

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Dirección

Alfredo Goñi Grandmontagne

Comité de Redacción

Fernando Bacaicoa Ganuza

José María Madariaga Orbea

Inés Sanz Lerma

Consejo Editorial

Carlos Castaño; Lourdes Pz. de Eulate; Sorkunde Francés;

Javier Goikoetxea; José Antonio Arruza

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) 18 32 81/82

FAX: 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

San Diego, 14 SESTAO

Tfno./Fax: (94) 496 78 71

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Número 6
Año 1998



REVISTA DE PSICODIDACTICA

Sumario

Pág.

Del comportamiento en situaciones educativas , ¿queda algo por descubrir? <i>Jesús A. Beltrán Llera</i>	5
Incidencia de las explicaciones diferenciales del proceso de lectura en la interpretación de las dificultades en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito <i>José Escoriza y Carmen Boj</i>	15
Aproximación a la representación social del euskera en la adolescencia <i>J. M. Madariaga Orbea</i>	33
Autoidentificación nacional y actitudes hacia el euskera <i>B. Molero y A. R. Arribillaga</i>	45
Las estrategias de aprendizaje. Características básicas y su relevancia en el contexto escolar <i>A. Valle, R. González Cabanach, L. M. Cuevas y A. P. Fernández</i>	53
Expectativas ante las matemáticas de alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria <i>M. A. Carbonero, J. L. Martín y E. Arranz</i>	69
Azentu, intonazio eta silabifikazioen funtzio bereizleez <i>I. Gaminde, I. Hernández, J. L. Alvarez y P. Etxeberria</i>	79
Metacognición y motivación en el aula <i>Martín Casado Goti</i>	99

Editorial

La genialidad o la inteligencia excepcional ha solido ser atribuída por la psicología popular, quizá más antes que ahora, a alguna pirueta genética o tal vez al favor de los dioses. Con esa cantinela, hasta la familia sumida en mayor deprivación cultural podía mantener la esperanza en que alguno de sus retoños se destapase como un escritor deslumbrante o un portento de las matemáticas.

La parsimonia científica lleva en cambio a pensar que la creatividad, y hasta la misma productividad artística o intelectual, sólo surgen en contextos interactivos ricos y en climas culturales apropiados. Si la cultura no proporciona adecuadas prótesis, los músculos de la mente no se estiran hasta dar el máximo de sí; sin una ayuda experta, el ser humano termina pro no recorrer su potencial circuito de desarrollo.

Lo dicho hasta ahora goza de buena acogida y predicamento en muchos foros educativos. Es también un foco de atracción para la investigación: cómo el experto transfiere progresivamente al aprendiz cuotas de gestión en la actividad conjunta, qué residuos cognitivos quedan en la mente individual tras la interactividad con personas más competentes o con tecnologías que amplían el poder de la mente, cómo unos u otros contextos socioculturales activan los usos de la mente...

Parece, sin embargo, como si siempre estuviésemos hablando tan sólo del cerebro, de la inteligencia académica, de los conocimientos científicos y de la estrategias para su aprendizaje. Hasta que, de pronto, un hábil periodista que sabe de psicología (¿o un psicólogo que hace periodismo científico?) logra que en todo el mundo se hable de inteligencia emocional.

No pretendemos dedicar un editorial laudatorio a Goleman; ni tampoco es nuestra intención reivindicar el nombre de Harris quien, al fin y al cabo, inventó el término de inteligencia emocional (sólo que en lugar de escribir un best-seller publicó un artículo en una revista científica).

Nos importa orientar la atención hacia lo que la inteligencia emocional, o madurez personal, tiene de construcción social y hacia esa zona de desarrollo potencial que también en su caso existe.

Sostienen los expertos que existe una fuerte vinculación entre la madurez emocional y lo que denominan expresividad personal, caracterizada por una implicación intensa y gratificante en la actividad que se trae entre manos. Y, ¿cuándo suceden este tipo de experiencias? Cuando nos es posible actuar en una zona óptima de reto donde ni se cae en el aburrimiento que genera realizar actividades excesivamente sencillas ni se filtran los agobios por el compromiso de una tarea que nos desborda.

Y aquí es adonde queríamos llegar. Esa zona de reto óptimo no viene definida tan sólo por las capacidades individuales sino, muy en particular, por los entornos socioculturales en que los individuos vivimos insertos. Según en qué contextos, una persona aporta más a la comunidad y, al mismo tiempo, su gratificación personal es mayor. El proceso de convertirse en persona, en definitiva, dista mucho de ser la consecución individual de una meta prefijada en la soledad de la conciencia.

Volviendo ahora la vista hacia la productividad científica, que es el empeño en el que está embarcada esta revista, encontramos que depende menos del voluntarismo individual que de los ambientes de reto óptimo que puedan generarse. La distancia entre lo que una persona es capaz de investigar por su cuenta y riesgo y su posible contribución a la ciencia desde dentro de un contexto que le proporcione estímulos y recursos puede ser enorme. La zona de desarrollo próximo es, por tanto, una zona de reto óptimo en la que la importancia de los contextos, de los ambientes, de los soportes grupales y de las infraestructuras es decisiva. Nuestra expectativa es la de estar trabajando por propiciar un ambiente que amplíe las posibilidades de desarrollo de la gente.

Del comportamiento en situaciones educativas, ¿queda algo por descubrir?

Jesús A. Beltrán Llera

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad Complutense de Madrid*

En conmemoración del 150 aniversario de la fundación de la Escuela de Magisterio de Alava se organizaron diversos actos científicos y culturales. Este texto es el resumen de una conferencia impartida el 25 de febrero de 1997 cuyo propósito era el de transmitir a un amplio público el sentido que tiene la investigación en los centros universitarios dedicados a la formación de enseñantes. ¿Qué queda por descubrir, por investigar, en psicodidáctica? El autor ofrece un amplio abanico de sugerencias: los mecanismos que explican la construcción de significados, las claves del conocimiento experto, la naturaleza de los diversos tipos de conocimiento, cómo enseñar y aprender por medio de todas las inteligencias, cómo desarrollar la inteligencia emocional... y, muy especialmente, cómo evitar el conocimiento inerte tan frecuente en nuestros medios escolares.

Palabras clave: Investigación educativa, psicología de la educación, aprendizaje, conocimiento, escuela.

On celebrating the 150th anniversary of the Escuela de Magisterio (Teacher Training College) of Alava foundation, several scientific and cultural events were organized. This text is the summary of a lecture held on February 25th, 1997, the objective being to transmit to a big audience the sense that research has in university centres devoted to teacher training. What is there left to be discovered, researched, in psychodidactic? The author presents a wide range of suggestions: the mechanisms which explain the construction of meanings, the keys of the expert knowledge, the nature of the various types of knowledge, how to teach and learn by means of all kinds of intelligence, how to develop emotional intelligence... and, very especially, how to avoid passive knowledge so frequent in our schooling environment.

Key words: Educative research, educational psychology, learning, knowledge, school.

INTRODUCCIÓN

La educación es tan antigua como la humanidad misma. Y sin embargo, a pesar de los años transcurridos, queda casi todo por descubrir. No es que no haya avances en la investigación educativa. Lo que ocurre es que se trata de un fenómeno tan complejo que las pocas respuestas que se van obteniendo en los trabajos de investigación suscitan nuevas preguntas para las que apenas tenemos algo que responder.

La intención de estas sencillas reflexiones es tan sólo la de plantear algunos interrogantes dentro de una realidad tan compleja como la del proceso de enseñanza/aprendizaje, y apuntar algunas vías de acercamiento a su posible solución. Nada del otro mundo. Pero ya es importante suscitar algunas preguntas en un terreno en el que, a veces, no pocos piensan que todo está resuelto. Preguntas, por otra parte, tan elementales como ¿qué es la escuela?, ¿qué es aprender?, ¿qué se debe enseñar y aprender?, ¿por qué muchos alumnos no quieren estudiar lo que se les dice que tienen que estudiar?, ¿cómo se relacionan los conocimientos con las emociones?, etc.

Estas, y otras muchas preguntas que se harán seguramente los lectores, están esperando una buena respuesta. Estas reflexiones sólo intentan abrir algunos caminos para encontrarla.

LA IMAGEN DE LA ESCUELA

Los resultados de la investigación han señalado repetidamente que la imagen que tenemos de las cosas influye en nuestra relación y nuestro comportamiento con esas cosas. De ahí la necesidad de cambiar las ideas y las imágenes cuando queremos cambiar los comportamientos.

En relación con la escuela hay una especie de diálogo de sordos. Los responsables públicos tratan de identificar a los culpables de los males que se le achacan a la educación, y tratan de buscar, por encima de todo, una cura rápida. Los educadores se sienten víctimas de la situación, y se enredan en la maraña de problemas en lugar de buscar soluciones eficientes.

Un problema que está en la base de todos los problemas de la educación actual es la desaparición de la imagen original que siempre ha tenido la escuela y que progresivamente ha ido desapareciendo con el tiempo al hilo de pretendidas nuevas concepciones de la misma.

Lo que puede hacernos recuperar la imagen real de la escuela es la vuelta a la idea de la escuela como una verdadera comunidad de aprendizaje, en la que todos desean aprender y, de hecho, todos aprenden (Lipman, 1993; Bereiter y Scardamalia, 1989; Lave, 1991). Esto concuerda con las nuevas corrientes de la Psicología de la Instrucción centrada en el aprendizaje y en el que aprende, más que en la enseñanza y el profesor. Y el clima en el que el estudiante se siente motivado para el aprendizaje es el de un contexto educativo en el que todos viven la aventura y la experiencia de aprender continuamente.

Aunque sea una idea bien conocida, está tan olvidada que bien merece la pena volverla a descubrir y convertirla en realidad cada día en la escuela. Sólo cuando el deseo de aprender preside la actividad de alumnos y profesores es posible esperar un compromiso de todos ellos con los objetivos educativos propuestos. Es este compromiso el que asegura la creación de una cultura del pensamiento que invita a todos sus miembros a desarrollar permanentemente las habilidades intelectuales y los valores exigidos por la comunidad a la que pertenecen (Perkins, 1992).

LA CONCEPCION DEL APRENDIZAJE

Los psicólogos no se han puesto de acuerdo en una definición que sea admitida por todos a pesar de los años que se lleva investigando sobre este proceso vital. Lo más que admiten todos sobre el aprendizaje es que aprender implica cambiar. El aprendizaje es un cambio, y cuanto más cambio se produce en una situación determinada, más aprendizaje se genera. Pero el acuerdo se rompe cuando tratamos de especificar la clase de cambio que se puede producir. Y es la clase de cambio lo que especifica las grandes concepciones del aprendizaje existentes hasta ahora. Todas ellas se pueden reducir a tres: el cambio puede afectar a las respuestas, a los conocimientos o al significado.

La metáfora que ahora prevalece es la de identificar el aprendizaje no con la adquisición de respuestas, ni con la adquisición de conocimientos, sino con la construcción de significado (Beltrán, 1993).

Ahora bien, la interpretación de qué es esa construcción y cómo se construyen los significados está por descubrir. Hay hasta diez teorías diferentes y, por lo mismo, 10 tipos distintos de constructivismo. Lo que significa que estamos todavía muy lejos de haber descubierto lo que significa construir significado. Una forma sencilla de resolver el problema y los enfrentamientos consiguientes, es enfocar esa construcción desde una perspectiva menos teórica y más operativa, traduciendo en actividades objetivas el resultado de esa construcción; actividades que pueden ser, a su vez, indicadores evaluativos de la misma.

Son muchos los expertos que piensan que la calidad y profundidad del aprendizaje de una persona depende, en gran medida, del grado de comprensión que llega a tener de los conocimientos aprendidos. En este sentido aprender significativamente equivale a comprender. Y la comprensión, como señala Perkins (1992), no es sólo un estado de posesión, por el que uno tiene dentro de sí determinados conocimientos, sino más bien, un estado de capacidad que permite al sujeto que comprende un conocimiento realizar con él numerosas actividades que antes no podía. Por ejemplo, el que comprende bien una ley, en cualquiera de las áreas de la ciencia, puede definirla, explicarla, justificarla, ejemplificarla, aplicarla y compararla. De esta manera, y según las actividades que pueda realizar con ese conocimiento, evidencia un determinado grado de comprensión o de construcción del mismo. Las actividades señaladas sirven pues como ejercicios de construcción y comprensión de los conocimientos, y también como indicadores evaluativos del grado de profundidad de los mismos.

Queda también por descubrir los mecanismos que intervienen en la construcción o comprensión de los conocimientos. Frente a la discusión de los mecanismos clásicos del cambio conceptual - que afectan externamente a la construcción - parece mucho más operativo identificar las claves internas operativas de la comprensión. Esas claves parecen estar relacionadas con las tres grandes instancias de la inteligencia humana que, con distintos nombres, todos identifican con la selección (separar lo relevante de lo irrelevante), organización (relacionar los elementos informativos relevantes seleccionados entre sí) y elaboración (conectar los conocimientos nuevos con los conocimientos ya existentes y organizados dentro del sujeto). La comprensión, en definitiva, es el resultado del pensamiento, y se logra activando los grandes mecanismos del pensamiento frente a los datos informativos (Sternberg, 1985, 1993).

LOS CONTENIDOS DEL APRENDIZAJE

Otro elemento del aprendizaje que debe ser revisado es el contenido del aprendizaje. Una forma de no ayudar al estudiante a comprender los conocimientos es imponerle tantos que le resulte imposible comprenderlos. Ahora bien, los conocimientos científicos van aumentando con tal rapidez y en tal cantidad que, según se ha señalado por los expertos, en los primeros 10 años de este siglo se han descubierto más conocimientos que en los 19 siglos anteriores. Con este ritmo de crecimiento no es aventurado pensar que uno de los grandes problemas que afectan, y en un futuro inmediato afectarán más gravemente aún, a la educación, es el de la selección de los conocimientos que conviene enseñar y, por tanto, se tienen que aprender. Gardner (1983 y 1995) ha reconocido que el impedimento mayor que pueden encontrar los estudiantes a la hora de aprender es la acumulación indiscriminada de conocimientos que hace difícil, por no decir, imposible, una adecuada comprensión de los mismos.

En este caso es cierto el aforismo de que menos es más, y más es menos. Cuantos más conocimientos obliguemos a aprender a los estudiantes, menor será el grado de profundidad de su aprendizaje. Y cuantos menos conocimientos tengan que aprender los alumnos, mejor los podrán comprender. Ésta es una de las grandes ideas educativas de Bruner (1966), muchas veces olvidadas, cuando decía que toda la enseñanza y, consiguientemente, el aprendizaje, deberían estar centrados en unos pocos conocimientos que deberían ser estudiados en niveles cada vez más profundos, al modo de una espiral, de ahí su método bien conocido de enseñanza en espiral.

La investigación ha demostrado abundantemente que los expertos no son los que saben de todo, sino los que saben, en cada una de las áreas de la ciencia, lo que caracteriza a esa área específica determinada, es decir, las claves de identidad, o los patrones de conocimientos que permiten pensar en términos de físico, filósofo o economista y, por lo mismo, poseer una mentalidad física, filosófica, o económica. Además, los expertos no sólo saben lo que hay que saber en cada área, sino que lo saben bien y lo saben aplicar. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje deberían estar centrados en el dominio de esos conocimientos que parecen ser específicos e imprescindibles en una área determinada, y no en la adquisición indiscriminada de todo cuanto es susceptible de ser adquirido (Glaser, 1984).

El problema de la acumulación de conocimientos, y la necesidad de proceder a una verdadera selección de los mismos a los efectos de un aprendizaje significativo, no es un problema local, sino mundial. En conclusión, queda mucho por descubrir en torno a la identificación de los conocimientos que deban ser considerados esenciales, imprescindibles, a la hora de planificar las enseñanzas y los aprendizajes para las distintas edades. Y dada la universalidad del problema, habrá que recurrir a la formación de grupos o equipos de trabajo de carácter internacional que estudien las soluciones a este gravísimo problema. Puede que resida aquí una de las causas de esa preocupante disminución del rendimiento (casi en dos años con respecto a décadas anteriores) en el aprendizaje de los alumnos de primaria y secundaria en todos los países desarrollados.

CLASES DE CONOCIMIENTO

También queda por descubrir e identificar dentro de los contenidos del aprendizaje aquellos conocimientos que llamamos declarativos (conocimiento qué), procedimentales (conocimientos cómo) y condicionales (conocimientos cuándo y por qué). Los libros y manuales están llenos de conocimientos declarativos: enunciados, conceptos, definiciones, clasificaciones o leyes. Pero apenas contienen conocimientos procedimentales: procesos y estrategias. Y sin embargo, ambos son necesarios para que se produzca un verdadero aprendizaje (Anderson, 1983; Ryle, 1949).

Además, ambos tipos de conocimiento son de naturaleza distinta. El conocimiento declarativo está hecho de proposiciones (una proposición consta de un argumento y una relación), mientras que el conocimiento procedimental está hecho de producciones (una producción está hecha de pares de condición-acción expresada en términos de si-entonces). También difieren en la forma en que ambos tipos de conocimiento se aprenden. Los mecanismos de aprendizaje de los dos conocimientos son diferentes y también los estadios por medio de los cuales se adquieren (Gagne, 1985).

Tanto la identificación de estos dos tipos de conocimientos en cada una de las áreas, como su planificación didáctica es una tarea por realizar en todos los niveles escolares. Sin embargo, la conciencia de esa necesidad es ya un paso.

LA ENSEÑANZA DEL PENSAMIENTO

Además de los contenidos convencionales, los conocimientos, hay otros contenidos que se hacen imprescindibles hoy: el pensamiento, la inteligencia. Hay un movimiento, extendido por todo el mundo, que trata de sensibilizar a los educadores en torno a la necesidad de enseñar a pensar. Apenas han llegado a España los ecos de ese movimiento que ha conseguido cambiar el paradigma educativo primeramente centrado en la diseminación de la ideología, luego en la transmisión de conocimientos y, ahora, se centra en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Es evidente que si el aprendizaje es el resultado o la consecuencia del pensamiento, que procesa y elabora los datos informativos, aprender no es otra cosa que pensar, y enseñar es ayudar a aprender.

Ahora bien, no hay sólo una inteligencia, sino tres (según Sternberg, 1985), o siete (según Gardner, 1995). Y aquí se presentan dos problemas de carácter educativo: cómo aprender a pensar, además de aprender conocimientos (esto significa enseñar y aprender las diversas inteligencias), y cómo enseñar y aprender por medio de todas las inteligencias). No se trata de aumentar los contenidos, ya de por sí numerosos, sino de aprender de otra forma, de aprender a aprender, ya que se trata de poner al servicio del aprendizaje los mecanismos de la inteligencia que son también los grandes mecanismos del aprendizaje.

LA DIMENSION EMOCIONAL

Los contenidos del aprendizaje no tienen sólo una vertiente cognitiva, por mucho que se hable de la revolución cognitiva y se destaque en la sociedad del valor de la inteligencia casi como un valor supremo. En medio de los fervores de la revolución cognitiva nos hemos olvidado de la dimensión afectiva y ésta constituye una parte esencial de la personalidad humana. Es verdad que es mucho lo que desconocemos de los mecanismos afectivos y que éstos han estado muchos años alejados de los programas escolares, pero no es menos verdad que la madurez personal y el éxito en la vida son imposibles sin una equilibrada educación intelectual-afectiva. Tanto es así que ya se ha divulgado por todo el mundo el cociente emocional a semejanza del cociente intelectual. Algunos expertos llegan a decir que los sujetos intelectualmente brillantes que no hayan desarrollado fuertes mecanismos y estrategias emocionales acabarán trabajando al servicio de los intelectualmente menos dotados pero emocionalmente bien equilibrados en forma de líderes sociales (Goleman, 1996).

Lo que ocurre es que los mecanismos afectivos son mucho menos conocidos, más complejos y, sobre todo, más difíciles de someter a procesos de aprendizaje por la falta de experiencia y práctica educativa. En todo caso, la integración afectivo-intelectual es de todo punto indispensable hoy si se quiere preparar ciudadanos personalmente maduros y socialmente productivos.

ENSEÑANZA/APRENDIZAJE

La enseñanza es tan vieja como la humanidad o como el aprendizaje. Pero a pesar de los años, la enseñanza, sobre todo la enseñanza formal, ha recibido críticas desde todas las instancias posibles: los alumnos, los padres, los políticos, los gobernantes. Un hecho llamativo es que la sociedad cuando intenta conseguir algo de los ciudadanos lo logra en el máximo nivel, por ejemplo, la sociedad moderna nos ha hecho consumistas y en grado tal que pocos escapan hoy a sus redes cualquiera que sea su nivel educativo u origen geográfico. Sin embargo, la escuela, en todos sus niveles, recoge cada año porcentajes increíbles de fracasos a pesar de que sus estudiantes pasan cada año horas y horas tratando de aprender, e incluso a pesar de que los que suspenden tienen capacidad sobrada para aprobar.

¿Qué le pasa a la enseñanza para que ofrezca resultados tan escasos, a pesar de los recursos innumerables que se invierten anualmente en todos los países del mundo y del esfuerzo de los profesores por enseñar?

Podemos examinar el problema desde una doble vertiente: la del alumno, y la del profesor. Desde la vertiente del alumno se podría pensar que hay alumnos que no quieren aprender y, por eso, fracasan. En este caso el problema radicaría en la motivación. Y la pregunta es por qué los estudiantes no quieren aprender.

Si ésta fuera la raíz del problema, habría que decir que verdaderamente queda mucho por descubrir, ya que no es fácil encontrar una respuesta a esta difícil pregunta. A pesar de la dificultad de encontrar una respuesta adecuada, sin embargo, podemos hacer algunos comentarios en torno a esta cuestión. Por una parte, conviene tener en cuenta que la motivación verdadera está en el sujeto y no en la materia que se estudia (aunque el estudiante demasiado precipitadamente lo primero que pregunta es ¿por qué tengo que estudiar yo esto?). Por tanto, la cuestión es cómo llegar al corazón de las decisiones personales. Todo lo demás, ya se trate de recursos pedagógicos o parafernalia tecnológica llamativas, poco pueden hacer si no se conecta con ese centro decisional. Ausubel (1978) ha señalado repetidamente que una de las dos grandes condiciones del aprendizaje significativo es que el estudiante quiera aprender significativamente, porque como el estudiante no quiera aprender de esa manera, no aprenderá significativamente. Ya conocemos pues un aspecto importante del fracaso de la escuela: el factor motivacional, la necesidad de activar el generador motivacional para el aprendizaje. Cómo se logra eso ya es otra cosa.

Hay dos consideraciones psicológicas que podrían clarificar este problema. Si nos atenemos a lo que es una de las más profundas leyes psicológicas del funcionamiento humano, podemos observar que la gente que es creativa e incluso tiene éxito en la vida, por lo general ama lo que hace y disfruta con lo que hace. Esta ley de la vida ha funcionado en todas las épocas de la historia y en todas las facetas de la producción: artística, científica, económica o social. Lo que señala es que el sujeto se siente motivado a hacer algo que está cercano a sus propias aficiones o intereses personales. De otra forma planteado, todo el mundo quiere hacer, y normalmente hace bien, aquello que le gusta. Desde el punto de vista constructivo, había que pensar que cuando la gente no quiere estudiar algo es porque no le gusta. La forma de dar salida a este problema sería conectar las disciplinas con los intereses, inquietudes, problemas y aspiraciones de los alumnos.

Otro mecanismo psicológico que puede ayudar a descubrir y comprender el funcionamiento de la motivación es el de la confianza básica en las propias capacidades personales. Qué difícil es que una persona se entusiasme por algo cuando no está seguro de ser capaz de llevarlo a cabo. Pero su capacidad no es sólo su capacidad objetiva, real, aunque también. Porque hay muchas personas con grandes capacidades objetivas para realizar una determinada actividad, incluso tienen capacidades por encima de la media y, sin embargo, se sienten inseguros, no se atreven, o empiezan y, a la menor dificultad, se vienen abajo.

Ahora bien, la seguridad del alumno tiene un determinante previo importante que es el propio profesor. Cuando el profesor confía en la capacidad del alumno para realizar una tarea, el alumno desarrolla una conciencia de su propia capacidad y traduce esta capacidad en resultados objetivos. Pero cuando el profesor desconfía de la capacidad del alumno y de forma explícita o implícita se lo transmite al alumno, aun cuando éste tenga capacidades sobradas para realizar la tarea es posible que se sienta bloqueado y empiece a experimentar en sí mismo el comienzo de la

desconfianza que conduce con seguridad al fracaso. Es una versión del efecto pygmalión que comenzó como una experiencia en el contexto escolar pero que se ha transferido a todos los órdenes de la actividad humana cualquiera que sea su naturaleza y ubicación posible.

TRANSFER

Hay un hecho harto frecuente en los medios escolares de cualquier nivel. Y es que muchos alumnos se quejan de que están aprendiendo continuamente las mismas cosas, aunque expresadas en palabras diferentes y por profesores también distintos. Es verdad que otros alumnos no se quejan, pero siguen aprendiendo los mismos contenidos con diferentes presentaciones o palabras. En cualquier caso esta situación escolar, protestada o no, tiene dos efectos desagradables, la pérdida de tiempo y de esfuerzo por parte de los estudiantes.

