkretuen lorpenerako zuzenduta daude: "pentsatu", "ulertu", "jakin" edo "barneratu" aditzen anbiguotasuna saihestuz, bestelako ekintzak bultzatu nahi dituztenak dira: ordenatu, bereiztu, zuzendu, neurtu, ondorioztatu, deskribatu, ebaluatu eta abar.

Helburu hauen aurretik, aitzitik, bestelako helburu batzuk daude, *helburu formatiboak* alegia, orokorrak, norbanakoaren prestakuntza osoarekin zerikusi handiagoa dutenak gaiarekiko ezagutzarekin baino. Elliot W. Eisner-ek³ *helburu espresiboak edo adierazpen helburuak* deitzen ditu, eta beraren ustez, hezkuntzaren edozein fasetan baliagarriak diren arren, hobeto moldatzen dira lan intelektualaren adierazbide sofistikatuetan, hau da, ikerketa, eztabaida eta hausnarketa nagusi diren kasuetan.

Helburu hezgarri hauek ez dute irakasgaia erreferentzi nagusitzat hartzen. Beretik kanpo eta beraren gainetik aritzen dira, eta lotura handiagoa dute pertsonaren hezkuntzarekin, beraren prestakuntza akademiko soilarekin baino.

Hemen proposatzen den literatura lantzeko moduarekin hurbilen dauden helburuak hauek dira.

Grafikoki azalduko dugu helburu batzuen eta besteen arteko aldea.

Helburu hezgarriak (formatiboak)	Helburu funtzionalak (trebetasunak)
<p>1 Ingurunearen azterketa kritikoa egilearen komenentziaz oharrarazi</p> <p>1 Errealitatearen egoeraz jabetzeko, ikasleek beharrezko dituzten elementuak azaldu</p> <p>1 Edzein lani ekiteko planifikazio orokorraren beharrak ardurarazi</p> <p>1 Planifikazio orokorra eta balizko gizarte ereduaren arteko loturak agerian ipini</p> <p>1 Gizarte horretan eta planifikazio horren bidez sortu nahi den hezlari mota zehaztu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura agerpen sozialaren inplikazio, konotazio eta esanahi anitzaren ezagupenera hurbildu • Fenomeno literarioarekiko zaletasuna sortu, ikasleengan irakurketarako grina eraginez. • Testuarekiko iritzi kritikoa landu, honetarako testu azterketa tresnatzat erabiliz • Testu azterketaren metodologia, ahalmen, baliabide eta aplikapenak ikasi • Literaturaren ezagutza extentsiboa (historikoa) zein intentsiboa (kritikoa) jasoarazi • Literaturaren gaiaren errekurtso didaktikoez jabetu • Planifikazio, metodologia, ebaluaketa eta, oro har, literaturaren irakaskuntzan aritzeko irakaslegaiak prestatu.
<p>Bestera esanda:</p> <p>1 non gauden jakin (zeri begiratu hori jakiteko?)</p> <p>1 nora goazen erabaki (bidea argitu)</p> <p>1 espero duguna zehaztu</p>	<p>Bestera esanda:</p> <p>1 literatura zer den ezagutu</p> <p>1 zaletasuna sortu</p> <p>1 iritzi kritikoa landu</p> <p>1 literaturaren irakaskuntza planifikatu</p>

2.2. Testua aukeratu.

Testu baten aukeraketa egiteko unean badaude, berez, kontutan hartu behar diren zenbait faktore.

Lehen faktoreak ditugu ikasleak nolakoak diren, beraien adina, zaletasun maila, irakurketa ulermena... Kontutan hartzeko bigarren faktoreak, aldiz, lotu edo azaldu nahi den efektua da, abangoardia azaldu, irudi edo teknika literario berezien berri eman... eta, azkenik, beste faktore batzuek ere badaude, merkatuarekin loturik daudenak: plazaratzen diren berritasunak, argitaralpen agortuak, azken orduko berrargitalpenak, eta klasikoek eskuratze editoriala.