Otro hecho igualmente preocupante. Los alumnos señalan en la mayoría de las encuestas que aprenden un montón de cosas que no sirven para nada. O al menos no les ven utilidad alguna. Muchos expertos han hecho alusión a este fenómeno y hasta le han dado un nombre: el conocimiento inerte. Con este nombre aluden al conocimiento que no presenta utilidad aparente, que no se sabe muy bien para qué sirve y, por lo mismo, se olvida al poco tiempo de haber pasado las rutinarias pruebas de los exámenes. El conocimiento inerte, tan frecuente en nuestros medios escolares, tiene la virtud de degradar y disminuir la motivación de los estudiantes (Bereiter y Scardamalia, 1989; Perkins, 1992).

Ambos hechos o problemas están haciendo referencia a un fenómeno del aprendizaje del que queda mucho por descubrir. Tanto queda por descubrir sobre el transfer que no se sabe muy bien en qué consiste y cómo se consigue. En principio, se dice que el transfer es aplicar lo aprendido en una situación a otra diferente, por ejemplo, lo que se ha aprendido en una unidad de ciencias a otra unidad de ciencias (transfer cercano o de carretera), o a otra unidad de lenguaje, de geografía o de la vida social (transfer lejano o de autopista).

Para unos, el transfer se da automáticamente y no hay por qué preocuparse de él. Para otros, el transfer es difícil y no se da si no se trabaja.

Lo que sí parece claro es que el transfer plantea tres problemas: 1. qué es lo que hay que transferir en cada aprendizaje (qué conocimientos, habilidades, conceptos o estrategias merece la pena transferir); 2. cómo se transfiere (cuáles son las estrategias o procedimientos que pueden asegurar el transfer); y 3. cuál es el locus del transfer, es decir, a dónde hay que transferir (a otra lección de la misma disciplina, a otras áreas, a la vida profesional o a la propia vida del sujeto).

Del transfer queda casi todo por descubrir, salvo que es paradójico, y que se produce cuando no interesa, y no se produce cuando estamos interesados en él (Fogarty, Perkins y Barrell, 1992).

También se ha comprobado que hay dos estrategias que parecen facilitarlos. Una es la abstracción reflexiva; la otra, la orientación aplicativa. En el caso de la

abstracción reflexiva parece claro que cuando un estudiante es capaz de abstraer de un principio, ley o conocimiento, todos los elementos concretos, específicos y particulares que lo envuelven, la información resultante reúne las condiciones adecuadas para ser transferida a cualquier ámbito científico, social, económico, familiar, o personal, y tener las mismas consecuencias que en el ámbito original del que fue extraído. Por otra parte, cuando un estudiante introduce en el aprendizaje de cualquier conocimiento o habilidad la costumbre de indagar las múltiples y posibles aplicaciones de lo aprendido en cualquier campo científico, profesional o personal, la probabilidad de transferir o aplicar lo aprendido a esos campos se verá automáticamente multiplicada.

REFERENCIAS

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ausubel, D. O. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. A. (1995). Conocimiento, pensamiento, e interacción social. En C. Genovard y J.A. Beltrán, *Psicología de la instrucción*, III. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. A. y Genovard, C. (1996). *Psicología de la instrucción* I. Madrid: Síntesis.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1989). Intentional learning as a goal of Instruction. En L. Resnick, *Thinking, knowing and learning*. Hillsdale: Erlbaum.
- Bruner, J. S. (1966). *Towards a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Collins, A., Brown, J. S. y Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. En L. Resnick, *Knowing, thinking and instruction*. Hillsdale: Erlbaum.
- Fogarty, R., Perkins, D. y Barrell, J. (1992). *How teach for transfer*. Illinois: Skylight Publishing.
- Gagne, E. (1993). *The cognitive psychology of school learning*. Boston: Little Brown and Company.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, E. (1984). Education and thinking. The role of knowledge. *American Psychologist*, 39, 93-104.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Jones, B. F. (1992). Cognitive designs in instruction. En *Encyclopaedia of Educational Research*. New York: MacMillan.

- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. En L. Resnick, *Socially shared cognition*. Washington: APA.
- Lipman, M. (1985). Thinking skills fostered by philosophy for children. En J. Segal y otros, *Thinking and learning skills: relating instruction to research*. Hillsdale: Erlbaum.
- Mayer, R. E. (1992). Guiding students processing of scientific information in text. En M. Pressley, K. Harris y J. T. Guthrie, *Promoting academic competence and literacy in school*. New York: Academic Press.
- Perkins, D. N. (1992). *Smart schools*. New York: Free Press.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson's University Library.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1984). Teachability of reflective process in written composition. *Cognitive Science*, 8, 173-190.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond I.Q.: a triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1993). La inteligencia práctica en las escuelas. En J. A. Beltrán y otros, *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Zimmerman, B. J. y Shunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag.

Incidencia de las explicaciones diferenciales del proceso de lectura en la interpretación de las dificultades en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito

José Escoriza Nieto

*Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona*

Carmen Boj Barberán

*Profesora de Lengua y Literatura
IES "Gal.la Placidia" de Barcelona*

En este trabajo se pretende analizar la influencia interrelacionada que han tenido las diferentes formulaciones teóricas propuestas en el campo de las dificultades de aprendizaje y en el ámbito de la lectura, con respecto a la interpretación de las dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura. La concurrencia integrada, de unas y otras aportaciones, ha generado no sólo una fuerte controversia sino también una diversificación notable de las líneas de investigación de las que se han derivado resultados contradictorios con una incidencia negativa en los procesos de diagnóstico y en la orientación de los procesos de intervención. Como propuesta de síntesis, abogamos por la superación de los planteamientos teóricos elaborados, desde los llamados enfoques reduccionistas del aprendizaje, en favor de una interpretación de las dificultades de aprendizaje de la lectura coherente con los principios defendidos desde el constructivismo.

Palabras clave: Lectura, dificultades de aprendizaje, aprendizaje, lenguaje escrito, comprensión.

In this paper we make an analysis about the most common learning disabilities conceptions, reading approaches, and its influence on the explanation of reading learning disabilities. In the last twenty years, the volumes that have been written about learning and reading disabilities provide evidence that their main causes are impairment, deficits or inability in visual-perceptual, linguistic processing, etc. The researchs findings, however, are likely to have little impact on practice, diagnostic, and learning processes. This article offers a proposal that overcomes the reductionists approaches of teaching and learning in favour of construtivists principles.

Key words: Reading, learning disabilities, learning, comprehension, written language.

ANÁLISIS DE LAS DIFERENTES EXPLICACIONES FORMULADAS CON RESPECTO AL PROCESO DE LECTURA

La formulación de propuestas conceptuales claramente divergentes y contrapuestas, con respecto a la interpretación y explicación del proceso de lectura, ha sido una constante a lo largo de los últimos treinta años. Durante este período de tiempo se ha producido el debilitamiento progresivo del panorama explicativo derivado de las influencias puntuales generadas, en los estudios sobre adquisición y desarrollo del lenguaje escrito, en el ámbito de la orientación conductista. Desde el conocimiento psicológico, con un fuerte predominio del conductismo, se abogaba en favor de considerar al lenguaje escrito como una totalidad compuesta de partes discretas segmentables, con una identidad propia e independientes de dicha totalidad. Desde el conocimiento lingüístico, el énfasis se situaba en el estudio de la estructura superficial del lenguaje y, desde la Educación, se alimentaba el debate en torno a la relevancia diferencial de unas u otras metodologías (métodos fonéticos en contraposición a los métodos globales).

La concurrencia integrada de este conjunto de aportaciones tendría una incidencia notable en la explicación del proceso de lectura y que, como ya hemos resalado en otro momento (Escoriza, 1996), constituirían el fundamento de las premisas básicas en el que se sustentaría la serie de propuestas formuladas en el seno de la denominada perspectiva lineal o modular. Desde esta perspectiva se defiende que la habilidad básica, en el proceso de aprendizaje de la lectura, es el reconocimiento o identificación de palabras fuera de contexto. La adquisición de dicha habilidad es explicada en términos de prácticas orientadas a la adquisición del conocimiento segmental de tipo fonémico y en base al supuesto de que si una persona, es capaz de analizar las palabras en sus segmentos intralexicales e intrasilábicos constituyentes, será igualmente capaz de resintetizarlos en unidades mayores significativas y proceder de esta manera a su identificación fonológica, grafémica y semántica. El conocimiento de la forma estructural fonológica es interpretado como prerequisite para la identificación de palabras y su acceso posterior al significado. Entender que la identificación de palabras aisladas constituye la habilidad básica, a promover en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, conlleva asumir una serie de supuestos explicativos que actúan como argumentos poderosos a la hora de justificar determinadas propuestas de intervención educativa. Entre estos supuestos podemos mencionar los siguientes:

* El lenguaje escrito es considerado como traducción grafémica del lenguaje oral. Leer sería, por tanto, un proceso consistente en convertir, mediante asociaciones sucesivas, las unidades lingüísticas escritas en unidades lingüísticas orales. La explicación del proceso de lectura, en estos términos, implica asumir (Edelsky, Altwerger y Flores, 1991) que el significado es exterior al acto de leer y es derivado una vez que la palabra escrita ha sido convertida en lenguaje oral.

* Leer es decodificar. El objetivo central y primario de los procesos de influencia educativa se concreta en promover la capacidad decodificadora (automatización de los procesos de decodificación). El buen/a lector/a es aquella persona capaz de emplear de forma óptima la vía indirecta o vía fonológica para el acceso al

significado. Los procesos de recodificación fonológica son considerados como mecanismos de autoaprendizaje, en el sentido de que permiten la identificación de cualquier palabra desconocida y posibilitan además el desarrollo de la vía logográfica para la lectura de palabras.

* La lectura es un proceso guiado por el dominio del código alfabético ya que el reconocimiento de palabras es un proceso escasamente dependiente del contexto.

* La identificación automatizada de palabras se configura como un prerrequisito de la comprensión. Según Vellutino (1991), el proceso de comprensión solamente llegará a ser completamente operativo si se ha logrado un cierto grado de fluidez en la identificación de palabras aisladas.

* La comprensión del discurso escrito es entendida como un proceso de derivar o extraer el sistema de significados contenidos en dicho discurso. De acuerdo con este supuesto, el proceso de lectura es interpretado como una relación unidireccional entre el lector/a y el discurso escrito. En esta relación se otorga una total relevancia a la naturaleza del mensaje elaborado por el escritor en clara contraposición al papel pasivo atribuido al lector/a en base a la idea de que, como propone Newman (1985), la información necesaria para que tenga lugar la comprensión reside exclusivamente en el discurso escrito y fluye de éste al lector/a.

Consideradas en su conjunto, esta serie de propuestas explicativas constituyen el fundamento teórico de los criterios de intervención educativa referidos a la enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito. Una orientación de esta naturaleza es perfectamente identificable en las prácticas educativas escolares en las que:

* El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, considerada ésta como una habilidad compleja (componente de habilidades), es segmentado en habilidades más simples o subhabilidades ordenadas en una secuencia lineal y enseñadas de forma separada y directa cada una ellas. Es éste un proceso que va de las partes (cada una de las subhabilidades identificadas en la secuencia) al todo (el proceso de lectura). Cada componente o subhabilidad (conocimiento fonémico, conocimiento lexical, sintáctico, etc.) es objeto de procesos de intervención educativa propios e independientes de los otros componentes y ordenados en una secuencia en la que unos componentes son considerados como prerrequisitos (criterio de prioridad) de los demás que le siguen en la secuencia (la adquisición del primero garantiza y legitima el inicio de la adquisición del siguiente).

* El proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito se inicia mediante la práctica repetitiva de una serie de ejercicios descontextualizados y relacionados con la adquisición del conocimiento fonémico (tareas de identificación, análisis y síntesis fonémica). Los objetivos y las tareas educativas no están referidos a los aspectos funcionales y significativos del lenguaje escrito, sino que más bien están orientados a promover en los alumnos/as una serie de adquisiciones centradas en el conocimiento de la estructura superficial del lenguaje.

* A nivel de funcionalidad de los aprendizajes escolares, existe una clara y nítida distinción y separación entre la fase de aprendizaje de unos contenidos y la fase de aplicación práctica de dichos aprendizajes. Esta dicotomía se traduce en el

hecho de distinguir entre aprender a leer y leer para aprender. De acuerdo con esta propuesta, el empleo del lenguaje escrito como instrumento para aprender (leer para aprender), es posterior a la fase de aprendizaje (aprender a leer). Hay que esperar, por tanto, a que se haya aprendido la habilidad completa antes de proceder a su aplicación o ejecución competente.

Este panorama, que hemos expuesto, empieza a experimentar cambios significativos como consecuencia no solamente del clima de interdisciplinaridad generado entre la Educación, la Psicología y la Lingüística, sino también y fundamentalmente por las nuevas orientaciones y planteamientos generados en el seno de cada una de estas disciplinas. En el campo del conocimiento psicológico y psicoinstruccional la crisis del conductismo dio paso a planteamientos fundamentados en las propuestas cognitivistas (esquemas de conocimiento, estrategias de aprendizaje, actividad mental constructiva del alumno/a, andamiaje, zona de desarrollo próximo, etc.). Por parte de la Lingüística, la investigación se centra en la estructura profunda del lenguaje, sus funciones socioculturales (el lenguaje como instrumento social y comunicativo), etc. Desde la Sociolingüística, se resalta el papel central de los intercambios comunicativos en las interacciones sociales, en el proceso de desarrollo del lenguaje. Finalmente, el cambio producido en el ámbito de la teoría de la literidad, referido a la consideración del significado del discurso escrito, consistente en resaltar la idea de que un determinado discurso escrito no tiene sistemas de significados fijos y estables sino sistemas de significados potenciales en función de las características del lector/a (objetivos, expectativas, conocimientos previos, etc.).

La consecuencia más inmediata que habría de tener, este conjunto de aportaciones sobre la interpretación del proceso de lectura, la podemos concretar en el cambio de perspectiva producido. La nueva perspectiva, denominada holístico-constructivista, propone que la lectura es esencialmente un proceso de construcción de significados y no una habilidad en la identificación de palabras (Edelsky, Altwerger y Flores, 1991). Esta propuesta es consistente con el elemento común a todas las teorías cognitivas actuales: el concepto de construcción individual del conocimiento (Graham y Harris, 1994). Desde la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza (Coll, 1996), se considera que dos de los principios explicativos fundamentales, que emergen de la Psicología Genética con mayor fuerza con respecto a su integración en un esquema de naturaleza constructivista orientado a analizar, explicar y comprender los procesos educativos escolares, son los de esquemas de acción y de representación y el relativo a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno/a. La integración, en este esquema explicativo, de las contribuciones seleccionadas de las teorías del procesamiento de la información, los esquemas de conocimiento y la naturaleza del conocimiento organizado en dichos esquemas (conocimientos específicos, estrategias), permite reconceptualizar el nivel de competencia cognitiva de las personas y se corresponde con uno de los principios básicos del constructivismo: lo que una persona sabe determina lo que puede aprender. Con respecto al proceso de lectura, la competencia cognitiva, interpretada en estos términos, constituye el constructo básico en la explicación y naturaleza del proceso de comprensión.

Desde la concepción constructivista, se destaca la idea de que el proceso de comprensión del discurso escrito (construcción de sistemas de significados; la comprensión como proceso constructivo) no debe ser interpretado como una actividad en solitario, sino como un proceso social/colaborativo, funcional (lingüístico/comunicativo) y estratégico. Como proceso social/colaborativo, el lenguaje escrito se configura como un sistema social semiótico mediador de los procesos de interacción social y el proceso de enseñanza/aprendizaje es igualmente un proceso mediado socialmente: tiene lugar en contextos socioculturales y se produce a instancias de la ayuda andamiada por otras personas más expertas (internalización mediatizada de los sistemas simbólicos propios de una cultura concreta). Son los contextos los que proporcionan la información y ayuda necesaria para que el proceso de comprensión sea significativo, operativo y estratégico. La enseñanza/aprendizaje de estrategias debe orientarse, de acuerdo con la propuesta de Seidenberg (1991), a promover la capacidad personal para la realización de autoaprendizajes (el proceso de comprensión como un proceso estratégico).

La conceptualización del proceso de lectura como un proceso constructivo, lingüístico/comunicativo, social/colaborativo y estratégico y no como un componente de habilidades y/o subhabilidades, requiere un planteamiento muy diferente con respecto a la orientación, diseño y desarrollo de los procesos de intervención educativa. Desde esta nueva perspectiva, el proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito debe orientarse a promover la internalización de un instrumento psicológico. Según Karpov (1995), un instrumento psicológico representa la esencia de la experiencia humana en un cierto ámbito o campo de conocimiento socialmente elaborado y organizado (sistemas de conocimiento elaborados y organizados socialmente en dominios o campos específicos) y su internalización implica no sólo la comprensión de cierto conocimiento verbal sino también la capacidad para emplear, de forma efectiva, estos instrumentos en la resolución de problemas socioculturales concretos. Estas propuestas (entre otras) constituyen la base de los llamados enfoques funcionales del aprendizaje (Rogoff, Gauvain y Ellis, 1990), que destacan la idea de que el comportamiento está dirigido hacia la consecución de objetivos y que estos objetivos están definidos socialmente y mediatizados por otros miembros de la cultura. Dicho comportamiento es interpretado en términos de actividad (acciones, operaciones, metas, medios y condiciones que median entre la persona y el contexto sociocultural): acciones y operaciones (mediadas social, instrumental y semióticamente), dirigidas a la consecución de metas y objetivos definidos socialmente.

El concepto de actividad de aprendizaje supone una orientación, de los procesos de intervención educativa, bastante diferente y diferenciada de la derivada de la enseñanza directa de habilidades. Desde la perspectiva holístico-constructivista se propone como premisa básica la siguiente: las personas aprenden a leer de forma tan natural como aprenden a hablar o a caminar. Esta posición naturalista ha sido objeto de dos versiones contrapuestas (Calfée y Drum, 1985). La versión más radical sostiene que la exposición a materiales escritos (interacción con formatos literados) constituye la única y necesaria condición para que tenga lugar el proceso de apropiación del lenguaje escrito. El aprendizaje del lenguaje oral es el modelo a seguir. La versión más moderada subraya la importancia de los materiales, de las experiencias auténticas de aprendizaje del lenguaje escrito y de las actividades de aprendiza-

je apoyadas en las ayudas andamiadas que proporciona el profesor/a, es decir, la actividad del profesor/a como guía de la actividad del alumno/a en contextos literados. Esta actividad de aprendizaje se caracteriza por ser relevante, funcional y significativa. Es un aprendizaje fundamentado en la acción y la experiencia personal derivada de la participación del alumno/a en actividades educativas centradas en el empleo del lenguaje escrito.

El elemento clave, en esta forma de entender el proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito, es el de inmersión: el aprendizaje del lenguaje escrito en el contexto de su empleo y aplicación. Ello implica (Escoriza, 1996), que los procesos de intervención educativa deben otorgar una total relevancia y significación al conocimiento de las funciones instrumental/ comunicativa y representacional del lenguaje escrito y considerar como objetivos educativos subsidiarios los referidos a los elementos no significativos del lenguaje.

Otro principio fundamental, en el que se fundamenta la orientación de los procesos de intervención educativa, es el que propone que el proceso de aprendizaje va del todo a las partes. El todo viene definido por la actividad total y real de lectura. El lenguaje escrito debe ser enseñado-aprendido como una totalidad no segmentable en ejercicios sobre habilidades aisladas o fragmentos artificiales de la actividad total de lectura. Ello no significa, como indican Edelsky, Altwenger y Flores (1991), que las partes (fonología, sintaxis, vocabulario, ortografía, etc.) no sean aprendidas, sino que su aprendizaje debe tener lugar después de que la totalidad haya sido presentada, es decir, en el contexto significativo de la interacción entre las partes y el todo. El énfasis, a nivel de intervención educativa, se centra (Moll, 1990) en la creación de contextos sociales en los que los alumnos/as aprenden de forma activa a emplear y manipular el lenguaje escrito con el fin de crear o construir sistemas de significados.

NATURALEZA DEL PROCESO DE COMPRENSION

El análisis de las explicaciones formuladas, acerca del proceso de lectura, nos permite identificar dos posicionamientos contrapuestos con respecto a la cuestión relativa a que entendemos por comprensión. Uno de dichos posicionamientos, derivado de los postulados defendidos desde la perspectiva lineal o modular, sostiene que comprender es derivar o extraer el significado del discurso escrito. Con ello se niega la relevancia, que en el proceso de comprensión, adquieren los esquemas de conocimiento, expectativas, etc. del lector/a y se considera que el factor más importante, en el proceso de comprensión, son las características o naturaleza específica del discurso escrito. Es el discurso escrito el que contiene todos los significados y éstos son transmitidos al lector/a durante el proceso de lectura. Pero, además, se sostiene que el discurso escrito transmite un significado único, fijo, estable y universal y éste puede ser derivado si el lector/a identifica correctamente todos los elementos lexicales (la decodificación garantiza la comprensión). La lectura es entendida como un proceso bottom-up (de abajo/arriba), es decir, desde la identificación correcta de los símbolos grafémicos hasta el significado de las frases, párrafos, etc. El acto de lectura es un acto pasivo mediante el cual el lector/a deriva o extrae el significado (el lector/a como receptor pasivo; la lectura como un proceso unidireccional entre lector/a y discurso escrito).

Sin embargo, desde la perspectiva holístico/constructivista se propone que la comprensión es un proceso continuado de construcción personal de sistemas de significados. Es, por tanto, un proceso guiado por los esquemas de conocimiento; un proceso interactivo entre el lector/a y el discurso escrito. A nivel de interpretación de los significados discursivos, se propone que el discurso escrito contiene significados potenciales o significados posibles en función de los objetivos, conocimientos previos, predicciones o expectativas, etc. del lector/a. El lector/a construye una de las representaciones mentales posibles. Es un proceso similar a construir una teoría de las diversas teorías posibles: hipotetizar, comprobar, revisar, explicar. El proceso de comprensión es considerado como un proceso análogo al proceso de generar, contrastar, evaluar o comprobar hipótesis. El proceso de lectura será, en consecuencia, un proceso de evaluación de las hipótesis formuladas: evaluación de la interpretación más adecuada en función de los objetivos y de los conocimientos previos del lector/a. El proceso de comprensión habrá tenido lugar si el lector/a ha sido capaz de construir una representación mental personal que le permita explicar, de forma coherente y satisfactoria, el sistema de significados elaborados en el discurso escrito. La atribución de sentido y significado, al discurso escrito, constituyen los elementos básicos del aprendizaje significativo y posibilitan la construcción de representaciones o modelos mentales. Los modelos mentales son, de acuerdo con Rivière, Barquero y Sarriá (1994), representaciones analógicas del discurso escrito en tanto que su estructura reproduce, de forma simplificada, la estructura de los hechos y significados que representan. Este modelo mental es construido no solamente a partir de la información relacionada directamente con el discurso escrito, sino también a partir de los conocimientos generales del lector/a (Whitney y cols. 1995). Según Van Dijk y Kintsch (1983), el resultado del proceso de comprensión es la representación mental multinivel del modelo de la situación descrita en el discurso escrito y construida como consecuencia de los efectos que la base textual (el significado del texto tanto local como global) han tenido sobre los conocimientos previos del lector/a.

COMPRESION DEL DISCURSO ESCRITO Y CRITERIOS DE INTERVENCION EDUCATIVA

Los criterios que orientarán los procesos de intervención educativa, a nivel de comprensión del discurso escrito, estarán, consecuentemente, fundamentados en la forma diferencial con la que respondamos a las cuestiones básicas y generales que hemos planteado con anterioridad: ¿cómo explicamos el proceso de lectura ? y ¿qué entendemos por comprensión?.

Una respuesta coherente, a ambas cuestiones, se configura como totalmente necesaria a la hora de tomar una serie de decisiones didácticas referidas a promover la capacidad de los alumnos/as con respecto a la comprensión del discurso escrito. Lógicamente dichas decisiones se concretan en torno al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar cuando la finalidad de las acciones educativas se orientan a mejorar los procesos de comprensión.

Si el profesor/a asume posicionamientos próximos a la perspectiva lineal, otorgará una relevancia mucho mayor a los procesos de intervención orientados a promover, de forma secuencial, la capacidad decodificadora, el conocimiento lexical, el conocimiento sintáctico, el conocimiento ortográfico, la capacidad para derivar (reproducir) de la forma más fiel posible el mensaje contenido en el discurso escrito, enseñanza de la comprensión como una tarea separada e independiente de los contenidos escolares, etc. Vidal-Abarca y Gilabert (1991), consideran que algunas de las deficiencias, de un enfoque instruccional de estas características, pueden ser las siguientes: instruir en destrezas o habilidades, incidir en los productos de la comprensión y confundir la enseñanza de la comprensión con la práctica de determinadas actividades de comprensión (lectura de un texto, la formulación de preguntas acerca del mismo y corrección de las contestaciones de los alumnos/as).

En el supuesto de que los esquemas de pensamiento del profesor/a sean coincidentes con una interpretación constructivista, las decisiones didácticas adoptadas tendrán necesariamente una orientación muy diferente. El proceso instruccional deberá integrar en una totalidad y en contextos funcionales y significativos:

- * Incidencia en el proceso de comprensión.
- * Activación, selección y aplicación de los conocimientos previos, relacionándolos con la nueva información.
- * Enseñanza de estrategias (cognitivas y metacognitivas: Selección, Organización, Elaboración, Transformación). Integración entre estrategias y contenidos escolares específicos.
- * Orientación de los procesos de intervención a la enseñanza del lenguaje (oral y escrito) como sistema multifuncional: comunicación, representación y regulación.
- * Enseñanza de la lectura y escritura como procesos transaccionales e interrelacionados: los conocimientos y estrategias, requeridas para la construcción del significado discursivo (comprensión), son interdependientes con las necesitadas para comunicar significados mediante la escritura (composición del discurso escrito).
- * Conocimiento de los diferentes modelos de organización interna del discurso escrito (estructura interna del discurso escrito, géneros discursivos, etc.).
- * Promover la capacidad personal en la elaboración de inferencias.
- * Enseñanza-aprendizaje del proceso de comprensión a través del currículo: integración de la enseñanza de la comprensión en las diversas áreas curriculares.

INTERPRETACION DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

1. Las dificultades, en el proceso de lectura, interpretadas en el ámbito de las dificultades de aprendizaje

La interpretación y análisis de las dificultades, en el aprendizaje de la lectura, se han caracterizado por el alto grado de controversia debido a la situación problemática generada tanto en la propia conceptualización del proceso de lectura como en las explicaciones divergentes que se han formulado en el campo de las dificultades de aprendizaje. El estado de la cuestión lo concretan Wixson y Lipson (1991) al indicar que a pesar de los muchos años de investigación realizada, en torno a las dificultades de lectura, no existe aún una explicación unificada de sus causas y/o tratamiento y una de las razones, de esta diversidad, es identificable en la variedad de perspectivas en las que se han fundamentado dichas investigaciones.

En el ámbito de las dificultades de aprendizaje, los modelos elaborados constituyen una manifestación del debate teórico mantenido a lo largo de su evolución histórica. Los primeros estudios, relativos a las dificultades de aprendizaje de la lectura, fueron realizados por investigadores defensores del modelo médico. Su origen puede situarse, según Opp (1994), en las aportaciones de Franz-Joseph Gall (1758-1828) al proponer que el cerebro era el órgano de la mente y sus trabajos habrían de preparar el terreno para el desarrollo posterior de las investigaciones centradas en el estudio de los factores neurológicos (por ejemplo: Hinshelwood, Orton, Strauss, etc.) y en las que se otorgaría una gran relevancia a la etiología, diagnóstico e intervención a nivel de las disfunciones neurológicas. Los estudios posteriores tuvieron, como hipótesis común de partida, la supuesta implicación de las disfunciones neurológicas en la explicación de las dificultades de aprendizaje en general y de la dislexia en particular, considerando, además, que el modelo médico constituía un enfoque adecuado para el análisis y estudio de los fracasos y problemas generados en el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares.

En lo que hace referencia a la lectura, han ocupado un lugar preferente las explicaciones relativas a la dislexia y los datos aportados permitieron, en su momento, el que esta dificultad fuese reconocida oficialmente como una condición diagnosticable que requería tratamiento y atención educativa en el contexto de la Educación Especial.

La crisis del modelo médico dió paso a la formulación de un nuevo modelo denominado como modelo cognitivo o modelo de los procesos psicológicos básicos. En la transición, de las explicaciones neurológicas a las explicaciones psicológicas, hay que mencionar las aportaciones derivadas de los trabajos de Strauss y Werner las cuales marcarían el comienzo de una orientación nueva en el estudio de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Los nuevos planteamientos proponen interpretar, dichas dificultades, en términos de discapacidades o déficits no a nivel de funcionamiento neurológico sino de funcionamiento psicológico. Estos déficits pueden ser diagnosticados en uno o en más de uno de los procesos psicológicos básicos (percepción, memoria, lenguaje, etc.) supuestamente implicados en el aprendizaje de la lectura al asumir que los déficits identificados, en el funcionamiento de determinados procesos psicológicos, constituirían la causa de las dificultades de aprendizaje de la lectura y, consecuentemente, los procesos de intervención educativa deberían centrarse en promover su mejora funcional. El nuevo modelo elaborado, se fundamenta en dos supuestos generales:

- a. Las dificultades en el aprendizaje de la lectura deben ser interpretadas en términos de déficits o discapacidades a nivel del funcionamiento psicológico.
- b. Dichos déficits pueden ser diagnosticados en uno o más de uno de los procesos cognitivos básicos que se suponen están implicados en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Como consecuencia de la fuerte dependencia y vinculación del modelo cognitivo, con respecto a las explicaciones del modelo médico, los déficits más estudiados fueron los relativos a los procesos perceptivos, en base a la hipótesis general de que el texto escrito se presenta al lector/a como una serie de signos gráficos u ortográficos que permiten el acceso al mensaje lingüístico a condición de que sean correctamente analizados (Alegría, 1985).

Atribuir las causas de las dificultades, en el aprendizaje de la lectura, a los déficits identificados a nivel de procesamiento perceptivo, tuvo como consecuencia más relevante el hecho de considerar los errores de inversión y secuenciación como uno de los indicadores más objetivos de la dislexia. Llevado a sus límites extremos, puede ocurrir, como indica Alegría (1985), que si un niño/a confunde la "b" con la "d" sea diagnosticado como disléxico.

Los cuestionamientos sistemáticos, de que fue objeto el supuesto básico defendido por las explicaciones centradas en los déficits en el procesamiento perceptivo, dieron paso a explicaciones de las dificultades de lectura fundamentadas en los déficits observados a nivel de procesamiento lingüístico. Según sostiene Vellutino (1978), en los casos, en los que se han diagnosticado dificultades de aprendizaje de la lectura, los problemas perceptivos son sólo problemas aparentes y manifestaciones secundarias de deficiencias a nivel de mediación verbal relacionadas, por tanto, con problemas en el ámbito del procesamiento lingüístico. El cambio de hipótesis habría de generar una potente línea de investigación centrada en asumir que los factores lingüísticos pueden ser determinantes más significativos que los factores perceptivos con respecto al aprendizaje de la lectura. En opinión de Morais (1987), un hecho fundamental lo constituiría la publicación, en el *Bulletin of the Orton Society*, en 1971, de un artículo de I.Y. Liberman en el que afirmaba que la lectura, en un sistema alfabético, requiere el conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje y que proporcionaría la base para el desarrollo revolucionario en el estudio del aprendizaje de la lectura y de sus dificultades.

Las investigaciones realizadas, en el marco de estos nuevos planteamientos, compartirían el supuesto básico, formulado por el grupo de Haskins, de que la lectura requiere el conocimiento explícito de la estructura fonológica del lenguaje oral sin el cual el niño/a o el adulto pueden tener problemas a la hora de decodificar los símbolos gráficos ya que, como afirman Liberman y Schankweiler (1989), cuando percibimos o pronunciamos una palabra verbal o escrita, ponemos en escena una estructura fonológica. En este sentido, la conclusión que propone Mann (1989) es contundente: los malos y buenos lectores tienden a diferenciarse por su nivel de conciencia fonológica y por su capacidad para tratar y manipular explícitamente esta estructura.

La crisis de los modelos cognitivo y conductual y la irrupción de las teorías del procesamiento humano de la información, de las teorías metacognitivas, del movimiento de las estrategias de aprendizaje, etc. propiciarían la formulación de una nueva propuesta en el campo de las dificultades de aprendizaje: el modelo estratégico. Dicho modelo:

- a. Recomienda promover en los alumnos/as el conocimiento estratégico (que el alumno/a aprenda a aprender) al considerar que los déficits identificados, a nivel de estrategias de aprendizaje, constituyen la causa explicativa de las dificultades escolares.
- b. Se fundamenta en supuestos explicativos tales como los siguientes (Poplin, 1988): las estrategias que emplean los alumnos/as son relativamente estables en las personas y para las tareas, la verbalización de las estrategias ayuda a conocer y a controlar lo que una persona sabe y, saber, como una persona aprende, favorece los procesos de aprendizaje.

En lo que respecta a la interpretación de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, éstas se han centrado en la incidencia que tienen las estrategias de aprendizaje en los dos componentes del proceso de comprensión: procesamiento y representación de la información. Las deficiencias estratégicas han sido analizadas en el ámbito de las siguientes categorías: conocimiento de estrategias, selección de estrategias y aplicación o ejecución de estrategias (Escoriza, 1997).

2. Conceptualización del proceso de lectura e interpretación de las dificultades

El conocimiento, de las explicaciones del proceso de lectura, constituye una ayuda imprescindible con respecto a la toma de decisiones referidas al diagnóstico de las dificultades y a la orientación de los procesos de intervención. El problema es que las explicaciones seleccionadas como referente pueden presentar discrepancias muy acusadas y ello tiene una influencia notable en la naturaleza de las dificultades de aprendizaje. Para Richek, List y Lerner (1989) las dificultades pueden identificarse tanto a la hora de adquirir las habilidades de lectura como a la hora de convertirse en lectores/as fluidos (reconocimiento de palabras como proceso automático, no consciente y sin esfuerzo deliberado). Esta propuesta se corresponde con los planteamientos formulados desde la perspectiva lineal o modular en la que se destaca el aprendizaje de la lectura como la adquisición de una secuencia de habilidades y la consideración de la competencia literada en términos de aptitud decodificadora o fluidez en el proceso de reconocimiento de palabras. Sin embargo, desde la perspectiva holístico-constructivista se sostiene que la competencia literada debe ser interpretada como la capacidad para comprender y producir sistemas de significados en el seno de una comunidad discursiva (Escoriza, 1997). Posicionamientos tan dispares, en cuanto a la naturaleza del proceso de lectura, generan posicionamientos igualmente dispares en cuanto a la naturaleza de las dificultades: las primeras identificables en el componente decodificador y las segundas identificables en los componentes comprensión y producción de significados. Esta dicotomización tan rigurosa ha originado la propuesta de clasificar las dificultades en dos categorías: dificultades a nivel de decodificación y dificultades a nivel de comprensión. Estos subtipos de difi-

cultades son consistentes con la distinción que ya formuló Chall (1983) entre los procesos de aprender a leer y leer para aprender y que han sido identificados y estudiados en diversas ocasiones (por ejemplo: Satz, Taylor, Friel y Fletcher, 1978; Lovet 1984, 1987) basándose el modelo de lectura propuesto por LaBerge y Samuel (1974).

Los estudios orientados a investigar las dificultades de lectura, de acuerdo con los principios defendidos desde la perspectiva lineal o modular, son coincidentes todos ellos en destacar la incidencia del conocimiento fonológico en la explicación de dichas dificultades, en defender la estrecha relación existente entre procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura o en considerar a los déficits a nivel de procesamiento lingüístico como la característica más notable de las personas que presentan dificultades para el aprendizaje del lenguaje escrito (Beck y Juel, 1995 destacan el consenso existente, en la mayoría de la comunidad científica, con respecto a la consideración de que la mayor parte de las dificultades en la escritura y la lectura tienen su origen en déficits o discapacidades en el procesamiento del lenguaje). En su versión más extrema se considera que aprender a leer se concreta en aprender el código, ya que leer es decodificar. El aprendizaje de las relaciones entre letras y sonidos constituye, por tanto, el requisito básico al entender que las claves que proporcionan dicho conocimiento son empleadas para la decodificación de las palabras. Gelheiser y Clark (1991) indican que las personas con dificultades de lectura presentan dificultades: en el aprendizaje de ciertas habilidades fonológicas consideradas como prerrequisitos para recordar como relacionar sonidos y símbolos, en focalizar la atención sobre los sonidos individuales de las palabras (conocimiento fonémico o segmentación fonémica) y en los procesos de codificación fonológica (déficit o ineficacia en el almacenamiento y recuperación de la información sonora).

Una versión más moderada la encontramos en la propuesta formulada por Dockrell y McShane (1995) quienes consideran que el proceso de lectura requiere operar sobre diferentes niveles de representación en los que se incluyen letras, palabras, frases y texto. De todos estos niveles, el reconocimiento de palabras es considerado como el nivel más básico ya que este proceso debe ser anterior al de comprensión al entender que la decodificación garantiza o es un prerrequisito de la comprensión o, como concluyen afirmando Beck y Juel (1995), la habilidad decodificadora predice con precisión la habilidad posterior en la comprensión lectora.

Como ejemplos ilustrativos de la tendencia a focalizarse en las dificultades a nivel de procesamiento fonológico, podemos citar dos estudios concretos aparte de los realizados en el ámbito de la dislexia. Uno de ellos es el de Baillet (1991) acerca del desarrollo del conocimiento ortográfico en el que propone las siguientes categorías como indicadoras de los errores en la escritura de palabras (un análisis puede verse en Escoriza y Boj 1997): preliterado, literado-prefonético, inicios fonéticos, nombramiento de letras, transicional y ortografía correcta. Una segunda propuesta la constituye el modelo integrativo de Spear-Swerling y Sternberg (1994) en el que se recogen las influencias derivadas de los trabajos que comparten posicionamientos próximos a una interpretación de la lectura como un proceso lineal o modular (Ehri, Haskins Laboratories Group, Frith, Seymour, etc.). Las categorías identificadas son las siguientes: lectores noalfabéticos, lectores compensadores, lectura no automatizada, lectores retrasados y lectores subóptimos (un análisis puede verse en Escoriza y Boj, en prensa).

Desde la perspectiva holístico-constructivista se defiende una interpretación de las dificultades radicalmente diferente, debido fundamentalmente a las discrepancias existentes en torno a la explicación del proceso de lectura, la naturaleza de los errores y la funcionalidad relativa de cada uno de sus dos componentes: la decodificación y la comprensión.

A. La lectura como proceso complejo

Frente a la consideración del proceso de lectura como un proceso reducido a la identificación o reconocimiento de palabras, la perspectiva holística lo define como un proceso complejo: constructivo, lingüístico-comunicativo, social-colaborativo, estratégico y guiado por el contexto. Como proceso constructivo, las dificultades pueden generarse en cualquiera de los procesos cognitivos implicados en la construcción personal de representaciones mentales elaboradas durante y después del proceso de lectura: formulación y comprobación de hipótesis, relación entre esquemas de conocimiento y nueva información, elaboración de inferencias, selección y organización de la información, etc.

Como proceso lingüístico-comunicativo, las dificultades pueden ser identificadas a nivel de competencia personal para desarrollar procesos transaccionales en situaciones de comunicación (lector-discurso escrito-contexto) en los que se requiere adoptar el punto de vista del escritor/a, activar y aplicar el conocimiento de los modelos discursivos, aproximación a los procesos cognitivos relativos a la forma en la que el autor/a ha resuelto los problemas retórico y de contenido y conocimiento de las convenciones lingüísticas empleadas (conocimiento del lenguaje como un supersistema compuesto por los subsistemas: fonológico, grafémico, sintáctico, semántico y pragmático).

Como proceso social-colaborativo, las dificultades deben ser analizadas en el desarrollo de la competencia literada promovida en los procesos de construcción del conocimiento en comunidades literadas en las que las actividades de lectura se organizan y desarrollan en situaciones de comunicación y como prácticas reales de literidad. Según indica Englert (1992), la comunidad literada, en la que se convierte el aula, promueve procesos de intersubjetividad entre los miembros participantes, mediante el desarrollo de comprensiones compartidas, formación y mantenimiento de un contexto de comunicación y mediante la internalización de los significados y estrategias compartidas. Interpretar las dificultades de lectura en base a estos planteamientos, supone: analizarlas en el sistema global de la actividad literada en contextos específicos, sustituir la etiqueta dificultades por la expresión niveles de competencia literada en el seno de determinadas comunidades lingüísticas-socioculturales, es decir, una persona no presenta dificultades de lectura sino que más bien ha conquistado un determinado nivel de competencia literada en una comunidad sociocultural concreta. En consecuencia, se propone que la internalización del lenguaje (oral y escrito) tiene lugar en contextos sociales en los que las personas aprenden de forma activa a emplear y manipular el lenguaje con el objetivo de comprender o producir sistemas de significados elaborados y organizados socialmente. Dichos contextos sociales se diferencian entre sí por la naturaleza de las experiencias de literidad que proporcionan y por los diferentes niveles de competencia literada que promueven.

Como proceso estratégico, las dificultades pueden ser analizadas en tres ámbitos generales: conocimiento, selección y aplicación de las diferentes estrategias de Selección, Organización, Elaboración y Transformación. Las estrategias, entendidas como conjuntos ordenados de acciones y operaciones cognitivas y metacognitivas orientadas a la meta u objetivo de facilitar o mejorar los procesos de comprensión, constituyen un ejemplo de funcionamiento psicológico integrado (interacción funcional entre cognición y motivación). Tanto el conocimiento, como la selección y aplicación de las estrategias, son procesos cognitivos altamente influidos por la comprensión personal acerca de la utilidad de las estrategias en la consecución de metas generales (comprender) o de metas más específicas (seleccionar la información que nos interesa, organizarla, elaborarla, etc.). Pero es que, además, son las metas específicas que se persiguen las que definen la selección y posterior aplicación de estrategias específicas ya que cada una de ellas se justifica por posibilitar la consecución de objetivos particulares. El objetivo que se persigue, cuando seleccionamos y aplicamos la estrategia de Selección, es diferente, pero a la vez complementario, del objetivo que pretendemos alcanzar cuando la organizamos o cuando las acciones cognitivas se orientan con mayor intensidad a procesos de elaboración. A nivel de aplicación de las diferentes estrategias podemos identificar dos categorías de dificultades. La primera, consiste en el establecimiento de correspondencias inadecuadas entre estrategia y metas de comprensión ya sea debido a una formulación ambigua del objetivo que perseguimos o a un conocimiento impreciso de la meta que permite conseguir la aplicación de la estrategia seleccionada. Algunos autores (Stone y Conca, 1993; Meltzer, 1991, 1994), denominan como metacognitivas, a este tipo de dificultades, ya que pueden manifestarse en forma de fracaso en saber cuando una estrategia ya conocida puede ser aplicada eficazmente en nuevas situaciones, saber cuando dejar de aplicarla y saber cuando y como sustituirla por otra u otras diferentes al comprobar que ya no responde a los objetivos que nos habíamos formulado. La segunda categoría de dificultades, la podemos observar en la planificación y ejecución de las secuencias de acciones y operaciones cognitivas que canalizan la aplicación de la estrategia seleccionada y posibilitan su ejecución efectiva y eficaz en la dirección marcada por la meta prevista (por ejemplo: planificación y ejecución de las acciones y operaciones cognitivas adecuadas para subrayar un texto, resumirlo, determinar su estructura interna, relacionar los conocimientos previos con la nueva información, elaboración de inferencias, identificación de la idea principal y de las ideas secundarias, etc.).

B. Naturaleza de los errores y de las dificultades en el proceso de aprendizaje, de la lectura

Desde los denominados enfoques reduccionistas (Poplin, 1988) se defiende una interpretación, de los errores y de las dificultades de aprendizaje, radicalmente diferente de las posiciones mantenidas en el seno de la perspectiva constructivista. Para los primeros:

- a. Los errores constituyen indicadores negativos del progreso que se va produciendo en los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, deben ser penalizados y evitados en la medida de lo posible.

- b. Atribuibles a la existencia de déficits, discapacidades o limitaciones en la capacidad de aprendizaje de los alumnos/as (criterio intrínseco).
- c. Son identificados en los componentes formales y estructurales del lenguaje escrito (fonológico, grafémico, lexical y sintáctico) y en el producto de la actividad de lectura.

De acuerdo con los planteamientos constructivistas, los errores:

a. Son esenciales para comprender como va evolucionando el proceso de aprendizaje ya que se configuran como la base necesaria para la generación de nuevas hipótesis por parte del alumno/a (nuevos conflictos cognitivos), nuevos objetivos educativos y nuevos procesos de ayuda educativa adaptados a las necesidades educativas identificadas. Frente a la interpretación reduccionista de los errores, consistente en entenderlos como prueba de que el alumno/a no ha aprendido o ha aprendido de forma deficiente, para los constructivistas dichos errores son una indicación de lo que el alumno/a sabe, de como aprende y de lo que puede aprender con la ayuda de otra persona más experta. En el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, los errores constituyen una fuente importante de información con respecto a como progresa la competencia literada personal en los diferentes contextos (los errores como indicadores del nivel de competencia personal en la comprensión y producción del lenguaje escrito).

b. No explicados en términos de discapacidades, sino en términos de capacidades diversas que requieren, por tanto, procesos diferenciados de ayuda educativa. Dudley-Marling (1995), indica que cuando los profesores/as constructivistas observan a los alumnos/as no ven déficits, discapacidades o anormalidades, sino que, por el contrario, ven aprendices capaces de aprender pero que no siempre están dispuestos a aprender lo que los profesores/as diseñan o a aprenderlo al mismo ritmo y en la misma secuencia que los demás compañeros/as.

c. Son identificados en los componentes semántico y pragmático del lenguaje escrito (la lectura como proceso de construcción de sistemas de significados en contextos socioculturales; naturaleza constructiva y funcional del proceso de comprensión) y en el proceso de la actividad de lectura, ya que es en dicho proceso en el que es posible determinar la eficacia y características de las acciones, operaciones (cognitivas, metacognitivas) y conocimientos que son activados, seleccionados y aplicados en el proceso de comprensión.

REFERENCIAS

- Alegría, J. (1984). Estructura del lenguaje, alfabeto y aprendizaje de la lectura. En M. Filomeno y otros (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre la representación escrita en el niño*. Barcelona: IME/ICE.
- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Bailet, L. L. (1991). Development and disorders of spelling in the beginning school years. En A. M. Bain, L. L. Bailet y L. C. Moats (Eds.), *Written language disorders. Theory into practice*. Austin, Texas: PRO-ED.

- Beck, I. L. y Juel, C. (1995). The missing foundation in teacher education. *American Educator*, Summer, 8-43.
- Calfee, R. y Drum, P. (1985). Research on teaching reading. En M. C. Witrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Coll, C. (1996). *Psicología de la instrucción*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Dockrell, J. y McShane, J. (1995). *Children's learning difficulties*. Oxford: Blackwell.
- Dudley-Marling, C. (1995). Whole language: it's a matter of principles. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 11, 109-117.
- Edelsky, C., Altwerger, B. y Flores, B. (1991). *Whole language. What's the difference?*. Portsmouth: Heineman.
- Englert, C.S. (1992). Writing instruction from a sociocultural perspective: the holistic, dialogic, and social enterprise of writing. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (3), 153-172.
- Escoriza, J. (1986). *Madurez lectora: predicción, evaluación e implicaciones educativas*. Barcelona: PPU.
- Escoriza, J. (1988). *Psicología educativa. Problemática conceptual*. Barcelona: PPU.
- Escoriza, J. (1989). *Conocimiento psicológico y formación del profesorado*. Barcelona: PPU.
- Escoriza, J. (1996). Perspectiva sociocultural y procesos de influencia educativa. En R. González, A. Barca, J. Escoriza y J. A. González (Eds.), *Psicología de la instrucción. Vol. 1. Aspectos históricos, explicativos y metodológicos*. Barcelona. Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Escoriza, J. (1996). El proceso de lectura: Aspectos teórico-explicativos. En J. Escoriza, J. A. González, A. Barca y R. González (Eds.), *Psicología de la instrucción. Vol. 4. Psicopedagogías específicas: lenguaje integrado y procesos de intervención*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Escoriza, J. (1996). Psicopedagogía del lenguaje escrito: la lectura. En J. Escoriza, J. A. González, A. Barca y R. González (Eds.), *Psicología de la instrucción. Vol. 4. Psicopedagogías específicas: lenguaje integrado y procesos de intervención*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Escoriza, J. (1997). Educación de la literidad. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XVII (1), 39-46.
- Escoriza, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje: aspectos explicativos*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Escoriza, J. y Boj, C. (1993). *Expresión y representación en la actividad gráfica infantil*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Escoriza, J. y Boj, C. (1997). *Psicopedagogía de la escritura*. Barcelona: Llibreria Universit ria de Barcelona.
- Escoriza, J. y Boj, C. (en prensa). Explicaciones de las dificultades en el proceso de lectura. En J. Escoriza, A. Teberosky, C. Boj y M. Roc (Eds.), *Trastornos de la lengua escrita*. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona.
- Graham, S. y Harris, K. R. (1994). Implications of constructivism for teaching writing to students with special needs. *The Journal of Special Education*, 28 (3), 275-289.
- Graham, S. y Harris, K. R. (1994). The effects of whole language on children's writing: a review of literature. *Educational Psychologist*, 29 (4), 187-192.
- Gelzheiser, L. M. y Clark, D. B. (1990). Early reading and instruction. En B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities*. S. Diego. Academic Press.
- Karpov, Y. (1995). L.S. Vygotsky as the founder of a new approach to instruction. *School Psychology International*, 16 (2), 131-142.
- Liberman, I. Y. y Shankweiler, D. (1989). Phonologie et apprentissage de la lecture: une introduction. En L. Rieben y Ch. A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur*. Neuchatel: Delachaux et Niestl .
- Mann, V. (1989). Les habilit s phonologiques: pr dicteurs valides des futures capacit s en lecture. En L. Rieben y Ch. A. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur*. Neuchatel: Delachaux et Niestl .
- Meltzer, L. J. (1991). Problem-solving strategies and academic performance in learning-disabled students: do subtypes exist?. En L. Feagans, E. Short y L. J. Meltzer (Eds.), *Subtypes of learning disabilities: theoretical perspectives and research*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Meltzer, L. J. (1994). Assessment of learning disabilities: the challenge of evaluating the cognitive strategies and processes underlying learning. En G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: new views on measurement issues*. Baltimore: P.H. Brookes Publishing.
- Moll, L. (1990). Introduction. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morais, J. (1987). Segmental analysis of speech and its relation to reading ability. *Annals of Dislexia*, 37, 126-141.
- Newman, J. M. (1985). Insights from recent reading and writing research and their implications for developing whole language curriculum. En J. M. Newman (Ed.), *Whole language. Theory in use*. Portsmouth: Heineman.
- Poplin, M. S. (1988). Holistic-constructivist principles of the teaching-learning process: implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 401-416.
- Richek, M., List, L. y Lerner, J. (1989). *Reading problems: assessment and teaching strategies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

- Rivière, A., Barquero, B. y Sarriá, E. (1991). La representación de estados mentales en la comprensión de textos. *Cognitiva*, 6 (2), 175-188.
- Rogoff, B., Gauvain, M. y Ellis, S. (1993). Developmental view in its cultural context. En P. Light et al. (Eds.), *Learning to think*. London: The Open University.
- Seidenberg, P. L. (1991). *Reading, writing, and studing strategies. An integrated curriculum*. Gaithersburg, Maryland: An Aspen Publication.
- Spear-Swerling, L. y Sternberg, R. J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (2), 91-103.
- Stone, C. A. y Conca, L. (1993). The origin of strategy deficits in children with learning disabilities: a social constructivist perspective. En L. J. Meltzer (Ed.), *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities*. Austin. PRO-ED.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vellutino, F. (1978). Toward an understanding of dyslexia: psychological factors in specific reading disability. En A. L. Benton y D. Pearl (Eds.), *Dyslexia: an appraisal of current knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Vellutino, F. R. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 437-443.
- Vidal-Abarca, E. y Gilabert, R. (1991). *Comprender para aprender*. Madrid: CEPE.
- Westby, C. E. y Costlow, L. (1991). Implementing a whole language program in a special education class. *Topics in Language Disorders*, 11 (3), 69-84.
- Whitney, P. et al. (1995). On babis, bath water, and schemata: a reconsideration of top-down processes in comprehension. *Discourse Processes*, 20,135-166.