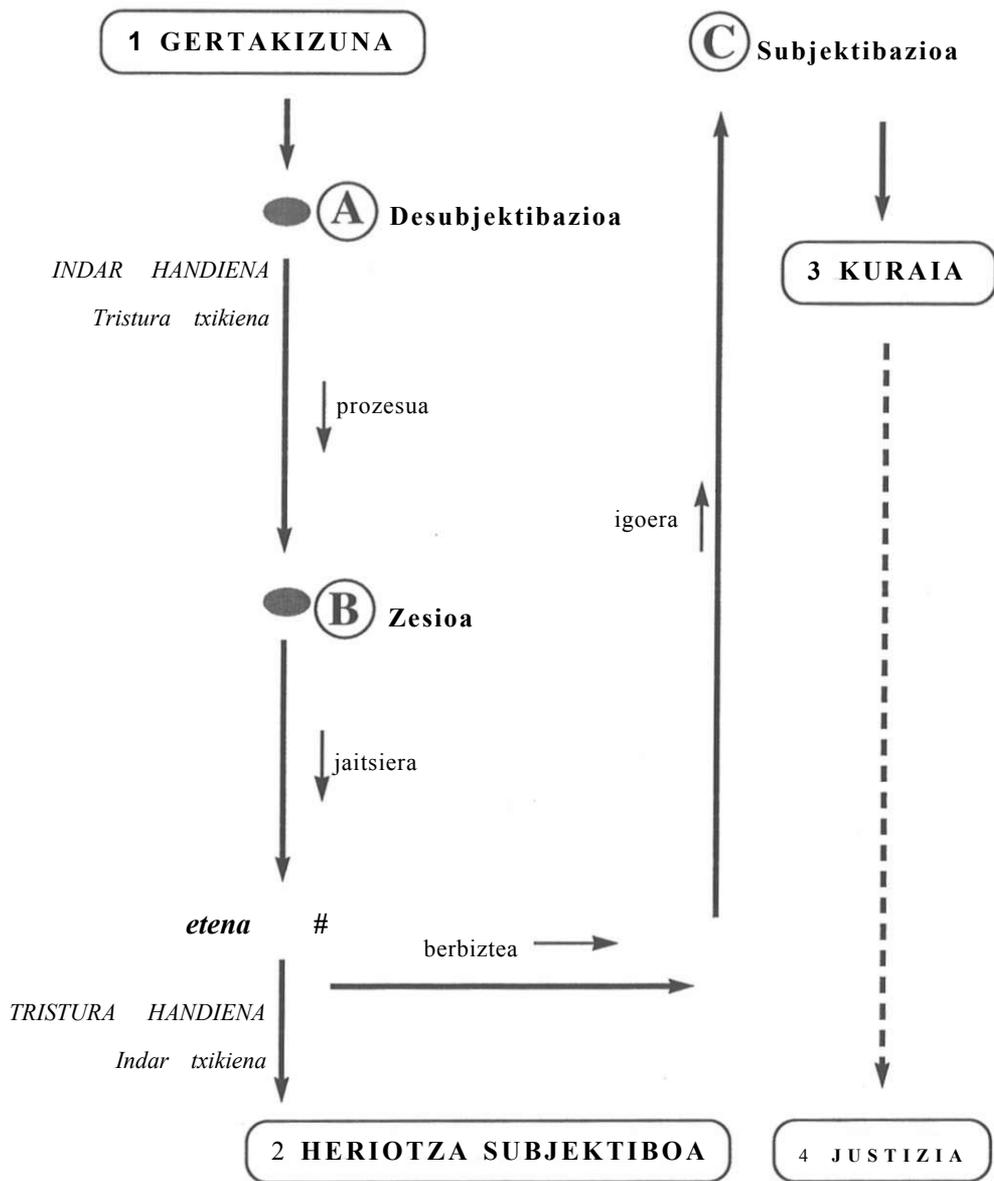
Faktore horiek guztiak neurtzekoak diren arren, lehen galdera da: "testu honek badu zeresanik?, norbanakoari hitz egiten dio?, zer nolako inzidentzia eduki dezake irakurlearen subjektibitatean?". Hau da, norberari "zerbait" esaten dion testua aukeratu behar dugu, ilusioa piztu, interesa transmititu eta zaletasuna sor dezakeen testua. Nola lortzen da hori guztia? Zerk sortarazten du interesa? Zergatik harrapatzen gaitu testuak?

Gure subjektibitateari hitz egiten diolako, gutaz ari delako, gure izaeraz mintzo delako.

Oro har, subjektibitatearen faktore nagusiak agertzen dituen testua izango da irakurleari esateko zerbait duena. Ikus dezagun, bada, zeintzuk diren faktore hauek.

- Gertakizun larria. Norbanakoak kolokan jartzen du bere bizitza. Angustia prozesu bati ekiten dio.
- Dessubjektibazio prozesua. Zirt ala zart egin beharreko egoeran dago. Zalantza. Angustia. Norbanakoak erabaki bat hartu beharra dauka.
- Ideal edo printzipio batek, justizia nahiak edo egia bilatu nahiak bultzatzen du norbanakoa aurrekoarekin apurtzera. Egitura berria eraiki behar du, aurrekoarekiko desberdina.
- Subjektibazio prozesua osatzen da. Norbanakoa subjektu bihurtu da. Angustiaren ordeaz, kemena; zalantza ordeaz, egia berria sortu du.