Aproximación a la representación social del euskera en la adolescencia

José M^a Madariaga Orbea

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

La finalidad del presente trabajo es realizar una aproximación a la representación social del euskera de los adolescentes para valorar su posible función como regulador de los entramados de significados que se derivan de la estructuración de sus relaciones sociales. Para ello se utilizó una muestra de 2000 adolescentes repartidos en 11 Institutos de la Comunidad Autónoma Vasca. y Navarra ubicados en los diferentes contextos sociolingüísticos. Se trata de un estudio exploratorio que analiza los resultados más significativos obtenidos en la prueba de representación social del euskera previamente construida y, simultáneamente, delimita las variables de mayor interés explicativo. El criterio utilizado para la delimitación de la representación social es el grado de identificación con la lengua. Las conclusiones nos indican el interés del ambiente lingüístico familiar, la lengua preferida, el modelo lingüístico y, en menor medida, el contexto sociolingüístico y el nivel educativo. De todo ello se extraen implicaciones educativas.

Palabras clave: *Representación social, adolescencia, euskera, variables psicosociales, educación.*

The purpose of the present work, is to make an approach to the adolescents' social representation of euskera, to value its possible function as a regulator of the framework of meanings that derive from the structures of their social relations. For that, a sample of 2000 adolescents were used, from 11 Instituts from Navarra and C.A.V., within the different sociolinguistics contexts. It is an exploratory study wich analyses the more significant results, from the test of social representation of euskera previously built, ant at the same time to classify the variables of most explanatory interest. The method used to mark the social representation, is the degree of identification with the language. The conclusions tell us of the interest within the linguistic family atmosphere, the language preferred, the linguistic method and at a lower level, the sociolinguistic context and education level. From all that are taken educational implications

Key words: *Social representation, adolescence, euskera, psychosocial variables, education.*

INTRODUCCION

El estudio de los fenómenos del conocimiento social ha sido abordado desde diferentes puntos de vista. Los enfoques más enriquecedores para la psicodidáctica parecen ser el cognitivo-evolutivo y el de la construcción social del conocimiento. Durante años se han considerado excluyentes, pero en la actualidad ha surgido una propuesta que compartimos (Madariaga, 1996), según la cual podrían considerarse como complementarios (Valsiner, 1996; Vila, 1996).

La construcción social del conocimiento plantea la necesidad de incluir el llamado conflicto sociocognitivo para considerar no solo el influjo de las diferencias cognitivas en las relaciones de interacción, sino también las condiciones sociales en las que tiene lugar el proceso. La resolución de un problema no depende tanto de unas capacidades individuales, sino de su capacidad para resolver la situación interindividual en la que se plantea:

"el desarrollo cognitivo resulta fundamentalmente de una reconstrucción de la cognición , que tiene lugar en el transcurso de las interacciones entre el niño y otros seres sociales activos" (Doise y Mackie, 1981, p.63).

La investigación que se presenta a continuación se ubica en una línea próxima a esta propuesta por considerar que, a pesar de las precisiones que requiere, se trata de una línea de trabajo prometedora.

LA REPRESENTACION SOCIAL DE LA LENGUA COMO METASISTEMA DE REGULACION SOCIAL EN CONTEXTOS BILINGUES

Partimos del planteamiento de que la construcción social del conocimiento no puede hacerse al margen del contexto social circundante (Simon y Kaplan, 1989). Con el fin de mejorar la comprensión del entramado de estructuras de relaciones sociales, recurrimos al concepto de representación social (Moscovici, 1961). Consideramos este concepto como una organización cognitiva que permite procesar la información dando sentido a dicho contexto social y sirviendo de guía para las conductas de la persona. Las representaciones sociales acaban convirtiéndose en metasistemas de regulación social que aglutinan y dan sentido a los grupos humanos, sustentando formas colectivas de ser. Los grupos sociales y las personas pueden llegar a expresar su identidad mediante el sentido que dan a sus representaciones sociales, por estar estas vinculadas a las categorías culturales existentes en el contexto social (Ayestarán, 1984; Abric, 1989; Echebarria, 1991; Moñivas, 1994).

Si consideramos que las personas pueden regular sus entramados de significados acerca de temas conflictivos a partir de la estructuración que se deriva de sus relaciones sociales, la representación social de la lengua minoritaria podría entenderse como un metasistema de regulación social en contextos bilingües. En consecuencia, nos planteamos como objetivo realizar una primera aproximación a la representación social del euskera que tienen los adolescentes vascos. Nuestro interés por dicha representación social surge además del protagonismo que están adquiriendo las variables sociopersonales como posibles claves explicativas del éxito en procesos educativos bilingües (Madariaga, 1994, 1996).

Los elementos de las posibles representaciones sociales del euskera que seamos capaces de definir, estarán condicionados por evaluaciones previas cargadas de contenido emocional y fruto de las correspondientes reorganizaciones cognitivas. Dichos procesos pueden dar lugar al establecimiento de relaciones falsas entre creencias que la persona valora como ciertas aunque no lo sean, pero que en definitiva, van a regular sus relaciones en la práctica. En estas situaciones interviene de manera decisiva la imagen a menudo desvalorizada y equivoca que emite la cultura dominante de los elementos de la cultura minoritaria y por tanto, del euskera.

Estas reflexiones justifican la previsión de diferentes representaciones sociales por el hecho de estar inmerso en un determinado medio cultural, es decir, por las características lingüísticas del ámbito familiar y del medio sociolingüístico en el que se desarrolla su vida, así como por las características de la diferente experiencia educativa como consecuencia de cursar un determinado modelo lingüístico. En definitiva, las distintas representaciones sociales del euskera se anclan en grupos sociales de adolescentes diferentes, que requerirán formas educativas específicas de intervención en el aula.

METODO

La muestra utilizada estaba compuesta de unos 2000 adolescentes de 1º de B.U.P. y C.O.U. Perteneían a 11 Institutos ubicados en las Comunidades Autónoma Vasca y Navarra, distribuidos en proporciones similares en los diferentes contextos sociolingüísticos existentes (tabla 1). Consideramos contexto euskaldún aquel en el que, según las estadísticas oficiales era inferior al 30% la proporción de la población desconocedora del euskera por completo. En el contexto castellano las proporciones lógicamente se invertían. Al resto de situaciones sociolingüísticas les llamamos zonas de contacto.

TABLA 1. Distribución del alumnado según el contexto sociolingüístico

CONTEXTO SOCIOLINGÜISTICO	INSTITUTOS	%TOTAL
EUSKALDUN	Mungia, Bergara, Elizondo	30,6 %
CASTELLANO	Erandio, Gasteiz, Marcilla	35,8 %
ZONA DE CONTACTO	Deustu, Lasarte, Gasteiz, Iruinea.	33,5 %

Con el fin de realizar una aproximación a la representación social del euskera, se elaboró una prueba específica, dado que no existía ninguna en el mercado. Para su construcción y validación se utilizaron como modelos otras similares existentes y se recurrió a los habituales procedimientos de entrevistas representativas previas y prueba de jueces. En dicha prueba se incluían también dos preguntas, una acerca de cuál era la lengua preferida y otra acerca de la lengua que predominaba en su medio

familiar. La finalidad era realizar una primera aproximación a las posibilidades explicativas de estas variables, a pesar de las limitaciones que esta forma de definir las entraña. El conjunto de variables utilizadas fueron:

TABLA 2. Variables consideradas en el estudio

VARIABLES DEL ALUMNADO	VARIABLES ESCOLARES	VARIABLES DEL CONTEXTO	VARIABLES DE RENDIMIENTO ACADEMICO
Edad / Sexo	Curso	Contexto/Instituto	Nota euskera
LP / AE / RSE	Modelo lingüístico	ALF	

LP: Lengua preferida. AE: Actitud hacia el euskera. RSE: Representación social del euskera.

ALF: Ambiente lingüístico familiar

En cuanto al procedimiento, se aplicó la prueba de representación social del euskera junto con otra de actitud hacia el euskera en una misma sesión de forma colectiva, a la totalidad de la muestra descrita y en su aula habitual. Como información complementaria se solicitaron las notas escolares obtenidas en euskera.

La escala de actitud utilizada constaba de 31 ítems y había sido construida y validada en otra investigación anterior (Madariaga, 1994). La prueba de la representación social del euskera, constaba de cuatro preguntas abiertas y otras cinco cerradas, todas ellas relacionadas con la visión del euskera. A los alumnos del modelo D, cuyo vehículo de comunicación en el aula es el euskera, se les dejó que eligieran la lengua en la que preferían responder, como una forma más de valorar su actitud hacia el euskera. El número de personas que eligieron las pruebas en castellano fue casi inexistente.

El análisis estadístico de los datos se realizó con el paquete de programas SPSS/PC+.

RESULTADOS

Los resultados del análisis de frecuencias que presentamos corresponden únicamente a las preguntas cerradas de la prueba de representación social, para las submuestras que se consideran de interés. Dada la magnitud de los datos, sólo se presentan las respuestas más significativas agrupadas por preguntas. Sus enunciados no se corresponden con los de la prueba, pues se trata de una versión simplificada.

¿QUIÉN DEFIENDE EL EUSKERA?

Las diferencias más interesantes se dan entre los modelos lingüísticos, según el ambiente familiar y según la lengua preferida. Si comparamos los resultados según los modelos lingüísticos y el ambiente familiar (tabla 3), existe un paralelismo entre las respuestas dadas por el alumnado del modelo D y el procedente de un ambiente familiar euskaldun, por una parte, y el del modelo A y el procedente de un ambiente familiar castellano, por otra. En el primer caso la respuesta más significativa es la de los euskaldunes, mientras que en el segundo es la mayoría de la población vasca. En cuanto a la comparación según la lengua preferida (tabla 4) las proporciones de los que prefieren el euskera son similares a las obtenidas para el modelo D y el ambiente euskaldun, mientras que las de los que prefieren el castellano, son similares a las del modelo A y el ambiente familiar castellano. Finalmente, los que prefieren las dos lenguas se sitúan entre ambas posiciones.

TABLAS 3 y 4. Respuestas a la pregunta ¿quién defiende el euskera? comparando las obtenidas según modelos lingüísticos y ambientes lingüísticos familiares y según la lengua preferida respectivamente

	MODELO D	MODELO A	AMBIENTE FAMILIAR EUSKAL.	AMBIENTE FAMILIAR CAST.
Los euskaldunes	63,7 %	28,8 %	53,1 %	29,5 %
La mayoría de la población vasca	29,8 %	35,9 %	31,5 %	36,7 %
Se sienten vascos sin saber euskera	1,4 %	18 %	6,4 %	17,3 %

	EUSKERA	CASTELLANO	LAS DOS
Los euskaldunes	57,4 %	31 %	41,6 %
La mayoría de la población vasca	30,5 %	34,5 %	43,5 %
Se sienten vascos sin saber euskera	5 %	16,4 %	9,1 %

SITUACIÓN ACTUAL DEL EUSKERA

Para todas las submuestras definidas, cerca del 50% apunta como causa de la situación actual la falta de compromiso. Para establecer diferencias significativas tenemos que sopesar las respuestas dadas por la otra mitad de la población. De nuevo comprobamos que la respuesta elegida en segundo lugar coincide en el caso del modelo D y el ambiente euskaldún por una parte, y el modelo A y el ambiente castellano por otra (tabla 5). En el primer caso la más elegida es la falta de conciencia, mientras que para el modelo A y el ambiente castellano, son las dos que hacen referencia a la pérdida del euskera, bien por falta de prestigio o por ser considerada como inútil. En cuanto a la comparación según la lengua preferida, de nuevo existe un paralelismo entre los resultados de los que prefieren el euskera y los del modelo D y los que tienen un ambiente familiar euskaldún por una parte, y los que prefieren el castellano, los del modelo A y los que tienen un ambiente familiar castellano, por otra (tabla 6). Como en el caso anterior aquellos que prefieren las dos se sitúan en una posición intermedia, pero más próxima al primer grupo de resultados

TABLAS 5 y 6. Respuestas a la pregunta de la situación actual del euskera comparando las obtenidas según modelos lingüísticos y ambientes lingüísticos familiares y según la lengua preferida

	AMBIENTE FAMILIAR EUSKAL.	AMBIENTE FAMILIAR CAST.	MODELO D	MODELO A
Falta de conciencia	22,8 %	11,1 %	30,6 %	8,3 %
Desaparece por menor prestigio	10 %	20 %	8,2 %	17,4 %
Se pierde por ser inútil	1,4 %	18 %	6,4 %	17,3 %

	EUSKERA	CASTELLANO	LAS DOS
Falta de conciencia	25,9 %	9,1 %	20,1 %
Desaparece por menor prestigio	7,6 %	22,3 %	9,1 %
Se pierde por ser inútil	4,3 %	12,5 %	8,4 %

PROCESO DE RECUPERACIÓN DEL EUSKERA

Se pueden apreciar diferencias como siempre entre el modelo D y el ambiente euskaldún por una parte y el modelo A y el castellano por otra. En efecto, mientras que para la mitad de la población de estos últimos, dicho proceso debe basarse en un respeto a la libertad del individuo, esta proporción disminuye al 20-25 % para el modelo D y el ambiente euskaldún. Por contra, si agrupamos las posturas de pedir sacrificios a la población o de exigir la normalización sin injusticias, nos encontramos con que las proporciones aproximadamente se invierten (tabla 7). En cuanto a los resultados obtenidos según la lengua preferida, de nuevo existe un paralelismo entre los que prefieren el euskera y los del modelo D y los de un ambiente familiar euskaldún, por una parte, y los que prefieren el castellano, los del modelo A y los de ambiente familiar castellano, por otra (tabla 8). En cuanto a los que prefieren las dos lenguas, de nuevo encontramos que su distribución de respuestas la podemos considerar como intermedia entre las dos anteriores.

TABLAS 7 y 8. Respuestas a la pregunta del proceso de recuperación del euskera comparando las obtenidas según modelos lingüísticos y según los ambientes lingüísticos familiares y según la lengua preferida respectivamente

	AMBIENTE FAMILIAR EUSKAL.	AMBIENTE FAMILIAR CAST.	MODELO D	MODELO A
Dejar libertad a la persona	26,2 %	56,7 %	20,9 %	48,8 %
Pedir algún sacrificio	21,6 %	8,2 %	27,8 %	7,5 %
Exigir normalización sin injusticias	18,6 %	8,4 %	19,7 %	11,8 %

	EUSKERA	CASTELLANO	LAS DOS
Dejar libertad a la persona	18,5 %	60,5 %	38,3 %
Pedir algún sacrificio	25,3 %	6,9 %	14,3 %
Exigir normalización sin injusticias	21,6 %	8 %	9,1 %

FUTURO DEL EUSKERA

Las diferencias más interesantes se obtienen únicamente cuando comparamos las respuestas según la lengua preferida (tabla 9). Se aprecia una mayor predilección de los que prefieren el euskera por las respuestas que suponen un avance de este, tanto moderado en el caso de la no equiparación con el castellano, como más avanzado cuando se imagina una mayoría euskaldún en el futuro. La diferencia es más acusada con los que prefieren el castellano, que con los que prefieren las dos lenguas, los cuales como siempre vuelven a representar una postura intermedia. Las diferencias entre las tres muestras son más claras todavía, si sumamos la primera y la tercera respuestas que son las que presuponen un avance del euskera: Euskera 66 %, Castellano 39,4 % y las dos 54,5 % (tabla 9).

TABLA 9. Respuestas a la pregunta del futuro del euskera según la lengua preferida

	EUSKERA	CASTELLANO	LAS DOS
Avanzar sin equipararse con el castellano	18,5 %	60,5 %	38,3 %
Situación similar	25,3 %	6,9 %	14,3 %
Mayoría euskaldun	21,6 %	8 %	9,1 %

gua preferida

FRASE DEFINITORIA

Tomemos la muestra que tomemos, la respuesta más elegida es la de que el euskera es una lengua que hay que defender y recuperar porque es la nuestra. Sin embargo, existen diferencias significativas en la cuantía de alumnos que responden así en cada una de las submuestras y cuando analizamos el resto de respuestas.

Para los alumnos del modelo D, los que prefieren el euskera, los que tienen un ambiente familiar euskaldún o los que están en un contexto euskaldún, esa respuesta representa una proporción que se sitúa entre el 71-88 %. Los alumnos del modelo A, los que prefieren el castellano, los que tienen un ambiente familiar castellano o los que están en un contexto castellano, se sitúan en cotas de respuesta mucho más bajas (20-32 %), salvo el contexto castellano que se sitúa en el 51,8 %. En todos los casos las proporciones menores se alcanzan al diferenciar por contextos y las mayores por lengua preferida. También conviene resaltar que en el segundo bloque de submuestras, existe un reparto de respuestas muy grande entre las cinco opciones posibles.

VALORACIÓN GENERAL POR INSTITUTOS

Resulta enormemente complejo detallar los resultados obtenidos en cada Instituto para cada pregunta, por lo que hemos optado por reseñar tan solo, los más interesantes.

En cuanto a la primera pregunta relativa a quien defiende el euskera, hay una similitud de respuestas si agrupamos los Institutos por contextos. Los situados en el contexto euskaldún se la atribuyen a los euskaldunes en una proporción en torno al 60%. Los situados en la zona de contacto también, pero la proporción baja para situarse en torno al 50 %. Finalmente los del contexto castellano sitúan esta respuesta en torno al 30 %, con una proporción similar de atribución a la mayoría de la población vasca.

En cuanto a la segunda pregunta relativa a la causa de la situación actual del euskera, la situación es muy diferente en Navarra y en la Comunidad Autónoma Vasca (C. A.V.). En los Institutos navarros las respuestas están muy repartidas, mientras que en los de la C.A.V. están más concentradas en la falta de compromiso y la falta de conciencia, ya que juntas suponen del orden del 60 % - 80 %.

En cuanto a la tercera pregunta relativa al proceso de recuperación, podemos afirmar que las respuestas preferidas en la práctica totalidad de los Institutos son las menos comprometidas. Entre las dos menos comprometidas, dejar libertad o animar a aprender, se alcanza no menos del 50-60 % de respuestas (salvo en el Instituto K. Mitxelena de Gasteiz), con un incremento notable en los Institutos de F. Baraibar de Gasteiz y Marcilla, que se sitúan en torno al 80 % de las respuestas.

En cuanto a la cuarta pregunta relativa al futuro del euskera, existe una gran variabilidad de respuestas en todos los Institutos, pero lo más significativo es la concentración en las respuestas centrales (situación similar y avanzará sin equipararse con el castellano) con unas proporciones que se sitúan en torno al 60-70 % entre las dos.

Por último, en cuanto a la quinta pregunta relativa a la descripción del euskera, debemos distinguir los Institutos situados en las zonas euskaldún y de contacto por una parte, y los situados en la zona castellana por otra. En el primer caso, la mayor parte de las respuestas y sobre todo los Institutos que se sitúan en la zona euskaldún, tienden a definirla como una lengua que hay que defender porque es nuestra. En el segundo las respuestas están muy repartidas, aunque en la C.A.V. al menos la mitad de ellas plantean que hay que defenderla porque es nuestra lengua, mientras que en Marcilla la mayoritaria (39,4 %) considera que es una lengua de una minoría con poca utilidad.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos representan un intento de valorar el carácter de metasistema de regulación de las relaciones sociales, que pueden tener las representaciones sociales del euskera. Se trataba en definitiva de un estudio de carácter

exploratorio que nos permitiera construir una prueba para la delimitación de la representación social del euskera y, simultáneamente, ir definiendo las variables en función de las cuales podemos definir dichas representaciones. Para construir dicha prueba el criterio establecido como hipótesis era el grado de identificación con la lengua, dando lugar al menos a dos diferentes, una representación que vivenciaba el euskera como algo propio y otra como algo más alejado.

Podemos considerar que estos objetivos se cumplieron de manera satisfactoria. Los resultados indican la existencia de las dos representaciones sociales previstas y sugieren la posibilidad de que exista una tercera. Podríamos aventurar incluso que esta última pudiera anclarse entre los que no se definen claramente por ninguna de las lenguas en cuanto a sus preferencias y/o en los contextos sociolingüísticos de contacto.

Al valorar conjuntamente las preguntas cerradas de la prueba de representación social de las que hemos analizado sus resultados, podemos llegar a la conclusión de que las dos representaciones están presentes en todas ellas, salvo en la del futuro del euskera. Esa diferenciación se agudiza en las relativas a los supuestos defensores del euskera y al proceso de recuperación, en las que son mucho más claras. En cualquier caso, es necesario recordar que la prueba debe ser mejorada, en cuanto a su contenido y su interpretación. En este sentido albergamos serias dudas de que al responder de la misma manera a una pregunta, todos los que lo han hecho estaban interpretando exactamente lo mismo, dado que en ocasiones hemos constatado ciertas contradicciones. Para clarificarlo, además de una posible mejora de la redacción de los items, vemos la necesidad de introducir un cierto número de entrevistas personales en futuras investigaciones.

A continuación comentaremos brevemente los resultados que permiten establecer diferencias entre las distintas submuestras, para ir precisando las variables más significativas que definen las representaciones sociales del euskera:

- Las diferencias entre las submuestras organizadas según los cursos han sido poco relevantes, al menos en la franja de edad considerada, por lo que no parece necesario tener en cuenta esta variable en futuras investigaciones.
- Las diferencias más significativas se han obtenido al comparar la muestra según la lengua preferida, según el ambiente lingüístico familiar o según los modelos lingüísticos.
- La diferenciación por Institutos ha mostrado unos resultados prometedores que requieren de una mayor precisión. Las mayores diferencias parecen existir cuando se agrupan por contextos y/o si se comparan las dos Comunidades Autónomas implicadas.
- La diferenciación por contextos sociolingüísticos no parece muy relevante, pero la razón por la que esto ocurre podrían ser los criterios utilizados para su determinación. Es un aspecto interesante a profundizar, aunque mientras mantegamos esa duda nos posicionamos por la conveniencia de seguir incluyéndolos en futuros proyectos.

Si comparamos los resultados obtenidos en todas las preguntas para las diferentes submuestras, suele haber un paralelismo en las representaciones cuando se les agrupa por modelos, por lengua preferida y por ambientes lingüísticos familiares. Tal parece que los que cursan en un modelo D, tienen un ambiente familiar euskaldún y su lengua preferida es el euskera presentan el tipo de representación que hemos caracterizado como vivencia de algo propio o de identificación con la lengua. Por otra parte, los que cursan un modelo A, tienen un ambiente familiar castellano y su lengua preferida es el castellano, tienen una tendencia a tener una representación social del euskera caracterizada por el distanciamiento a dicha lengua. Aún así cabría hacerse la pregunta ¿qué ocurre con los que no respondan a ninguno de estos dos grupos descritos? ¿pertenecen a la mencionada tercera representación o muestran una mayor o menor proximidad a una de las dos representaciones citadas?.

Si analizamos las submuestras según modelos lingüísticos que es la variable más cercana al ámbito educativo y por lo tanto a la psicodidáctica, llama la atención la existencia de diferentes grupos de identidad dentro de cada uno. En el modelo D hay un 10-15 % que tiene una representación social del euskera de las que definimos como de no identificación, aunque tampoco de distancia. Por otra parte, en el modelo A existe un 15 % con una representación de distancia hacia esa lengua, pero simultáneamente un 20 % tiene una representación de sentir el euskera como la lengua propia. Cabría suponer que la propia experiencia educativa del modelo, nos permite encontrar representaciones como las descritas. La pequeña proporción que no cumple esa expectativa puede interpretarse de diferentes maneras, pero no parece invalidar el planteamiento general.

Ante estos resultados cabe hacerse las siguientes preguntas: ¿por qué en el modelo A encontramos una distribución como la descrita? ¿Qué tipo de población es la que no responde a nuestras expectativas en ambos modelos y por qué razón? ¿Podemos interpretar que las causas están relacionadas con la forma de plantear la prueba o con su contenido? ¿Existe alguna posibilidad de ir descubriendo cuáles son los mecanismos psicológicos que explican la elaboración de las diferentes representaciones y las posibles formas de intervenir en el aula para lograr que sean lo más acordes con la realidad y se realicen con el máximo respeto a los restantes grupos sociolingüísticos que coexisten en el mismo territorio?

Aunque la pertenencia a un modelo lingüístico condiciona las representaciones sociales, una parte de la responsabilidad de su elaboración recae sobre la labor educativa. Al delimitar variables explicativas en el proceso de elaboración de las representaciones sociales, estamos abriendo líneas de trabajo desde el punto de vista de la psicodidáctica para adaptar nuestro diseño educativo de intervención a los diferentes contextos de referencia.

Nota: La redacción de este trabajo forma parte de los resultados de una investigación (087.354-HA037/95) subvencionada por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Les représentations sociales. En D. Jodelet (Dir.), *Sociologie d'aujourd'hui*. Paris: PUF.
- Ayestarán, S. (1985). *Psicosociología de la enfermedad mental: Ideología y representación social de la enfermedad mental*. Leioa: U.P.V./E.H.U.
- Echebarria, A. (1991). *Psicología social cognitiva*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Madariaga, J. M. (1994). *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera*. Leioa: U.P.V./E.H.U.
- Madariaga, J. M. (1996). El núcleo central de la representación social del euskera. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 93-102.
- Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 409-419.
- Moscovici, S. (1961). *La psychoanalyse, son image et son public*. Paris: P.U.F.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. En J. P. Forgas (Ed.), *Social cognition*. London: Academic Press. (Trad. castellana en G. Serrano y J. Sobral, *Lecturas de Psicología Social*. Santiago de Compostela: Tórculo, 1992).
- Simon, H. A. y Kaplan, C. A. (1989). Foundations of cognitive science. En M. Posner (Ed), *Foundations of cognitive science*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Valsiner, J. (1996). Co-constructionism and development: A socio-historic tradition. *Anuario de Psicología*, 69, 63-82.
- Vila, I. (1996). La idea de los orígenes sociales de las funciones psicológicas no es antitética con la noción de construcción personal. *Anuario de Psicología*, 69, 88-91.

Autoidentificación nacional y actitudes hacia el euskera

Begoña Molero Otero

Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales

Ana Rosa Arribillaga Iriarte

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

El propósito de este trabajo es seguir indagando en el proceso de desarrollo de la identidad nacional. Una vez analizada en publicaciones anteriores la influencia del modelo lingüístico de escolarización en el proceso de formación de la identidad nacional, en este momento pretendemos avanzar otro paso más y centramos el objeto de estudio en el análisis de la relación existente entre la autoidentificación nacional y las actitudes mostradas hacia el euskera. Para ello, se plantearon a 137 sujetos de la zona Mixta de la Comunidad Foral Navarra que se habían autocategorizado como españoles, navarros, vascos o de su localidad, tres tipos de cuestiones, desde una muy genérica: “¿te gusta hablar euskera?” pasando por “¿te gusta la asignatura de euskera?” a otras más concretas como “¿hablas euskera con tus amigos?”, “¿hablas euskera en la calle?” y “¿hablas euskera en casa?”.

Palabras clave: *Autocategorización, identidad nacional, actitudes, lenguaje.*

The aim of this research is to continue the investigation on the process of the national identity development. In previous studies, we have faced the subject of how the school linguistic model influences the process of the national identity development, but now, we have wanted to go forward on this subject. Therefore, the present work deals with the analysis of the relationships between the national autoidentity of the individuals and their attitudes toward the basque language. This is done by making several questions to 137 inhabitants from the Mixed Area of the Foral Autonomic Community of Navarra (Spain). These are some of the questions they had to answer: "Do you like to speak basque language?", "do you like the basque language subject?", "do you speak basque with your friends?", "do you speak basque outdoors?" "do you speak basque at home?".

Key-words: *Autocategorisation, national identity, attitudes, language.*

INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es seguir indagando en el complejo proceso de desarrollo de la identidad nacional. Según la teoría de la identidad social (Tajfel, 1972, 1978, 1981; Turner, 1978) y la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1970, 1984, 1988) los individuos, en la medida que se identifican como miembros de un grupo o de una misma categoría social, es decir, en la medida que asumen una identidad social, desarrollan unas actitudes y formas de comportamiento en función de la pertenencia a ese grupo. La conciencia de ser miembro de un grupo y la identificación con él supone la disposición a evaluar objetos, personas y situaciones en función de dicha pertenencia; valoración que además lleva asociada una tendencia a actuar de acuerdo con dicha evaluación. Se están en última instancia adquiriendo y desarrollando unas determinadas actitudes.

El desarrollo del sentimiento de pertenencia a un grupo nacional, la autocategorización nacional, por lo tanto, lleva aparejada la disposición a evaluar los objetos de un modo similar entre los miembros del propio grupo, y este aspecto funciona como elemento aglutinador o cohesionador del mismo. Esto implica que, ante autoidentificaciones distintas, un mismo objeto recibe valores y connotaciones diferentes, en función del grupo que realice la valoración.

En este trabajo el objeto sometido a evaluación es el euskera, más concretamente el tipo de actitudes que muestran hacia el euskera cuatro grupos de individuos: unos autoidentificados como vascos, otros como españoles, otros como navarros y otros con su marco de referencia más cercano, la localidad en la que viven.

Lo que queremos, en definitiva, es observar cómo es vivenciado este elemento propio y diferenciador de nuestra cultura por individuos que manifiestan sentirse de grupos nacionales diferentes; conocer hasta qué punto el euskera es un nexo de unión, al margen de grupos, o, por el contrario, es aún hoy un tema que suscita encendida polémica.

Para ello hemos realizado un doble estudio. En el primero, se analizó la influencia del modelo lingüístico de escolarización, la influencia de la edad y del sexo en las actitudes mostradas hacia el euskera (Arribillaga y Molero, 1997). En este segundo, como ya venimos avanzando, vamos a analizar la influencia que ejerce la autoidentificación nacional en el desarrollo de actitudes hacia el euskera (cf. nota).

Los datos analizados en el estudio que aquí presentamos se refieren a una muestra de población constituida por 130 individuos de edades comprendidas entre los 12-13 años y los 16-17 de la Zona Mixta de la Comunidad Foral. Esta zona comprende la capital y varios municipios, algunos de ellos caracterizados por altos niveles de industrialización, con sus correspondientes procesos migratorios, frente a otros básicamente agrícolas, lo que ha supuesto y supone que exista un tipo de población con características culturales variadas. Esta riqueza cultural, cuyo claro reflejo es el mantenimiento del euskera en determinados lugares, junto a la desaparición o casi desaparición del mismo en otros, con todo lo que esto conlleva, es uno de los motivos que hemos considerado al elegir esta zona lingüística como el lugar en donde ubicar este trabajo.

Las hipótesis planteadas han sido las siguientes:

* Existe relación entre la autoidentificación nacional y las actitudes expresadas hacia el euskera.

* La autoidentificación como vasco puede favorecer la aparición de actitudes más positivas hacia el euskera.

Con el objeto de intentar demostrar estas hipótesis se formuló a los individuos de la muestra las siguientes cuestiones:

- ¿Te gusta hablar en euskera?
- ¿Te gusta la asignatura de euskera?
- ¿Hablas en euskera con los amigos?
- ¿Hablas en euskera con la familia?
- ¿Hablas en euskera en la calle?

Estas preguntas parten de un alto grado de generalidad y van restringiéndose cada vez más, al objeto de observar si la primera respuesta supone una declaración de intenciones y se queda en eso, o si bien, implica algo más. Ante cada una de estas cuestiones debían elegir entre: mucho, bastante, poco o nada.

A continuación se presentan los datos relativos a cada una de las cuestiones objeto de estudio, datos que se sometieron a un análisis correlacional mediante el programa estadístico Statview (versión 512).

RESULTADOS

Como puede observarse en la tabla 1, en conjunto, las actitudes mostradas hacia el hecho de hablar euskera son muy positivas, ya que el 52,67% de la totalidad de los individuos de la muestra manifiesta que le gusta mucho esta lengua, el 27,48% bastante y el restante 19,84%, poco o nada.

TABLA 1. ¿Te gusta hablar euskera?

	nada	poco	bastante	mucho
Local (n=37)	6	3	6	22
Navarro (n=36)	5	7	9	15
Vasco (n=42)	0	0	12	30
Español (n=15)	2	2	9	2
Total (n=130)	13	12	36	69

Sin embargo, si observamos la correlación entre la autoidentificación social/nacional y las actitudes expresadas frente al hecho de hablar euskera, las diferencias halladas entre los grupos resultan ser significativas ($-X=30.642$, $p=3.0000E-4$).

El grupo de sujetos identificados como "vascos" son los que muestran actitudes más positivas hacia el hecho de hablar euskera, seguidos del grupo de los identificados con su localidad -los "locales"-, del de los identificados como "navarros" y por último, del de los identificados como "españoles". El 100% de los identificados como "vascos" responden que hablar en euskera les gusta bastante o mucho. Los que han asumido la identidad local se pronuncian en un 59,45% por el mucho, seguidos de los identificados como "navarros"; de ellos el 41,66% manifiesta que hablar euskera les gusta mucho y el 25% que bastante. Por último, del grupo e individuos identificados como "españoles", un 12,5% manifiesta que hablar euskera le gusta mucho, y un 56,25% que bastante.

Se observa, por tanto, que en los grupos sociales/nacionales: local, navarro y vasco, es mayoría el número de individuos que aprecia "mucho" el hablar euskera, mientras que en el grupo de los autoidentificados como españoles es mayoría el porcentaje de individuos que se pronuncia por el "bastante".

Respecto a las actitudes mostradas hacia la asignatura, los datos de la Tabla 2 indican que éstas son menos positivas que las manifestadas hacia el idioma. Frente al 52,67% de la totalidad de individuos de la muestra que declaraba gustarle mucho hablar en euskera, en el caso de la asignatura manifiesta la misma tendencia sólo el 33,85%, se pronuncian por el "bastante" el 38,46%, por el "poco" el 16,15% y por el "nada" el 11,54%.

TABLA 2. ¿Te gusta la asignatura de euskera?

	nada	poco	bastante	mucho
Local (n=33)	4	3	14	12
Navarro (n=36)	6	6	14	10
Vasco (n=42)	2	6	15	19
Español (n=19)	3	6	7	3
Total (n=130)	15	21	50	44

Analizadas las actitudes mostradas hacia el euskera en función del grupo social/nacional con el que se autoidentifican, las diferencias halladas no han resultado ser significativas ($X=10.84$, $p=0,2869$). Sin embargo, los grupos que en mayor medida han manifestado que la asignatura de euskera les gusta poco o nada han sido el de los "españoles" -47,36%, seguidos del de los "navarros" -33,33%, del de los "locales" -21,21%- y por último del de los "vascos" -19,04%-.

Respecto a la utilización del euskera, éramos y somos conscientes de la existencia de diferentes niveles de conocimiento de la lengua según el modelo lingüístico de escolarización. De este modo, los individuos escolarizados en el modelo D tendrán en su mayoría un mayor conocimiento del euskera que los escolarizados en el modelo A. Esta circunstancia puede llevar al sujeto a responder a esta cuestión tomando como comparación el conocimiento del euskera que tienen los individuos

del otro grupo; de esta manera, sería lógico que los euskaldunes contestaran que hablaban mucho euskera y los castellano hablantes que poco. Por ello se insistió en que manifestaran el grado de utilización del euskera en función de su nivel de conocimiento.

Los datos de la tabla 3 indican que, en general, el nivel de utilización del euskera es escaso. De los tres ámbitos analizados : amigos, familia y la calle, el grupo de amigos es el que parece resultar más propicio para hablar euskera. El 37,03% manifiesta que utiliza bastante o mucho; a continuación se sitúa la calle, con un 22,90% y por último la familia con un 13,43%.

TABLA 3. ¿Hablas en euskera?

Hablo con	"LOCALES"					"NAVARROS"				
	n	p	b	m	Total	n	p	b	m	Total
amigos	11	10	10	5	36	14	14	4	1	33
familia	18	15	1	2	36	19	10	0	3	32
calle	14	14	6	2	36	12	15	3	0	30

Hablo con	"VASCOS"					"ESPAÑOLES"				
	n	p	b	m	Total	n	p	b	m	Total
amigos	2	14	21	5	42	16	1	1	0	18
familia	14	19	4	5	42	15	2	1	0	18
calle	1	23	16	2	42	16	2	0	0	18

En la tabla 4 aparecen los datos relativos a la utilización del euskera entre amigos en función de la identidad nacional asumida por los sujetos. Se puede observar que los autocategorizados como "vascos" declaran hablar más en euskera que los otros grupos. El 61,90% de los individuos autoidentificados como vascos reconoce utilizar el euskera bastante o mucho con sus amigos. Le siguen los autoidentificados con su localidad, en un 41,66%; el grupo de los "navarros", con un 15,15%; y por último, el de los "españoles", en un 5,55%.

TABLA 4. Utilización del euskera entre amigos

	nada	poco	bastante	mucho
Local (n=33)	11	10	10	5
Navarra (n=33)	14	14	4	1
Vasca (n=42)	2	14	21	5
Española (n=8)	16	1	1	0

DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En líneas generales se puede afirmar que existe relación entre la autoidentificación nacional y las actitudes expresadas hacia el euskera, y que es el grupo de individuos autoidentificados como "vascos" el que presenta las actitudes más positivas hacia esta lengua. Se confirmarían, por tanto, las dos hipótesis formuladas.

Sin embargo, respecto a la segunda hipótesis, convendría establecer ciertas matizaciones. Se ha observado que el grupo que asume la identidad nacional vasca responde de forma más positiva que los otros, ante todas y cada una las cuestiones que se plantean, pero las actitudes más positivas aparecen, sobre todo, frente a la cuestión más genérica, es decir, frente a la pregunta sobre si les gusta hablar en euskera, pero no tanto ante el resto. Esa actitud positiva desciende cuando se trata de analizar las actitudes hacia la asignatura de euskera y lo hace aún más frente a una cuestión más comprometida como es la utilización que hacen del euskera en su vida diaria. En este último caso el porcentaje de respuestas positivas desciende bastante, especialmente en el ámbito familiar y en la calle, y algo menos cuando se les pregunta por la frecuencia de utilización del euskera con los amigos.

Tras el grupo de individuos autocategorizados como vascos y ordenados en función de la expresión de actitudes se sitúan de más a menos: el grupo autoidentificado con su localidad, el grupo "navarro" y, por último, el grupo "español". En esta ocasión, también se repite la tendencia observada anteriormente en el grupo autoidentificado como vasco; de modo que siguen manifestando que hablar en euskera es lo que más les gusta, la asignatura les gusta menos y utilizan más bien poco este idioma como medio de comunicación en su vida diaria. Todo ello, cuando menos, suscita la siguiente reflexión: ¿es que las preferencias por el euskera de estos sujetos se quedan en una mera declaración de intenciones, de manera que no están dispuestos a asumir el esfuerzo que supone una mayor implicación? y/o ¿los métodos pedagógicos utilizados en la enseñanza no son los más adecuados para favorecerla?

Una posible explicación al hecho de que sea entre amigos en donde más se utilice el euskera esté en que el grupo de amigos surge en gran medida en el colegio, y en esta zona, todavía hoy, resulta difícil hablar en euskera fuera del contexto escolar. Pero la cuestión siguiente que dejamos abierta es por qué lo hacen en porcentajes tan bajos.

En este punto del trabajo nos parece conveniente introducir una reflexión de distinta naturaleza. En primer lugar, entre las conclusiones extraídas del primer estudio, aquel en el que se analizaba la incidencia del modelo lingüístico de escolarización en el desarrollo de actitudes hacia el euskera (Arribillaga y Molero, 1997), se observó que el grupo "modelo lingüístico" sí tiene influencia en el desarrollo de las mismas. Los sujetos escolarizados en euskera muestran unas actitudes más positivas hacia este idioma que los que lo tienen únicamente como asignatura. Por otra parte, los datos obtenidos en este segundo estudio indican que la autocategorización nacional también ha introducido diferencias significativas en cuanto a la actitud hacia el idioma, de manera que los autoidentificados como "vascos" tienen unas actitudes más positivas que los autoidentificados con otro grupo nacional. Sin embargo, si tenemos en cuenta que los euskaldunes se han identificado preferentemente como

vascos y los castellanohablantes como españoles o navarros, se nos plantea un nuevo dilema: ¿cuál de los dos factores influye con más fuerza, la autocategorización nacional o el modelo lingüístico?

Para resolver esta cuestión hemos intentado analizar la conexión entre la identificación nacional y las actitudes, en cada uno de los modelos lingüísticos. Los datos obtenidos no consideramos oportuno presentarlos ya que el tamaño de la muestra no ha permitido establecer subcategorías con un número suficiente de individuos como para que los resultados obtenidos pudieran ser significativos. Sin embargo, creemos que es un problema que convendría retomar al objeto de poder extraer conclusiones más claras.

Nota: Estos estudios forman parte de una investigación más amplia centrada en la Comunidad Foral de Navarra, denominada “Adquisición de conceptos sociales: concepto de país y actitudes hacia los símbolos en la comunidad Foral de Navarra” que fue subvencionada por este Gobierno Foral, orden 511/1994.

REFERENCIAS

- Arribillaga, A. y Molero, B. (1997). Actitudes hacia el euskera en adolescentes de la zona mixta de la Comunidad Foral Navarra. (Comunicación presentada en el *XXI Seminari sobre Llengües i Educació*, Sitges, 20-22 de noviembre).
- Moscovici, S. (1970). *Preface*. En D. Jodelet, J. Viet y P. Besnard (Eds.), *La psychologie sociale: une discipline en mouvement* (pp. 231-260). Paris: Mouton.
- Moscovici, S. (1984). The phenomen of social representations. En R. Farr y S. Moscovici (Eds.), *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Tajfel, H. (1972). La categorization sociale. En S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale (vol 1)* (pp 272-302). Paris: Larousse.
- Tajfel, L. H. (1978). *Differentiation between social groups*. Londres: Academic.
- Tajfel, L. H. (1981): *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar

Antonio Valle

Ramón González Cabanach

Lino Manuel Cuevas González

Ana Patricia Fernández Suárez

*Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación
Universidade da Coruña*

El tema de las estrategias de aprendizaje constituye una de las líneas de investigación más relevantes en los últimos años dentro de la Psicología de la Educación. En general, las estrategias de aprendizaje engloban todo un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha cuando se enfrentan al aprendizaje; con lo cual, en sentido estricto, se encuentran muy relacionadas con los componentes cognitivos que influyen en el proceso de aprender. De todas formas, si asumimos la hipótesis de que los motivos e intenciones del estudiante determinan, en último término, el tipo de estrategias que va a poner en marcha, ello implica que los mecanismos cognitivos que utilizan los sujetos para facilitar el aprendizaje dependen en gran medida de factores disposicionales y motivacionales.

Palabras clave: *Estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias de manejo de recursos, motivación.*

Learning strategies' topic sets up one of the most relevant lines of research, in these last years, in educational psychology. As a general rule, learning strategies comprise a set of procedures and cognitive resources that the students start when they cope with learning; so, in a stricte sense, learning strategies are very much related with the cognitive components that have an influence on the learning process. Anyway, if we assume the hypothesis that the student's motives and intentions determine the type of strategies he is going to start, it implies that cognitive mechanisms used by people to facilitate learning depend, to a great extent, on dispositional and motivational factors.

Key words: *Cognitive strategies, metacognitive strategies, resource management strategies, motivation.*

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre estrategias de aprendizaje puede considerarse una de las líneas de investigación más fructíferas a lo largo de los últimos años dentro del ámbito del aprendizaje escolar y de los factores que inciden en el mismo. Para algunos autores (ver p. ej., Entwistle y Marton, 1991), las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje junto con la teoría del procesamiento de la información constituyen las aportaciones más relevantes de la psicología cognitiva al estudio del aprendizaje escolar.

De forma general, la importancia de las estrategias de aprendizaje viene dada por el hecho de que engloban aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto no sólo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos directamente vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje. Por tanto, aunque el hablar de estrategias suele ser sinónimo de "cómo aprender", también es verdad que las razones, intenciones y motivos que guían el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituyen elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos.

Con el fin de conocer la situación actual así como la importancia y desarrollo de la investigación sobre este tema, García, Clemente y Pérez (1992) han llevado a cabo un estudio sobre la evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación utilizando como fuente bibliográfica el *Psychological Literature* de la A.P.A. (American Psychological Association). Estos autores encontraron un total de 272 artículos publicados desde 1984 hasta 1991 en los que aparece el término "estrategias de aprendizaje" (learning strategies) en su abstract; observando una clara expansión del estudio de este tema en la segunda mitad de los años ochenta: de cinco artículos en 1984 se pasa a treinta y tres en 1986 y a setenta en 1990. Aunque existen razones vinculadas a ciertas demandas educativas que pueden explicar el interés despertado por este tema en los últimos años, también es verdad que esto ha venido acompañado de un gran esfuerzo científico que, según Beltrán (1996), pueden sintetizarse en tres apartados: a. los recientes estudios sobre la inteligencia que indican que la inteligencia no es una sino múltiple (teoría triárquica de Sternberg, teoría de las inteligencias múltiples de Gardner) y, por otra parte, que es modificable (diversos programas de intervención en sujetos con necesidades educativas especiales); b. los estudios sobre el aprendizaje que conciben al alumno como sujeto activo que construye sus propios conocimientos; y c. los estudios sobre aprendizaje en condiciones naturales, que ponen de manifiesto el carácter cultural e interpersonal de la actividad de aprendizaje.

QUÉ SON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Al revisar las aportaciones más relevantes sobre el tema de las estrategias de aprendizaje nos encontramos con una amplia gama de definiciones que reflejan la diversidad existente a la hora de delimitar este concepto. De todas formas, como tendremos ocasión de ver a lo largo de las páginas siguientes, la disparidad de criterios en el momento de decidir qué son las estrategias de aprendizaje lleva consigo la existencia de ciertos elementos en común en torno a las características esenciales de las mismas, y en las que coinciden los autores más representativos en este campo.

Según Weinstein y Mayer

"las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315).

De la misma forma, Dansereau (1985) y también Nisbet y Shucksmith (1987) las definen como secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.

Otros autores (p.ej., Beltrán, García-Alcañiz, Moraleda, Calleja y Santiuste, 1987; Beltrán, 1993) las definen como actividades u operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición de conocimiento. Y añaden dos características esenciales de la estrategias: que sean directa o indirectamente manipulables, y que tengan un carácter intencional o propositivo.

Para Monereo (1994), las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.

Para otros autores (p. ej., Schmeck, 1988; Schunk, 1991), las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje.

Según Genovard y Gotzens, las estrategias de aprendizaje pueden definirse como

"aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender" (Genovard y Gotzens, 1990, p. 266).

Esta definición parece delimitar dos componentes fundamentales de una estrategia de aprendizaje; por una lado, los procedimientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje con la intención de aprender y, por otro, se relaciona con una determinada manera de procesar la información a aprender para su óptima codificación (González Cabanach, Valle y Vázquez Grobas, 1994).

A partir de estas definiciones, se puede afirmar que existe una amplia coincidencia entre los autores más representativos en este campo en resaltar algunos elementos importantes del concepto de estrategias de aprendizaje. Por una parte, las estrategias implican una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje; y por otra, tienen un carácter consciente e intencional en el que están implicados procesos de toma de decisiones por parte del alumno ajustados al objetivo o meta que pretende conseguir. De acuerdo con Beltrán (1993), las definiciones expuestas ponen de relieve dos notas importantes a la hora de establecer el concepto de estrategia. En primer lugar, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje. En segundo lugar, las estrategias tienen un carácter intencional o propositivo e implican, por tanto, un plan de acción.