Oso eskematikoki eta laburbilduz, hauxe litzateke eskema:



Eskemak korapilatsua ematen badu ere, azaltzen ari garen sentimendu sekuentzia mota guztietako testuetan aurki daiteke, "Mari Errauskin" ipuinetik hasita azken garaiko pelikuletaraino ("El Club de la poetas muertos", "La delgada linea roja" ...).

Protagonistak, krisi sakonaren erruz, ustez amaierarik gabeko putzuan ikusten du bere burua, eta ez da zulotik aterako harik eta kemen nahiko bilduko duen arte. Unerik latzenezan, honelako sentimendu sekuentzia pairatuko du:

beldurra
antsietatea
angustia
erruduntasuna
tristura
autoerrukitasuna
ihes/froga/irtenbiderako irrika
zesioa
hastapenera itzuli nahia-ezina
heriotza sinbolikoa

Behin "hil" ondoren (heriotza sinbolikoa izaten da kasu gehienetan), berriz ekingo dio berpizteari, eta gizaki berria bihurturik agertuko da gainontzekoen aurrean.

Testuaren aukeraketari buruz, azken ohartxo bat. Metodologia akademizistak dio komenigarri dela gaurko testuak erabiltzea, egilearen esperientzia historikoa eta estetikoa, irakurlearenarekin kontaktuan jartzeko. Hemen garatzen ari garen proposamenaren arabera, kontaktua lortuko duen gakoa ez da historizista edo garaiarekin loturikoa. kontaktu hori subjektibitatearen bidez gauzatuko da, hau da, kontakizunaren subjektuak irakurle den horri egingo dio deia, eta subjektibitatea azalarazi duten testuak garai guztietan izan dira.

Bada egia, estetikaren aldetik testua zaharkituta gera daitekeela, baina irakaslearen trebeziak lor dezake urruntasun estetikoa gailentzea eta testuaren mamia jotzea.

2.3. Testua landu.

Testu mota berri hau aukeratu ondoren, irakaslearen lana zubiak eraikitzea da. Beraz, testua lantzeko bidea ez da analitikoa izango. Ez da eskemarik, koadro sinoptikorik edo eta laburpenik eskatuko. Ez da dokumentazioa lanik burutuko. Testuaren lanketa, norberaren subjektibitatearen lanketan oinarrituko da. Testuan azaltzen diren bizipenen eta irakurlearen bizipenen arteko zubia sortuko da, bai protagonista eta bai irakurlea bizi-esperientzia bereko partaide baitira. Biek konpartitzen dute curriculum afektibo bera, eta biek "ezagutzen" dituzte testuan azalarazten den sentimendu sekuentzia bera.

Magia, beraz, literaturaren magia sortuko da aurretik (beste nonbait eta beste garai batean) sorturiko liburu batean, "gutaz" mintzatzen dela ohartuko garenean. Horixe izango da liburua "gure" egiteko bide zuzenena eta interesgarriena, ez bairik gabe.

OINARRIZKO BIBLIOGRAFIA

- Amorós, A. (1980). *Introducción a la literatura*. Madrid: Castalia.
- Escudero Escorza, T. (1978). *Formulación de objetivos para la programación didáctica*. ICE. Universidad de Zaragoza: Editorial Abierta, 3.
- Badiou, A. (1982). *Théorie du sujet*. Paris: Seuil.
- Egile Batzuek (1974). *Literatura y Educación*. Madrid: Castalia.
- Egile batzuek. (1980). *La enseñanza de la literatura*. Cuadernos de Pedagogía.
- Castro Alonso, C. A. (1969). *Didáctica de la Literatura*. Salamanca: Anaya.
- Diez Borqué, J. M. (1985). *Comentario de textos literarios*. Madrid: Taurus.
- Esquer Torres, R. (1972). *Didáctica de la Literatura*. Madrid: Alcalá.
- Kayser (1968). *Interpretación y análisis de la obra literaria*. Madrid: Gredos.
- Lacan, M. H. (1966). *Didáctica de la literatura creadora*. Buenos Aires: Kapeluzs.
- Romera Castillo, J. (1984). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Playor.
- Sánchez Enciso, J. R., Francisco (1987). *Enseñar literatura*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía. Laia.
- Torre, G. d. (1970). *Las nuevas direcciones de la crítica literaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Valera Jacome, B. (1980). *Nuevas técnicas de análisis de textos*. Madrid: Bruño.