Por tanto, los rasgos esenciales que aparecen incluidos en la mayor parte de las definiciones sobre estrategias son los siguientes (Justicia y Cano, 1993): las estrategias son acciones que parten de la iniciativa del alumno (Palmer y Goetz, 1988), están constituidas por una secuencia de actividades, se encuentran controladas por el sujeto que aprende, y son, generalmente, deliberadas y planificadas por el propio estudiante (Garner, 1988).

En consecuencia, podemos decir que las estrategias de aprendizaje constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje. Con ciertos matices, quizás sea más exacto afirmar que son actividades potencialmente conscientes y controlables (Pressley, Forrest-Pressley, Elliott-Faust y Miller, 1985); aunque debemos subrayar, siguiendo a Beltrán (1993), que un rasgo importante de cualquier estrategia es que está bajo el control del estudiante, es decir, a pesar de que ciertas rutinas pueden ser aprendidas hasta el punto de automatizarse, las estrategias son generalmente deliberadas, planificadas y conscientemente comprometidas en actividades. Dicho en otros términos, las estrategias de aprendizaje son procedimientos que se aplican de un modo intencional y deliberado a una tarea y que no pueden reducirse a rutinas automatizadas (Selmes, 1988), es decir, son más que simples secuencias o aglomeraciones de habilidades (Nisbet y Shucksmith, 1987). Como afirma Beltrán,

"las estrategias tienen un carácter intencional; implican, por tanto, un plan de acción, frente a la técnica, que es marcadamente mecánica y rutinaria" (Beltrán, 1996, p. 394).

Al servicio de estas estrategias existen diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje específicas para conseguir las metas de aprendizaje que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas o habilidades que el alumno posee, muchas de las cuales no precisarán de grandes dosis de planificación y de reflexión a la hora de ponerlas en funcionamiento, debido a que gracias a la práctica y al aprendizaje anterior algunas de esas destrezas y habilidades se encuentran automatizadas. No debemos olvidar que la capacidad de dominio de destrezas automatizadas presenta ventajas importantes por el hecho de que libera más mecanismos mentales y le permite al sujeto prestar mayor atención a otros aspectos de la tarea (Prieto y Pérez, 1993). De hecho, como han indicado algunos autores (ver p.ej., Chi, Glaser y Farr, 1988), una de las diferencias importantes entre expertos y novatos en la resolución de un pro-

blema o una tarea específica es el dominio por parte de los primeros de más destrezas automatizadas, es decir, los sujetos expertos han agrupado su conocimiento en secuencias de acciones automáticas que hace más rápida y eficiente su ejecución y, al mismo tiempo, libera espacio de procesamiento para dedicarlo a otros aspectos relevantes del problema (Pozo, 1989a).

En base a los comentarios anteriores, y a modo de síntesis y delimitación conceptual, los rasgos característicos más destacados de las estrategias de aprendizaje podrían ser los siguientes (Pozo y Postigo, 1993):

a. Su aplicación no es automática sino controlada. Precisan planificación y control de la ejecución y están relacionadas con la metacognición o conocimiento sobre los propios procesos mentales.

b. Implican un uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles. Para que un estudiante pueda poner en marcha una estrategia debe disponer de recursos alternativos, entre los que decide utilizar, en función de las demandas de la tarea, aquellos que él cree más adecuados.

c. Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo y no sólo mecánico o automático de las mismas (Pozo, 1989b).

CLASIFICACION DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Aun reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las estrategias de aprendizaje, suele haber ciertas coincidencias entre algunos autores (ver por ej., Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Weinstein y Mayer, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin y Smith, 1986 -citado en Pokay y Blumenfeld, 1990-; González y Tourón, 1992) en establecer tres grandes clases de estrategias: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos.

1. Las estrategias cognitivas hacen referencia a la integración del nuevo material con el conocimiento previo. En este sentido, serían un conjunto de estrategias que se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información al servicio de unas determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Para Kirby (1984), este tipo de estrategias serían las microestrategias, que son más específicas para cada tarea, más relacionadas con conocimientos y habilidades concretas, y más susceptibles de ser enseñadas. Dentro de este grupo, Weinstein y Mayer (1986) distinguen tres clases de estrategias: estrategias de repetición, de elaboración, y de organización. La estrategia de repetición consiste en pronunciar, nombrar o decir de forma repetida los estímulos presentados dentro de una tarea de aprendizaje. Se trataría, por tanto, de un mecanismo de la memoria que activa los materiales de información para mantenerlos en la memoria a corto plazo y, a la vez, transferirlos a la

memoria a largo plazo (Beltrán, 1993). Por otro lado, mientras que la estrategia de elaboración trata de integrar los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria, la estrategia de organización intenta combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo (Beltrán, 1993). Además, dentro de esta categoría de estrategias cognitivas también estarían las estrategias de selección (Beltrán, 1993, 1996) o esencialización (ver p.ej., Hernández y García, 1991), cuya función principal es la de seleccionar aquella información más relevante con la finalidad de facilitar su procesamiento.

La mayor parte de las estrategias incluídas dentro de esta categoría; en concreto, las estrategias de selección, organización y elaboración de la información, constituyen las condiciones cognitivas del aprendizaje significativo (Mayer, 1992). Este autor define el aprendizaje significativo como un proceso en el que el aprendiz se implica en seleccionar información relevante, organizar esa información en un todo coherente, e integrar dicha información en la estructura de conocimientos ya existente.

Al mismo tiempo, algunos autores (p. ej., Nolen, 1988; Pintrich, 1989; Pintrich y García, 1991; Pozo, 1989b, 1990), basándose en la diferenciación de Weinstein y Mayer (1986) entre estrategias de elaboración, organización y repetición, asocian cada una de ellas a diferentes tipos o enfoques de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos. Las dos primeras (elaboración y organización) hacen referencia a estrategias de procesamiento profundo y la tercera a estrategias superficiales. Mientras que las estrategias profundas son activas e implican elaboración y establecimiento de vínculos entre el nuevo aprendizaje y el aprendizaje previo, las estrategias superficiales son pasivas o reproductivas, es decir, son estrategias que enfatizan el aprendizaje como memorización mecánica del aprendizaje original. En la misma línea, Pozo (1989b, 1990) plantea que las estrategias de elaboración y organización estarían vinculadas a un tipo de aprendizaje por reestructuración y a un enfoque o aproximación profunda del aprendizaje, mientras que las estrategias de repetición se encuentran relacionadas con un aprendizaje asociativo y con un enfoque o aproximación superficial del aprendizaje.

2. Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje (González y Tourón, 1992). Según Kirby (1984), este tipo de estrategias sería macroestrategias, ya que son mucho más generales que las anteriores, presentan un elevado grado de transferencia, son menos susceptibles de ser enseñadas, y están estrechamente relacionadas con el conocimiento metacognitivo.

El conocimiento metacognitivo requiere consciencia y conocimiento de variables de la persona, de la tarea y de la estrategia (Flavell, 1987; Justicia, 1996). En relación con las variables personales está la consciencia y conocimiento que tiene el sujeto de sí mismo y de sus capacidades y limitaciones cognitivas; aspecto que se va formando a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos nosotros

mismos en tanto sujetos que aprenden y piensan (Justicia, 1996). Las variables de la tarea se refieren a la reflexión sobre el tipo de problema que se va a tratar de resolver. Significa, por tanto, averiguar el objetivo de la tarea, si es familiar o novedosa, cuál es su nivel de dificultad, etc. En cuanto a las variables de estrategia, incluyen el conocimiento acerca de las estrategias que pueden ayudar a resolver la tarea (González y Tourón, 1992; Moreno, 1989). En este sentido, puede entenderse la consciencia (conocimiento) metacognitiva como un proceso de utilización de pensamiento reflexivo para desarrollar la consciencia y conocimiento sobre uno mismo, la tarea, y las estrategias en un contexto determinado (Ridley, Schutz, Glanz y Weinstein, 1992).

Por consiguiente, una buena base de conocimientos de las características y demandas de la tarea, de las capacidades, intereses y actitudes personales, y de las estrategias necesarias para completar la tarea, son requisitos básicos de la consciencia y conocimientos metacognitivo; a lo que debemos de añadir la regulación y control que el propio sujeto debe ejercer sobre todo lo anterior. Para Kurtz (1990), la metacognición regula de dos formas el uso eficaz de estrategias: en primer lugar, para que un individuo pueda poner en práctica una estrategia, antes debe tener conocimiento de estrategias específicas y saber cómo, cuándo y porqué debe usarlas. Así, por ejemplo, debe conocer las técnicas de repaso, subrayado, resumen, etc. y saber cuando conviene utilizarlas. En segundo lugar, mediante su función autorreguladora, la metacognición hace posible observar la eficacia de las estrategias elegidas y cambiarlas según las demandas de la tarea.

Las estrategias metacognitivas equivalen a lo que Weinstein y Mayer (1986) denominan como estrategias de control de la comprensión. Según Monereo y Clariana (1993), estas estrategias están formadas por procedimientos de autorregulación que hacen posible el acceso consciente a las habilidades cognitivas empleadas para procesar la información. Para estos autores, un estudiante que emplea estrategias de control es también un estudiante metacognitivo, ya que es capaz de regular el propio pensamiento en el proceso de aprendizaje.

3. Las estrategias de manejo de recursos son una serie de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (González y Tourón, 1992). Tienen como finalidad sensibilizar al estudiante con lo que va a aprender; y esta sensibilización hacia el aprendizaje integra tres ámbitos: la motivación, las actitudes y el afecto (Beltrán, 1996; Justicia, 1996). Este tipo de estrategias coinciden con lo que Weinstein y Mayer (1986) llaman estrategias afectivas y otros autores (ver p. ej., Beltrán, 1996; Dansereau, 1985; Justicia, 1996) denominan estrategias de apoyo, e incluyen aspectos claves que condicionan el aprendizaje como son, el control del tiempo, la organización del ambiente de estudio, el manejo y control del esfuerzo, etc. Este tipo de estrategias, en lugar de enfocarse directamente sobre el aprendizaje tendrían como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje (Pozo, 1989b; 1990). Gran parte de las estrategias incluidas dentro de esta categoría tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

La importancia de los componentes afectivo-motivacionales en la conducta

estratégica es puesta de manifiesta por la mayor parte de los autores que trabajan en este campo (ver p. ej., Ainley, 1993; McCombs, 1988). Todos coinciden en manifestar que los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan en gran medida las estrategias específicas que utilizan en tareas de aprendizaje particulares. Por eso, entienden que la motivación es un componente necesario de la conducta estratégica y un requisito previo para utilizar estrategias.

Todo esto nos indica que los estudiantes suelen disponer de una serie de estrategias para mejorar el aprendizaje, aunque la puesta en marcha de las mismas depende, entre otros factores, de las metas que persigue el alumno, referidas tanto al tipo de metas académicas (p. ej., metas de aprendizaje-metas de rendimiento) como a los propósitos e intenciones que guían su conducta ante una tarea de aprendizaje en particular.

LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: UNA VISION MAS ALLA DE LOS COMPONENTES COGNITIVOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE APRENDER

De la amplia gama de definiciones que hemos dado sobre estrategias, se observa con cierta claridad que todas coinciden en el carácter deliberado, intencional y controlado que el estudiante ejerce sobre esas actividades o secuencias integradas de procedimientos dirigidos a facilitar su aprendizaje. De este modo, parece que no es suficiente con disponer de las estrategias de aprendizaje adecuadas; es necesario también saber cómo, cuándo y porqué utilizarlas, controlar su mayor o menor eficacia, así como modificarlas en función de las demandas de la tarea. Por tanto, el conocimiento estratégico requiere saber qué estrategias son necesarias para realizar una tarea, saber cómo y cuándo utilizarlas; pero, además, es preciso que los estudiantes tengan una disposición favorable y estén motivados, tanto para ponerlas en marcha como para regular, controlar y reflexionar sobre las diferentes decisiones que deben tomar en el momento de enfrentarse a la resolución de esa tarea. Symons, Snyder, Cariglia-Bull y Pressley expresan con bastante nitidez estas ideas al afirmar lo siguiente:

"un pensador competente analiza la situación de la tarea para determinar las estrategias que serían apropiadas. A continuación, se va formando un plan para ejecutar las estrategias y para controlar el progreso durante la ejecución. En el caso de dificultades, las estrategias ineficaces son abandonadas en favor de otras más adecuadas. Estos procesos son apoyados por creencias motivacionales apropiadas y por una tendencia general a pensar estratégicamente" (Symons et al., 1989, p. 8).

Las ideas expresadas con anterioridad nos introducen de lleno en toda la compleja dinámica de los factores cognitivos que determinan el aprendizaje escolar, pero que van más allá de un simple listado de estrategias que contribuyen a la adquisición de nuevos conocimientos. En el momento en que asumimos el carácter voluntario, intencional y controlado de las estrategias de aprendizaje nos estamos acercando tanto a los componentes motivacionales como a los mecanismos metacognitivos implicados en el aprendizaje. Aunque probablemente, el tener un amplio conoci-

miento sobre estrategias no se encuentre relacionado con la motivación del estudiante, es indudable que la utilización y puesta en marcha de unas determinadas estrategias se encuentra vinculado directamente con las intenciones, motivos y metas del sujeto.

Si asumimos que las personas tienen creencias sobre lo que ellos pueden ser y lo que ellos pueden hacer (García y Pintrich, 1994), entonces también deben existir algunos mecanismos, procedimientos y estrategias que guían y regulan su conducta en sintonía con dichas creencias. Por eso, también en este caso (en el ámbito motivacional), la metacognición desempeña un papel decisivo ya que le permite al sujeto no sólo conocer y ejercer un control sobre las metas, intereses e intenciones, sino que le posibilita el relacionar todo esto con el ámbito cognitivo y con las demandas de la tarea.

Insistiendo de nuevo en el papel trascendental que tiene la metacognición en todo este proceso, debemos indicar que aunque el óptimo aprendizaje está caracterizado por el uso apropiado de estrategias, es la metacognición una condición necesaria para el uso eficaz de dichas estrategias (Pressley, Borkowski y Schneider, 1987; Pressley, Forret-Pressley y Elliott-Faust, 1988). Pues bien, la metacognición guía el uso eficaz de estrategias en dos direcciones; en primer lugar, para llevar a cabo una estrategia, los sujetos deben poseer conocimiento sobre las estrategias específicas, incluyendo cómo, cuándo y por qué utilizarlas; y un segundo camino a través del cual la metacognición guía el uso de estrategias es mediante su función reguladora, es decir, el sujeto tiene la posibilidad de controlar la eficacia de las estrategias y modificarlas cuando se enfrenta a nuevas demandas de la tarea (Ghatala, Levin, Pressley y Lodico, 1985). Cuando un sujeto controla la eficacia de la estrategia y adapta las estrategias a nuevas situaciones de aprendizaje, él aprende más sobre estrategias, así como dónde, cuándo y por qué utilizarlas (Borkowski, Johnston y Reid, 1987).

La mayor parte de los estudios actuales sobre el aprendizaje escolar coinciden en señalar que aprender implica un proceso activo de integración y organización de la información, construcción de significados y control de la comprensión. Así, los estudiantes más capaces, con altos niveles de esfuerzo, concentración y persistencia son, probablemente, los que desarrollan una comprensión más profunda del material de aprendizaje (Meece, 1994).

Dentro de las variables personales que influyen en el aprendizaje, son los factores motivacionales y cognitivos los que han aglutinado todo esa amplia variedad de elementos relacionados directamente con el sujeto que aprende y que parecen determinar en gran medida la calidad y profundidad de los aprendizajes realizados. De todas formas, como plantea Shuell (1993), la mayor parte de la investigación psicológica sobre el aprendizaje y la enseñanza se ha centrado tradicionalmente en los procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje, olvidando, a veces, que en el contexto real de la educación estos procesos no actúan de manera aislada; factores motivacionales, afectivos, metacognitivos, evolutivos y sociales se combinan dentro de un estudiante que funciona como una totalidad, y cuando se enfrenta a las actividades de aprendizaje trae consigo algo más que conocimientos previos, capacidades y estrategias de aprendizaje.

Tanto la integración de los aspectos cognitivos y afectivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje como la consideración del alumno como agente activo de construcción de conocimiento y verdadero protagonista del aprendizaje, conduce en la actualidad a una convergencia casi obligada en la manera de enfocar el estudio e investigación de los posibles determinantes del aprendizaje (Valle, 1997; Valle, González Cabanach, Barca y Núñez, 1996; Valle, González Cabanach, Barca y Núñez, 1997). En último término, y desde el punto de vista de los alumnos, el contexto de aprendizaje es percibido como un proceso de construcción personal constituido por las intenciones de su aprendizaje y por creencias sobre ellos mismos como aprendices (Paris y Newman, 1990). Y estos pensamientos sobre cómo se ve el alumno y cuáles son las metas y objetivos que pretende conseguir, son elementos que ejercen una poderosa influencia sobre el aprendizaje. A esto hay que añadir que para alcanzar dichas metas, el estudiante debe poner en marcha determinadas estrategias adaptadas a sus intenciones educativas.

Por consiguiente, cuando se aborda el tema de las estrategias de aprendizaje no puede quedar sólo reducido al análisis y puesta en marcha de determinados recursos cognitivos que favorecen el aprendizaje; es preciso, además, recurrir a los aspectos motivacionales y disposicionales que son los que, en último término, condicionan la puesta en marcha de dichas estrategias. Aunque para realizar un óptimo aprendizaje sea necesario saber cómo hacerlo, poder hacerlo, lo que requiere ciertas capacidades, conocimientos, estrategias, etc.; también se precisa de una disposición favorable por parte del estudiante para poner en funcionamiento todos los recursos mentales disponibles que contribuyan a un aprendizaje eficaz.

A MODO DE CONCLUSIONES

Desde las concepciones actuales sobre el aprendizaje escolar se considera este proceso como una actividad constructiva en la que el sujeto no sólo se limita a recordar y reproducir el material que debe ser aprendido; más bien lo que hace es construir su propia representación mental del nuevo contenido, selecciona la información que considera relevante e interpreta esa información en función de sus conocimientos previos. Esta forma de concebir el aprendizaje como proceso de construcción pone de manifiesto que la manera cómo los estudiantes procesan la situación instruccional (incluido el material que debe ser aprendido) es un determinante más importante de lo que el estudiante aprenderá, que lo que hace el profesor u otros agentes instruccionales (Shuell, 1993). Así, por ejemplo, el conocimiento previo, la percepción de las expectativas del profesor, la motivación, las estrategias de aprendizaje, la autoeficacia, las relaciones interpersonales, y otros muchos factores deben ser contemplados para lograr una comprensión adecuada del proceso de aprendizaje.

Cuando hablamos de los mecanismos cognitivos implicados en la actividad constructiva que entraña el proceso de aprender, casi siempre se hace referencia al conjunto de actividades, operaciones y recursos mentales que pone en marcha de forma consciente y deliberada el sujeto que aprende, con el fin de facilitar la adquisición y comprensión de conocimientos. Estos componentes cognitivos que favorecen el aprendizaje y que se encuentran bajo el control del alumno, engloban una de las líneas de investigación más relevantes en los últimos años dentro del aprendizaje escolar.

Pero las estrategias de aprendizaje van más allá de los factores considerados tradicionalmente como cognitivos, representando un nexo de unión entre las variables cognitivas, motivacionales y metacognitivas que influyen en el aprendizaje. Todo ello confluye, a su vez, con las concepciones constructivistas del aprendizaje que consideran al alumno como agente activo y responsable, en último término, de la calidad y profundidad de los aprendizajes realizados. Detrás del carácter consciente y deliberado de las estrategias de aprendizaje y del control y regulación que el estudiante puede ejercer sobre las mismas, subyacen elementos directamente vinculados con el papel esencialmente activo que desempeña el sujeto en su proceso de aprendizaje.

Cuando el alumno se enfrenta a la resolución de una determinada tarea dispone de una amplia variedad de recursos mentales que pueden contribuir a una solución adecuada de la misma. No obstante, los posibles motivos, intenciones y metas del sujeto son elementos que van a condicionar en gran medida el tipo de estrategias que va a utilizar para resolver dicha tarea. En este caso, las propias creencias del sujeto respecto a su capacidad para enfrentarse a la resolución de la tarea así como la importancia e interés de la misma, son algunos de los factores motivacionales que pueden determinar la puesta en marcha de unas determinadas estrategias.

Pero estas decisiones que debe tomar el sujeto respecto a las expectativas de éxito y el valor concedido a la resolución de una determinada tarea, precisan de un análisis previo referido tanto a las características de la misma (su grado de dificultad, si es más o menos familiar, etc.) como a sus posibilidades, recursos personales y confianza en sí mismo para enfrentarse a su resolución. Este tipo de decisiones que va tomando el sujeto, deben repercutir finalmente en la utilización de aquellas estrategias más ajustadas a los análisis realizados previamente.

Sin lugar a dudas, el analizar las características y demandas de la tarea, el ser consciente de las posibilidades y limitaciones de uno mismo, el reflexionar sobre las expectativas y el valor concedido a la tarea, y el planificar y decidir qué estrategias son las más adecuadas para enfrentarse a la resolución de la misma, exige un alto grado de control y regulación sobre el propio proceso de aprendizaje. Todo esto implica un adecuado funcionamiento metacognitivo, ya que el sujeto reflexiona sobre el tipo de problema a resolver, sobre sus propios motivos e intenciones, sobre las posibilidades que él tiene de solucionar con éxito la tarea en función de sus capacidades y del esfuerzo a realizar y, finalmente, sobre las estrategias que debe poner en marcha. Estas pautas de actuación son muy semejantes a lo que Borkowski y Muthukrishna (1992) consideran como rasgos esenciales de un buen procesador de la información, lo que implica la integración de variables cognitivas, motivacionales, personales y situacionales dentro de los componentes principales del sistema metacognitivo. Según estos autores (ver Borkowski y Muthukrishna, 1992, p. 483), las características más relevantes de estos sujetos son las siguientes:

- 1. Conocen un amplio número de estrategias de aprendizaje.*
- 2. Comprenden cuándo, dónde y porqué estas estrategias son importantes.*
- 3. Seleccionan y controlan las estrategias, y son muy reflexivos y planificadores.*

4. *Adoptan un punto de vista incremental respecto al desarrollo mental (de la inteligencia).*
5. *Creen en el esfuerzo desplegado cuidadosamente.*
6. *Están motivados intrínsecamente, orientados hacia las tareas y tienen metas de aprendizaje.*
7. *No tienen miedo al fracaso, de hecho, piensan que el fracaso es esencial para el éxito y, por lo tanto, no se muestran ansiosos ante los exámenes, sino que los consideran como una oportunidad para aprender.*
8. *Tienen imágenes concretas y variadas de los "possible selves", tanto deseados como temidos en un futuro próximo y lejano.*
9. *Tienen conocimientos sobre muchos temas y un rápido acceso a esos conocimientos.*
10. *Tienen una historia de haber contado con el apoyo necesario en todas estas características, tanto por sus padres, por la escuela y por la sociedad en general.*

REFERENCIAS

- Ainley, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: Multidimensional assessment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85, 395-405.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J., García-Alcañiz, E., Moraleda, M., G. Calleja, F. y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*. Madrid: Eudema.
- Borkowski, J. G. y Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: working models' and effective strategy teaching. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- Borkowski, J. G., Johnston, M. B. y Reid, M. K. (1987). Metacognition, motivation and controlled performance. En S. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neurological aspects of learning disabilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. y Farr, M. (Eds.) (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dansereau, D. F. (1985). Learning strategy research. En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Entwistle, N. J. y Marton, F. (1991). Knowledge objects: Understandings constituted through intensive academic study. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 161-178.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- García, R., Clemente, A. y Pérez, E. (1992). Evolución y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en Psicología de la Educación. Un estudio a través del "Psychological Literature" (1984-1992). *Revista de Historia de la Psicología*, 13, 1-17.
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Garner, R. (1988). Verbal-report data on cognitive and metacognitive strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Ghatala, E. S., Levin, J. R., Pressley, M. y Lodico, M. G. (1985). Training cognitive strategy-monitoring in children. *American Educational Research Journal*, 22, 199-215.
- Genovard, C. y Gotzens, C. (1990). *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González Cabanach, R., Valle, A. y Vázquez Grobas, A. (1994). Las estrategias de aprendizaje. En R. González Cabanach, *Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante*. La Coruña: Universidad.
- Hernández, P. y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Justicia, F. (1996). Metacognición y currículum. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Justicia, F. y Cano, F. (1993). Concepto y medida de las estrategias y los estilos de aprendizaje. En C. Monereo (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- Kirby, J. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. New York: Academic Press.
- Kurtz, B.E. (1990). Cultural influence in children's cognitive and metacognitive development. En W. Schneider y F. E. Weinert (Eds.), *Interactions among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. New York: Springer-Verlag.

- Mayer, R.E. (1992). Guiding students' cognitive processing of scientific information in text. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*. San Diego: Academic Press.
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- McKeachie, W., Pintrich, P., Lin, Y. y Smith, D. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: A review of the literature*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning (NCRIPTAL).
- Meece, J. L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. En D. H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Monereo, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Clariana, M. (1993). Profesores y alumnos estratégicos: Cuando aprender es consecuencia de pensar. Madrid: Pascal.
- Moreno, A. (1989). Metaconocimiento y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 173, 53-58.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1987.
- Nolen S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Palmer, J. D. y Goetz, E. T. (1988). Selection and use of study strategies: The role of the studier's beliefs about self and strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Paris, S. G. y Newman, R. S. (1990). Developmental aspects of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 87-102.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames y M. L. Maher (Eds.). *Advances in motivation and achievement (vol.6)*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. y De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in the college classroom. En M. L. Maher y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement (vol. 7)*. Greenwich, CT: JAI Press.

- Pokay, P. y Blumenfeld, P. C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82, 41-50.
- Pozo, J. I. (1989a). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1989b). Adquisición de estrategias de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 8-11.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Compils.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. y Postigo, Y. (1993). Las estrategias de aprendizaje como contenido del currículo. En C. Monereo (Compil.), *Las estrategias de aprendizaje: Procesos, contenidos e interacción*. Barcelona: Domènech.
- Pressley, M., Borkowski, J. G. y Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 4*. Greenwich, Conn.: JAI Press.
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D. L. y Elliott-Faust, D. (1988). What is strategy instructional enrichment and how to study it: Illustrations from research on children's prose memory and comprehension. En F. Weinert y M. Perlmutter (Eds.), *Memory development: Universal changes and individual differences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D. L., Elliott-Faust, D. J. y Miller, G. E. (1985). Children's use of cognitive strategies, how to teach strategies and what to do if they can't be taught. En M. Pressley y C.J. Brainerd (Eds.), *Cognitive learning and memory children*. New York: Springer-Verlag.
- Prieto, M. D. y Pérez, L. (1993). *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis.
- Ridley, D. S., Schutz, P. A., Glanz, R. S. y Weinstein, C. E. (1992). Self-regulated learning: The interactive influence of metacognitive awareness and goal-setting. *Journal of Experimental Education*, 60, 293-306.
- Schmeck, R. R. (1988). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Selmes, I. (1988). *La mejora de las habilidades para el estudio*. Barcelona: Paidós/MEC. (Edic. original: 1987).
- Shuell, T. J. (1993). Toward an integrated theory of teaching and learning. *Educational Psychologist*, 28, 291-311.

- Symons, S., Snyder, B. L., Cariglia-Bull, T. y Pressley, T. (1989). Why be optimistic about cognitive strategy instruction?. En C. B. McCormick, G. E. Miller y M. Pressley (Eds.), *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. New York: Springer-Verlag.
- Valle, A. (1997). *Determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de La Coruña. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1996). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje escolar: Algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordón*, 48 (3), 337-344.
- Valle, A., González Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J. C. (1997). Motivación, cognición y aprendizaje autorregulado. *Revista Española de Pedagogía*, 206, 137-164.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.

Expectativas ante las matemáticas de alumnos de primer ciclo de Educación Secundaria

Miguel Angel Carbonero Martín

Facultad de Educación

Luis Jorge Martín Antón

E. U. Magisterio Fray Luis de León

Elena Arranz Espeso

Psicopedagoga

Universidad de Valladolid

En este trabajo tratamos de analizar las actitudes y expectativas ante las matemáticas de alumnos de educación secundaria, ya que consideramos que es un tema controvertido a considerar cuando los alumnos se enfrentan ante esta asignatura, aspecto que evidentemente influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, también en los procesos cognitivos que el alumno pone en juego a la hora de resolver cualquier tarea. Para medir las expectativas y actitudes ante las matemáticas se ha elaborado un cuestionario (REPROMASE) que considera varias dimensiones: expectativas y actitudes ante el curso y ante las matemáticas, clima de aula, metodología del profesor y del alumno, y la evaluación. El índice alpha de Cronbach es de .85. Los resultados son ilustrativos sobre las creencias de los alumnos sobre la asignatura de matemáticas. Existe una alta correlación entre las actitudes y expectativas hacia el curso y hacia la asignatura de matemáticas en particular.

Palabras clave: *Matemáticas, actitudes, medición, educación secundaria.*

In this work we try to analyze the attitudes and expectations before Mathematics (of students) in secondary education, since we think that it is a controversial topic to consider when students face this subject, aspect that evidently influences teaching processes and learning and, therefore, in the cognitive processes that the student puts at stake when solving any task as well. To measure the expectations and attitudes before Mathematics a questionnaire has been elaborated (REPROMASE) which considers several dimensions: expectations and attitudes before the course and before the Mathematics, classroom climate, teacher and student's methodology, and evaluation. The alpha index of Cronbach is of .85. The results are illustrative on the beliefs of students about the subject of Mathematics. A high correlation exists between the attitudes and expectations towards the course and towards the subject of Mathematics in particular.

Key words: *Mathematics, attitudes, measure, secondary education.*

INTRODUCCION

Según Rivière (1993), existe, entre los matemáticos profesionales, la costumbre de insistir en que la "existencia matemática" (por emplear un término de Davis y Hersh, 1988) constituye una fuente inagotable de satisfacciones relacionadas con impresiones de coherencia, rigor, elegancia formal, e incluso belleza, que no se obtienen en el mismo grado con otras clases de conocimientos. Probablemente fue este tipo de vivencias el que llevó a los pitagóricos a dar un carácter divino a esa experiencia, entendiéndola como una visión directa de ciertas estructuras, objetos y relaciones que serían, al mismo tiempo, fundamento y negación del mundo aparente (Gormam, 1983). Para ellos, los conocimientos matemáticos no debían ser comunicados a los no iniciados en los complejos rituales de la secta, de forma que a los niveles más elevados y, por así decirlo, "místicos" de la experiencia matemática sólo podía acceder un grupo selecto de "mathematikoi", y no los simples "acusmáticos" ni, menos aún, las personas ajenas a la sociedad pitagórica.

Esta anécdota real de la historia de las matemáticas tiene algún sentido porque nos sugiere la melancólica reflexión de que muchos se quedan, por decirlo metafóricamente, en el nivel de "acusmáticos", y son demasiados los que ni siquiera entran en la secta. Para estos últimos, la experiencia de las matemáticas escolares no es fuente de satisfacciones, sino de frustraciones y sentimientos autodepreciativos. Muchas personas desarrollan, en su vida escolar, actitudes negativas hacia las matemáticas y ven condicionadas sus elecciones escolares y profesionales por sus dificultades para dominarlas (Cockcroft, 1985).

Las experiencias que tienen muchos profesores de matemáticas de enseñanza primaria y secundaria es que son muchos los estudiantes que encuentran grandes dificultades para alcanzar los objetivos educativos establecidos en los currículum, y estas dificultades se extreman en un grupo más reducido de alumnos, para los que las matemáticas se convierten en una verdadera pesadilla.

Frente al grupo reducido de estudiantes para los cuales las matemáticas son fáciles y fascinantes, hay otro mayor de alumnos que las encuentran difíciles o aburridas. Ciertas frases desalentadoras ("es que yo no sirvo para las matemáticas, ¿sabe?") O mortificantes ("¡Vaya!...otra vez tocan matemáticas") forman parte del cupo de experiencia inevitable del profesor de matemáticas. Las actitudes aversivas hacia éstas llegan a ser tan irracionales que en una investigación citada en el informe Cockcroft (1985), en que se entrevistaba a sujetos adultos para conocer sus necesidades matemáticas y las estrategias que empleaban para enfrentarse a ellas, se encontró que la mitad de las personas de la muestra se negaba a participar, a pesar de los métodos de persuasión empleados y de las artimañas utilizadas para tranquilizarles. Nosotros hemos constatado como muchos adultos no poseían la competencia numérica funcional básica y hasta qué punto la necesidad de emprender incluso una aparentemente simple tarea matemática, podía provocar sentimientos de ansiedad, impotencia, miedo e incluso culpabilidad en algunos de los entrevistados.

ACTITUDES Y EXPECTATIVAS HACIA LAS MATEMATICAS EN EDUCACION SECUNDARIA

Si se entienden las actitudes como aquellas tendencias a actuar de una manera determinada, una actitud positiva hacia las matemáticas parece que lleva al alumno a apreciar las matemáticas, su valor y su contenido.

Hart (1989) define actitud como una predisposición evaluativa (es decir positiva o negativa) que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento. Es una definición general que aplicada a las matemáticas, se pueden distinguir dos grandes categorías (Bermejo, 1996; Callejo, 1994; Gómez-Chacón, 1997; National Council of Teachers Mathematics [NCTM], 1990):

1. Creencias sobre las mismas matemáticas, en las que intervienen menos los afectos.
2. Creencias sobre los alumnos en relación con las matemáticas, que dependerían más de los afectos (creencias relacionadas con la confianza, auto-concepto, etc.).
3. Actitudes ante la asignatura de matemáticas.
4. Actitudes ante el método de enseñanza empleado por el profesor.

Nosotros también añadimos como elemento relevante las actitudes del alumno ante su método y técnicas de aprendizaje.

Ya en 1987, Gairín mostró la importancia de las actitudes como factores determinantes en el rendimiento, elaborando una prueba para medir estas actitudes hacia las matemáticas. El cuestionario planteado constaba de 22 frases formuladas 11 en negativo y 11 en positivo, puntuadas con -1 las desfavorables, 0 las dudosas y 1 las favorables. El resultado fue positivo.

La importancia y la insistencia dada al tema de las actitudes es, hoy en día, asumida y aceptada por el profesorado cada vez más dispuesto a reconocerlas como elementos de indiscutible valor e interés en el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hernández y Gómez-Chacón, 1997). En nuestro sistema educativo, podemos comprobar la gran importancia que se conceden a las actitudes al haber sido incluidas como un contenido más.

Gómez-Chacón (1997) afirma que las cuestiones afectivas juegan un papel esencial en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. De ahí que la abundancia de fracasos en matemáticas en los distintos niveles educativos, puede ser explicada en buena parte, por la aparición de actitudes negativas causadas por diversos factores personales y ambientales, cuya detección sería el primer paso para tratar de contrarrestar su influencia con efectividad.

Rivière (1993) señala que sólo un grupo reducido de alumnos aprecia las matemáticas, y que un 43 % de las personas de 13 años tienen algún tipo de problemas con las mismas. Es más, muchos adultos no poseen la competencia matemática funcional básica, según investigaciones realizadas.

Para Rivière y Luelmo (1990), a través de la experiencia se demuestra que el mero aprendizaje de conocimientos objetivamente útiles no garantiza que sean funcionales, es decir, que se sepan aplicar fuera del marco escolar y se apliquen de hecho. Este bloqueo se debe a la actitud que los estudiantes tienen frente a las matemáticas. Parece claro, por otra parte, que el desarrollo de las actitudes afectivas se favorece cuando se brinda al alumnado las adecuadas experiencias de aprendizaje en esta dimensión. La persona con una madurez emocional respecto a las matemáticas es aquella que ha desarrollado su inteligencia emocional en este contexto y que ha logrado una forma de interactuar con este ámbito, que tiene muy en cuenta los sentimientos y emociones (Goleman, 1996).

Las investigaciones señalan que las reacciones afectivas pueden tener influencias diferentes en varios procesos cognitivos. Los educadores constructivistas sostienen, que la percepción de los estudiantes acerca del éxito y fracaso escolar influye en su motivación hacia el aprendizaje de la matemática (Nicholls et al., 1990). Concretamente, el autoconcepto constituye un buen predictor para el rendimiento matemático tanto en tareas familiares como no familiares, sobre todo cuando la tarea matemática se trata de forma procesal y orientada a la práctica (Gómez-Chacón, 1997). Por otra parte, el rendimiento en matemáticas parece ser una de las fuentes de la autoeficacia, siendo la autoeficacia anterior el mejor predictor. La percepción de la utilidad de las matemáticas correlaciona también con el rendimiento y su predicción (Elliott, 1987).

Como conclusión, podemos decir que, en los últimos años, la dimensión afectiva en la enseñanza de las matemáticas es un tema prioritario en investigación (Koehler y Grouws, 1992; McLeod, 1992, 1994).

McLeod (1988) indicó que parece haber dos tipos de creencias que influyen en el profesorado y alumnado: creencias acerca de las matemáticas y creencias acerca de sí mismos. La atribución causal de éxito o fracaso también parece tener un impacto significativo en los aspectos metacognitivos y en el manejo de estos procesos. Los estudiantes que atribuyen su éxito a la ayuda de sus profesores y profesoras, pueden no sentirse capaces de buscar soluciones alternativas y tomar decisiones razonables sobre que caminos elegir y por qué.

Tenemos que tener en cuenta que no sólo el profesor es el único capaz de hacer matemáticas, sino que los alumnos y alumnas también lo son, y resulta muy curioso cómo un mismo problema puede verse de tantas formas y tan diferentes. (Basarrate et al., 1996). Por ello, se ha de fomentar el interés por investigar y resolver problemas como elemento motivador que necesita una dedicación tenaz y concentrada. La creatividad en la formulación de conjeturas y soluciones, la flexibilidad necesaria para cambiar el punto de vista desde el que se enfoca un problema o la autonomía intelectual son otras actitudes relacionadas.

En el estudio de Garofalo y Lester (1985) se analizan con cierto detalle las relaciones entre creencias-actitudes y solución de problemas, encontrando con respecto a:

1. Autoconfianza y solución de problemas: cuanto mayor es su autoconfianza más alta es su ejecución en la solución de problemas; y viceversa, el conocimiento influye a su vez en la autoconfianza.
2. Interés y solución de problemas: el interés decae si el conocimiento se incrementa.
3. Creencias y solución de problemas: algunos niños creen que, ante la duda, lo mejor es aplicar todas las operaciones (sumar, restar, etc.) y después escoger la que parezca más razonable por el resultado obtenido.

MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES Y EXPECTATIVAS ANTE LAS MATEMÁTICAS: CUESTIONARIO REPROMASE

Nosotros también hacemos hincapié en la importancia de establecer la relación entre las matemáticas y el entorno, como algo natural, como algo que el alumnado se puede encontrar en su vida diaria, y trate de utilizar los recursos escolares para solucionar situaciones cotidianas.

Hemos elaborado un cuestionario con el fin de analizar una serie de variables sobre como perciben los alumnos los distintos aspectos que rodean la enseñanza de las matemáticas. La muestra que hemos utilizado es lo suficientemente representativa para darnos una información de aspectos que pueden condicionar el rendimiento de matemáticas a lo largo de uno o varios cursos.

El cuestionario se enmarcaba dentro de un conjunto de actuaciones, centradas en un entrenamiento en resolución de problemas porque pensamos que con ello se capacita al alumnado para que desarrolle las actitudes mentales que le conducirán a la búsqueda del camino adecuado, porque la resolución de problemas no consiste en dar una solución final, sino en abordar un proceso que no tiene porqué ser el mismo para todas las personas. De forma casi inmediata se fomenta el gusto por las matemáticas y por la resolución de los problemas y pensamos que evitará el rechazo y la sensación de impotencia que ante situaciones que exigen aplicación matemática sienten muchas personas, a las que incluso se considera muy capacitadas en amplios campos culturales.

La investigación se llevó a cabo en dos tiempos, participando 558 alumnos de 1º de la E.S.O. de varios centros de la ciudad de Valladolid.

En un primer momento se hizo una exploración sobre la actitud de los alumnos hacia las matemáticas mediante un cuestionario (REPROMASE) realizado por el grupo investigador al efecto. El cuestionario fue totalmente anónimo.

1. Elaboración del cuestionario Repromase

Se elaboró un cuestionario para analizar cual es la actitud, opinión y creencias de los alumnos sobre diferentes aspectos del curso, en general; y específicamente de la clase de matemáticas en el momento que comenzamos esta investigación.

Para la contestación del cuestionario se optó por un modelo de respuesta tipo

Likert de cinco opciones en función del acuerdo o no con la frase correspondiente a cada ítem. Todos los que hemos incorporado en este cuestionario los podemos englobar dentro de unas grandes dimensiones: expectativas ante el curso y ante las matemáticas; actitudes ante el curso y las matemáticas; clima de aula; metodología del profesor y del alumno; y evaluación. Además, hay tres preguntas globales correspondientes a su opinión sobre el libro de matemáticas, sobre la utilidad de la asignatura de matemáticas y la dificultad de la asignatura. A continuación, desarrollamos cada uno de estos aspectos:

Por expectativas ante el curso, nos referimos a la creencia que tiene el alumno de la facilidad o dificultad de poder aprobar el curso y a qué lo atribuye. Por ejemplo, un ítem de esta dimensión sería: "Gracias a mi esfuerzo y trabajo, podré aprobar el curso".

La misma interpretación tiene las expectativas ante las matemáticas, pero centrado específicamente en la clase de matemáticas. Por ejemplo, "creo que aprobaré las matemáticas este curso".

Respecto a las actitudes ante el curso, nos referimos a todas aquellas situaciones que obligan al alumno a posicionarse favorable o desfavorablemente ante el curso. Por ejemplo, "cuando el profesor me dice públicamente que he hecho una tarea mal, me desanimo y se me quitan las ganas de volver a intentarlo".

Lo que denominamos actitudes ante las matemáticas tiene la misma interpretación pero específicamente para la asignatura de matemáticas. Por ejemplo, "en matemáticas, aunque estudie al principio, sin embargo, suelo cansarme y desanimarme cuando aparecen dificultades".

Por clima de aula entendemos aquellos aspectos, situaciones, comportamientos, etc. que mejoran o empeoran la situación del alumno en el aula en la asignatura de matemáticas. Por ejemplo, "el profesor de matemáticas valora menos las preguntas de los peores estudiantes que la de los mejores".

Otro aspecto que queremos conocer es los diferentes procedimientos metodológicos que utiliza el profesor de matemáticas para impartir su asignatura. Es lo que llamamos metodología del profesor. Para ello, tenemos ítems como: "cuando vamos a comenzar algo nuevo, el profesor de matemáticas lo relaciona con lo que ya sabemos".

La misma idea la podemos aplicar a la metodología de los alumnos, pero encaminado a aquellos procedimientos que utilizan los alumnos a la hora de aprender matemáticas. Por ejemplo, "en matemáticas, suelo justificar y explicar cómo llego a una solución".

Por último, preguntamos algunos aspectos de la evaluación en la asignatura de matemáticas, como qué y cómo se evalúa. Por ejemplo, "aunque en clase de matemáticas se hagan trabajos y actividades en grupo, al final, sólo cuenta la nota del examen".

Para elaborar el cuestionario, se revisaron diferentes escalas y cuestionarios ya construidos para analizar la pertinencia o no de la inclusión de los ítems. Una vez

elegidos todo un grupo de items, se suministró el cuestionario a un grupo de expertos en el campo de las matemáticas para que analizaran aquellos items que consideraran más adecuados a los objetivos perseguidos y aportaran aquellas correcciones que consideraran oportunas.

Una vez eliminados aquellos items poco valorados y reformulados aquellos que no eran claros, se administró el cuestionario a una muestra de sujetos (N=50) del primer curso de educación secundaria, para realizar un análisis previo de las respuestas. Se realizó un análisis de la fiabilidad del cuestionario, así como del poder discriminativo de los items. La escala mostraba un nivel de fiabilidad de .78 utilizando la prueba estadística de alpha de Cronbach. Además, se eliminaron aquellos items que no eran discriminativos, resultando el cuestionario definitivo formado por 84 items.

Además, el cuestionario contiene una serie de preguntas encaminadas a conocer diferentes aspectos descriptivos de los alumnos como son su edad, sexo y si estaba en el mismo centro el año pasado.

Posteriormente, se aplicó el cuestionario a 558 alumnos y alumnas del curso de primero de educación secundaria, correspondientes a 10 centros, públicos y concertados, representativos de diferentes zonas de Valladolid. La mayor parte de los alumnos tienen 12 años (83 % de la muestra), aunque el rango va desde los 11 hasta los 14. Respecto al sexo, el 57% son hombres. Destaca que el 44 % de los alumnos estuvieron el año anterior en el mismo centro en el que están cursando actualmente el curso de primero de Educación Secundaria. La fiabilidad definitiva del cuestionario tiene un índice de .85 en el alpha de Cronbach.

2. Resultados del cuestionario Repromase

A continuación, presentamos los resultados más significativos, aunque iniciales y a modo de tendencia y de acercamiento al tema tratado en este artículo, que hemos obtenido de la aplicación del cuestionario anónimo REPRMASE.

Si analizamos las expectativas ante el curso y ante las matemáticas, tenemos que el 67% de ellos considera que podrá superar el curso gracias a su esfuerzo y trabajo, porcentaje que aumenta cuando esta pregunta se dirige específicamente al campo de las matemáticas (73 %). Es de destacar que el 75 % de los alumnos no cree que la suerte sea un factor decisivo a la hora de aprobar la asignatura de matemáticas.

Respecto a las actitudes ante el curso y ante las matemáticas, el 69 % y 62 % de los alumnos respectivamente, manifiestan no estar nerviosos en clase y se sienten cómodos en el curso. Concretamente en el ámbito de las matemáticas, el 65 % de los alumnos manifiestan que suelen estar nerviosos después de un examen hasta conocer la nota.

Respecto al clima de aula, según la opinión del 79% de los alumnos encuestados, el/la profesor de matemáticas procura responder todas las dudas que se formulan en clase, así como que no valora menos las preguntas de los malos estudiantes que la de los mejores (62%). Hay que destacar, a continuación, dos items muy sig-

nificativos, como son el que el 66% de los encuestados piensa que el profesor tiene que interrumpir muchas veces la clase porque hay gente hablando y alborotando; así como que en clase de matemáticas está muy claro quienes son los más listos y quienes los más torpes (48%). Algo menor, pero también es de destacar, es la valoración que los alumnos hacen sobre la pregunta de si el profesor no presta ayuda individualizada a cada alumno y no valorando lo que hace bien (41%), además de si no les felicita cuando hacen una tarea bien o sacan mejores notas (40%).

Respecto a la metodología utilizada el profesor, destaca el que el 50% de los alumnos declara que casi nunca trabajan en grupo. Otro aspecto importante es que el 79% contesta que el profesor de matemáticas pide que justifiquen y expliquen los pasos seguidos hasta llegar a la solución, además de utilizar diversas formas de explicar (68%), además de pensar que en clase de matemáticas se da importancia a comprender bien los problemas (80%). También el que el profesorado no se preocupa de la nota en sí sino de que los alumnos aprendan (72%)

Si tenemos en cuenta la utilidad de los contenidos y actividades a desarrollar desde la asignatura de matemáticas, el 70% de los alumnos piensan que son útiles.

Por último, respecto a la evaluación, la mayoría de los alumnos consideran que sí se tiene en cuenta su trabajo e interés a la hora de evaluarles, así como que los exámenes si tienen que ver con lo explicado en clase. (83% y 64% respectivamente).

Respecto a la relación entre los diferentes aspectos analizamos, tenemos que existe una alta correlación entre las actitudes ante el curso y ante las matemáticas (.66). Es decir, los alumnos son coherentes a la hora de posicionarse ante el curso en general, y ante las matemáticas. También entre la metodología de los alumnos y las actitudes ante el curso y las matemáticas (.60 y .64 respectivamente) y entre las expectativas ante el curso y ante las matemáticas (.56). También presentan una alta correlación las actitudes con las matemáticas con las expectativas ante el curso y ante las matemáticas (.50 en ambos casos).

CONCLUSIONES

Consideramos importante la creación y validación de un instrumento como el REPROMASE porque se convierte en un medio óptimo para conocer las expectativas y actitudes de los alumnos de educación secundaria hacia las matemáticas.

Destacamos la asociación que realizan los alumnos entre los resultados en la asignatura de matemáticas y del curso en general, quizás de máxima importancia si consideramos que los alumnos, en matemáticas, manifiestan una gran ansiedad después de los exámenes hasta recibir la nota del examen, ansiedad que, en ocasiones, se generaliza en todo el desarrollo de la asignatura. Además, los alumnos reconocen que la asignatura de matemáticas discrimina entre aquellos alumnos que son más y menos capaces, lo que puede generar expectativas difíciles de erradicar y que pueden condicionar el comportamiento y resultados posteriores.

Los alumnos son conscientes de la importancia de la metodología empleada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, concretamente todo lo referido a la for-

mación en procedimientos (hincapié en los procesos) más que en los contenidos (hincapié en los productos), si bien la realidad nos indica que, desde los primeros cursos, los resultados priman sobre los procesos.

La actuación del profesor es valorada positivamente por los alumnos, y ven en la metodología de secuenciación de contenidos algo beneficioso para una mejor comprensión de los conceptos, procedimientos y valores trabajados dentro del aula.

En general, existe una correlación aceptable entre la posición del alumno ante las matemáticas y el curso, la metodología, las expectativas.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana.
- Basarrate, A., Martín, S. y Moralejo, M. (1996). Resolución de problemas y diversidad. *UNO Revista Didáctica de las Matemáticas*, 8, 29-37
- Bermejo, V. (1996). Enseñar a comprender las matemáticas. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I*. Madrid: Síntesis.
- Callejo, M.L. (1994). *Un club matemático para la diversidad*. Madrid. Narcea.
- Cockcroft, W. H. (1985). *Las matemáticas sí cuentan*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Davis, P. J. y Hersh, R. (1988). *Experiencia matemática*. Barcelona: Labor-M.E.C.
- Gairín, J. (1987). *Las actitudes en educación*. Barcelona: PPU.
- Garofalo, J. y Lester, F. K. (1985). Metacognition, cognitive monitoring and mathematical performance. *Journal of research in mathematical education*, 16, 163-176.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Gómez Chacón, I. M. (1997). La alfabetización emocional en educación matemática: actitudes, emociones y creencias. *Uno*, 13, 7-22.
- Gorman, P. (1988). *Pitágoras*. Barcelona: Crítica.
- Hart, L. E. (1989). Describing the affective domain: saying what we mean. En D. B. McLeod y V. M. Adams (Eds.) (1990), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp. 37-48). Nueva York: Springer-Verlag.
- Hernández, R. P. y Gómez-Chacón, I. M. (1997). Las actitudes en educación matemática. Estrategias para el cambio. *Uno*, 13, 41-61.
- Koehler, M. y Grouws, D. A. (1992). Mathematics teaching practices and their effects. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Nueva York: Macmillan, NCTM.
- Mandler, G. (1989). Affect and Learning: causes and consequences of emotional interaction. En D. B. Macleod y V. M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp 3-19). New York: Springer-Verlag.

- McLeod, D. B. (1988). Affective issues in mathematical problem solving: Some theoretical considerations. *Journal for Research Mathematics Education*, 19, 134-141.
- McLeod, D. B. (1989). Beliefs, attitudes, and emotions: new view of affect in mathematics education. En D. B. McLeod y V. M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective* (pp. 245-258). Nueva York: Springer-Verlag.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. En D. A. Grows (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*. Nueva York: Macmillan, NCTM.
- McLeod, D. B. (1994). Research on affect and mathematics learning in the JRME: 1970 to the present. *Journal for Research Mathematics Education*, (6) 25, 637-647.
- N.C.T.M. (1990). *Sugerencias para resolver problemas*. México: Trillas.
- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: individual and classroom differences. *Journal for Research Mathematics Education*, (2) 21, 109-122.
- Rivière, A. (1993). Problemas y dificultades de aprendizaje de las matemáticas: una perspectiva cognitiva. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios, *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. III. Madrid: Alianza.

Azentu, intonazio eta silabifikazioen funtzio bereizleez

Iñaki Gaminde

Hizkuntza eta Literaturaren Didaktika Saila. UPV/EHU

Inmaculada Hernáez

Elektronika eta Telekomunikazio Saila. UPV/EHU

José Luis Alvarez "Txillardegí"

Pilartxo Etxeberria

Euskal Filologia Saila. UPV/EHU

En este trabajo se analizan las funciones distintivas del acento, la entonación y la silabificación: Se contempla su importancia en los procesos de desambiguación lingüística. En la primera parte del trabajo tomando como base los datos de la variedad lingüística que hemos elegido, se presentan las diferentes distinciones, tanto léxicas como gramaticales, que se realizan por medio de las diferentes posiciones del acento. En la segunda parte se analizan las relaciones entre la entonación y la focalización, así como la importancia de la entonación en la distinción del foco. En la tercera parte, analizadas las diferentes funciones de la silabificación, se contemplan las relaciones de ésta con los diferentes constituyentes sintácticos. Por último, se tienen en cuenta las implicaciones didácticas derivadas de las diferentes estrategias analizadas.

Palabras clave: *Fonología, entonación, normalización lingüística.*

In this work we analyse the distinctive function of the accent, the intonation and syllabification. We consider the significance of these factors in the process of linguistic disambiguation. First, we present the lexical and grammatical distinctions given by means of the different positions of the accent. In the second part of the work, we analyse the relationships between focalization and intonation, together with an examination of the importance of the intonation in the distinction of the focus. In the third part of this work, after analysing the different functions of syllabification, we consider its relationship with the syntactic constituent elements. Finally, the didactic implications arising from the distinctive functions here studied are described.

Key words: *Phonology, intonation, linguistic normalization.*

Lan honetan azentu, intonazio eta silabifikazioen funtzio linguistiko bereizleak aztertzen dira. Funtzio hauek desanbiguatze linguistikoaren prozesuetan duten baliagarritasuna ere nabarmentzen da. Lehen sekzioan, gure azterketarako aukeratu dugun barietatearen datuetan oinarrituta, azentuaren bidez lortzen diren bereizketa lexikoak zein gramatikalak aurkezten dira; era berean azentuaren ezaugarriak garrantzitsuenak ere azaltzen dira. Bigarren sekzioan, fokoa eta intonazioaren arteko loturak eta azken honen balio bereizlea ere ikertzen dira. Hirugarren sekzioan silabifikazio desberdinen funtzioak aztertuz gero, berau eta sintaxiaren osagaien arteko loturak aztertzen dira. Azkenik, funtzio bereizle hauek eduki behar dituzten inplikazio didaktikoak nabarmentzen dira.

Giltzarriak: *Fonologia, intonazioa, hizkuntz-normalizazioa.*

SARRERA

Artikulu honetan azentu, intonazio eta silabifikazioen funtzio bereizleak aztertu nahi ditugu. Euskararen bariedade guztietan hiru suprasegmental hauek funtzio berberak betetzen ez dituzten arren, euren garrantziagatik uste dugu interesgarria izan daitekeela hemen aztertzea. Gaur egun dakigunaren arabera, azentuerak ez dauka funtzio bereizle bera euskararen bariedade guztietan. Are gehiago, bariedade batzuetan azelako funtziorik betetzen ez duela ere esan dezakegu (Gaminde eta Hualde 1995, Gaminde 1997b). Intonazioari buruzko ikerketak gure artean aski berriak direnez gero, alor honetan ere generalizazio handirik ezin egin dezakegu. Zelangura ere den, fokalizazio eta intonazioaren arteko interakzioa sarritan nabarmendu izan da (Hualde, Elordieta eta Elordieta 1993 bereziki), hori dela eta interesgarri deritzegu honi buruzko hausnarketa egiteari eta datu berriak plazaratzeari. Azkenik, silabifikazioaren funtzio bereizle eta desanbiguatzaileari buruz euskaraz lehenengoz aurkezten dira datuak eta azterketak.

Hiru funtzio bereizle hauek anbiguetate linguistikoarekin lotuta agertzen zaizkigu. Berau oso fenomeno arrunta da eta askotan aztertua izan bada ere, euskarari dagokionez ez du izan beharko lukeen arreta. Anbiguiteak katea mintzatu berberari legozkiokeen esanahi desberdin posibleei erreferentzia egiten die. Honelakoetan, eskuarki, esaldi bakoitzaren mezu zuzena zein den jakiteko hiztunok estrategia desberdinak erabiltzen ditugu, batzuk linguistikoak eta beste batzuk pragmatikoak; sarritan testua gauzatzen den kontestuak ematen dituen datu ez-linguistikoetatik esaldiak desanbiguatzeko beharrezko informazioa ateratzen da. Anbiguetate linguistikoa sailkatzekotan hiru mota bereiztu izan dira: pragmatikoa, lexikoa eta gramatikala.

Ondoko esaldi hau, besterik ezean, irakurri behar izango bagenu guztiz anbigua dela esango genuke, izan ere, interpretazio bi egin daitezke:

(1) lagunak ekarri ditu.

Testuinguruaren informaziorik gabe, batetik, lagun horrek aipatzen ez diren gauza batzuk ekarri dituela uler dezakegu, eta bestetik, aipatzen ez den subjeto batek lagunak ekarri dituela. Hala ere, euskararen bariedade askotan, ahoz emanda esaldia ez litzateke batere anbigua izango, azentueraren funtzio bereizleari eskerrak ulertuko litzateke eta. Jarraian bariedade bitan egin daitezkeen interpretazio desberdinak ematen ditugu:

(2a) lagúnak ekarri ditu (subjeta)

(2b) lágunak ekarri ditu (objeta)

(3a) lagunák ekarri ditu (subjetua)

(3b) lagunak ekarri ditu (objetua)

Gure lan hau egin ahal izateko beharrezko datuak mendebaldeko euskararen Gatikako barietatean bildu ditugu eta eurok hartuko ditugu oinarritzat.

Lanaren lehen sekzioan azentueraren ezaugarririk garrantzitsuenak aurkeztu ostean, dauzkan funtzio bereizgarririk nagusienak aztertuko ditugu. Bigarren sekzioan fokoa eta intonazioaren arteko erlazioak ikusiko ditugu, esaldiaren elementuak fokalizatzeke intonazioak duen funtzioa nabarmenduz. Hirugarren sekzioan silabifikazio desberdinen bidez egiten diren desanbiguazioak arakatuko ditugu, era berean azterketa fonologikoa eginda, arau fonologikoen korrelato akustiko desberdinak ere emango ditugu. Lan honen azken sekzioan zenbait ondorio iradokiko dugu eta euron inplikazio didaktikoez oharterazten ahaleginduko gara.

AZENTUERA

Barietate honetako azentueraren ezaugarririk nagusienetakoa morfema azentudun eta azentubakoen arteko bereizkuntza dugu (Gaminde eta Hualde 1995, Gaminde 1997b). Morfema azentudunak hiru eratakoak izan daitezke; batetik azentua silaba jakin batean biltzen duten erroak, léku, bekóki, bélarri, e.a.; beste alde batetik, aurrezentugarriak diren morfemak ditugu, morfemok azentua euren aurreko silaban txertarazten dute, euron artean atzizki batzuk kokatzen dira: -ti, -or, -en, -ago, e.a.; azkenik, morfema aurre-aurrezentugarriak ditugu: -pe, -te, -ko, e.a., morfema hauek azentua silaba bi lehenago txertarazten dute. Morfema azentubakoek azentua afijazio guztien ostean azken silaban hartzen dutenak dira. Azentu lexikala daukaten morfema azentudunak markatutzat jo ditzakegu eta azalean, arau zehatzaren arabera, azentua hartzen duten azentubakoak ez-markatutzat. Bestalde, barietate honetan, gauzapen fonetikoan, tonu hedapena dugu, hots, azentua txertatzen den silabatik hasierarantz tonu altua hedatu egiten da, lehen silabara izan ezik.

Barietate honetako berezitasun morfofonologikoak direla eta (Gaminde 1992), beste batzuetan baino errendimendu desanbiguatzailerik handiagoa du azentuerak (Gaminde 1997a). Jarraian azentueraren balio bereizgarrietariko batzuk aztertuko ditugu.

a. Berben arteko bereizketa:

Azentu lexiko eta arrunta daukaten hitz pare zenbait aurki dezakegu barietate honetan, eurotan azentuaren kokaguneak hitzaren esangura zehazten du (1. eta 2. irudietan "txístú bota dau" eta "txístu bota dau" esaldien kurben desberdintasunak ikus daitezke):

arté (zuhaitza)

árte (bitarte)

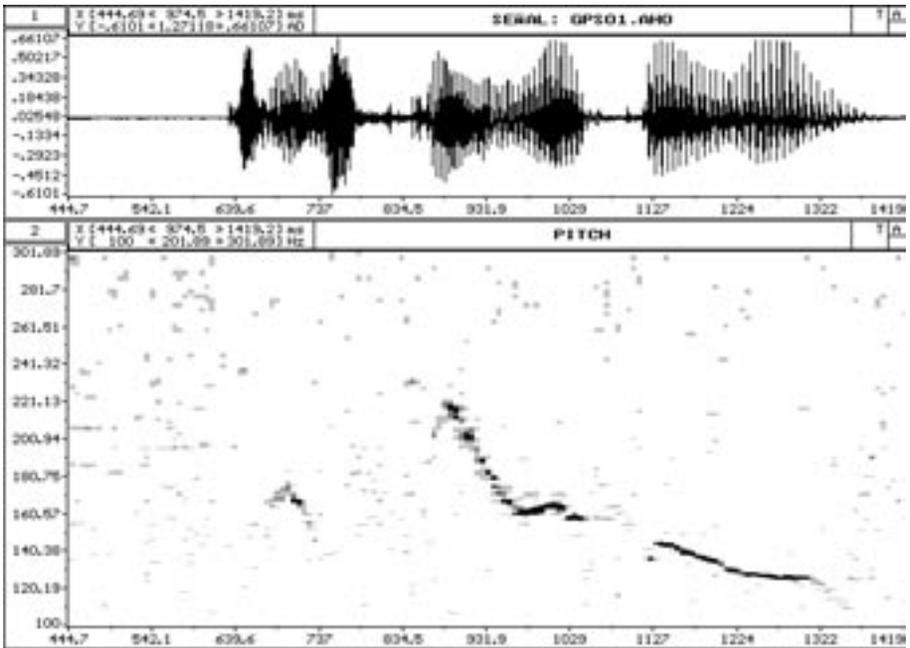
txístú (ttua)

txístu (musika tresna)

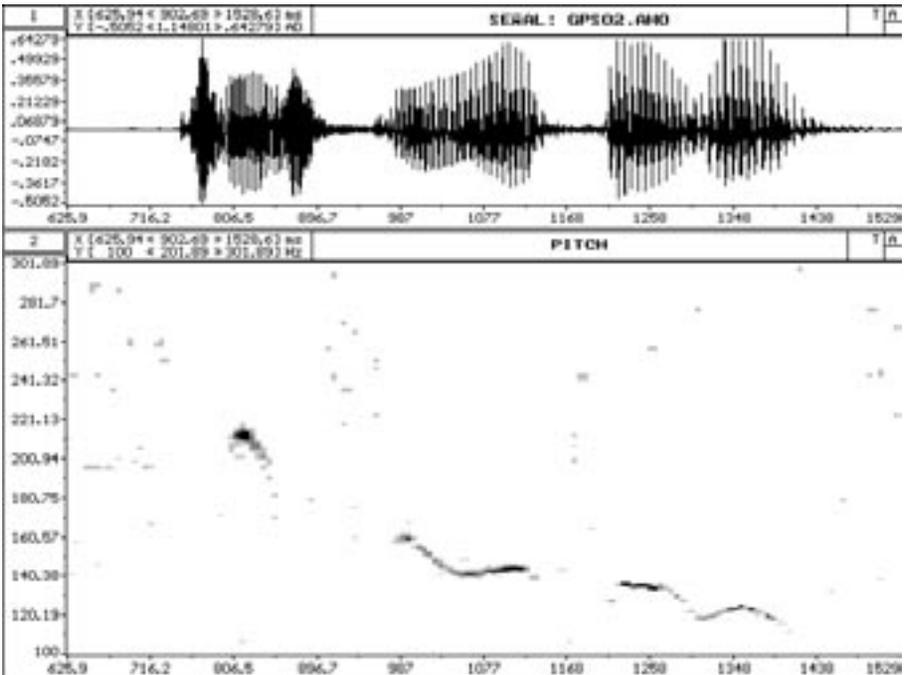
ausí (hautsi)

áusi (ahausi)

1. IRUDIA. Txistú bota dau



2. IRUDIA. Txistú bota dau



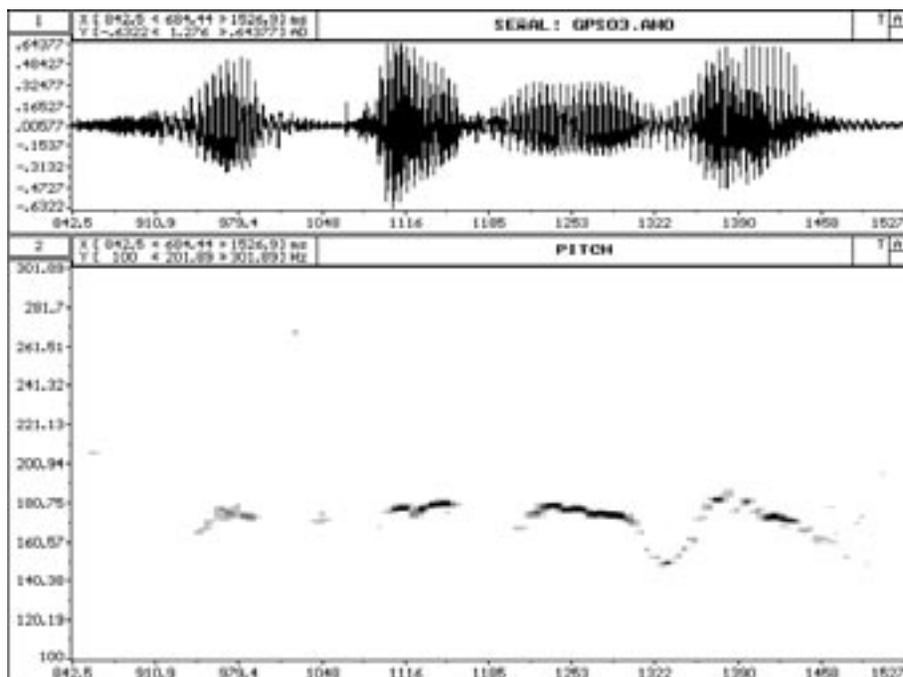
Hauen artean, multzo garrantzitsua osatzen dute mailegu berri eta hitz zaharren bidez (mailegu zaharrak izan arren) egiten diren pareek

basó (baso)	báso (edalontzia)
ulé (ilea)	úle (ulea)
sillé (zila)	sílle (aulkia)

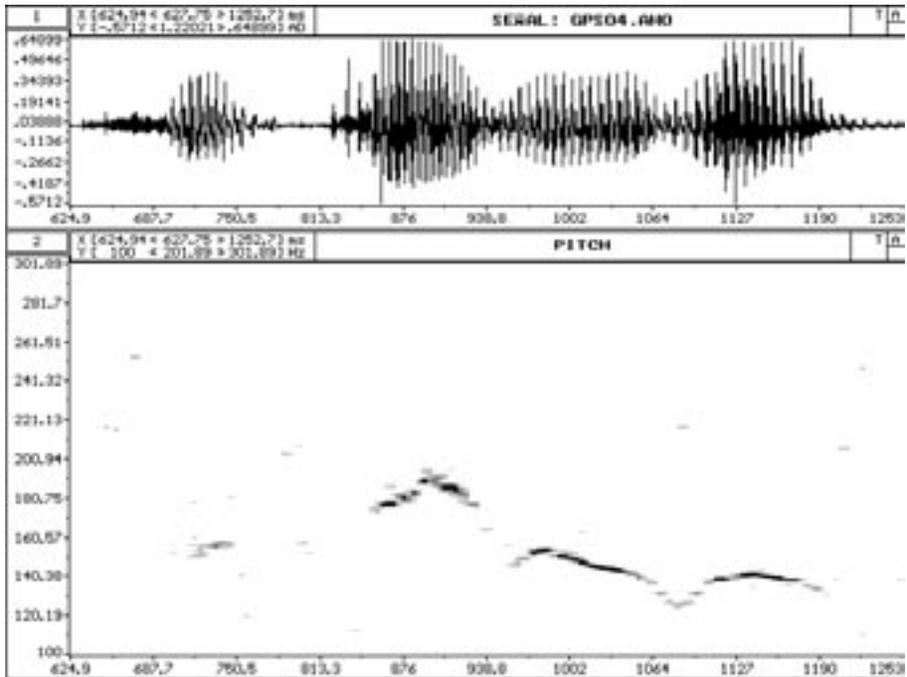
Era berean erdaratik heldu berri samarrak diren maileguetan ere hitz pareak, azentuaren bidez bereiztuta, aurki ditzakegu (3. eta 4. irudietan "fruterú da" eta "frutéru da" esaldien kurbak erka daitezke):

karteré (postari andrazkoa)	kartére (diru zorroa)
fruterú (fruta saltzailea)	frutéru (frutontzi)
basurerú (zabor biltzailea)	basúreru (zarbortegia)

3. IRUDIA. Fruteru dá



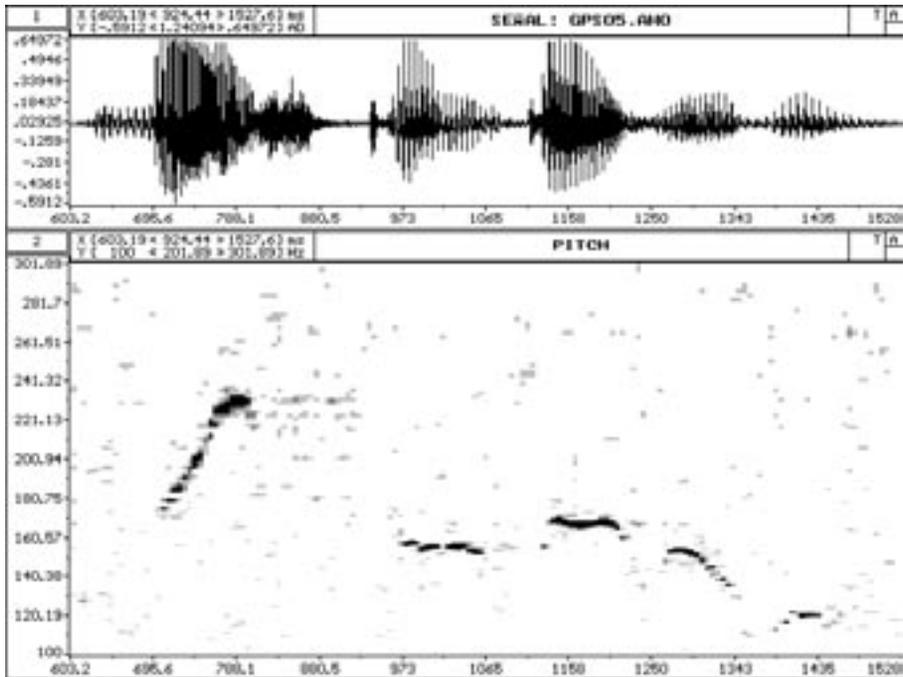
4. IRUDIA. Frutéru da



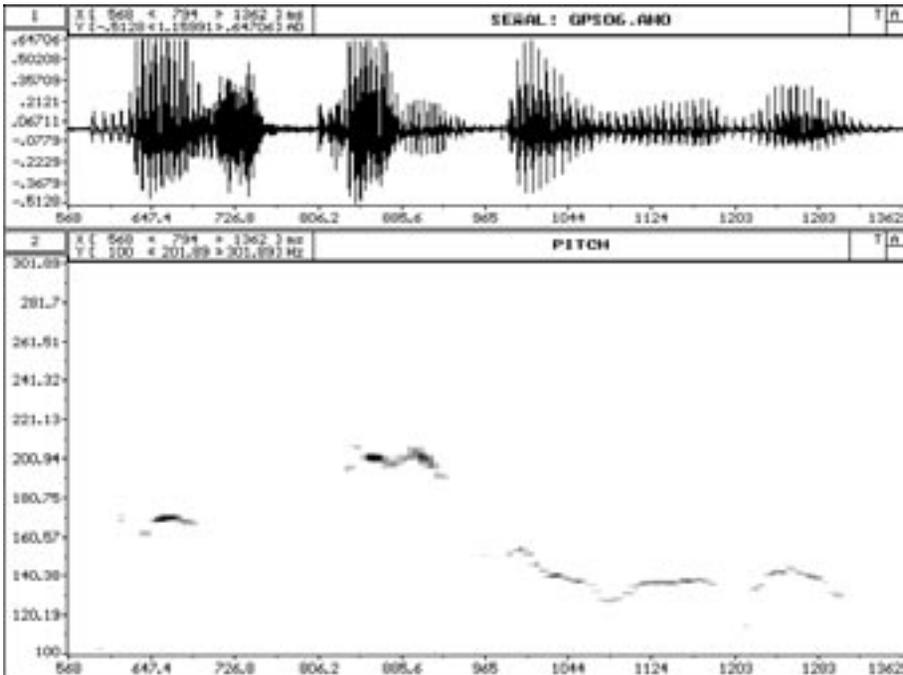
Izenak (i.) eta aditz partizipioak (a.p.) azentuaren kokagunearen bidez ere bereizten dira, hala bada aditz partizipioak ez-markatuak dira eta izenek, berriz, azentu lexikala hartzen dute (5. eta 6. irudietan "bos kantá dire" eta "bos kánta dire" esaldien kurbak ikus daitezke):

- | | |
|--------------|------------|
| tapá (a.p.) | tápa (i.) |
| kantá (a.p.) | kánta (i.) |
| kargá (a.p.) | kárga (i.) |

5. IRUDIA. Bos kantá dire



6. IRUDIA. Bos kánta dire



b. Konposatuak eta Izen sintagmen arteko bereizketa:

Izen eta adjetibo konposatu batzuek lehen konposagaiaren azken silaban hartzen dute azentua, era honetara hitz markatuak sortuz. Euren pareak izan daitezkeen izen sintagmak, ostera, arau orokorraren arabera azentuatzen dira:

sagúsarra (k.)	sagu sarrá (i.s.)
burú andi (k)	buru andí (i.s.)
neská sarra (k)	neska sarrá (i.s.)
amánkomun (k)	aman komún (i.s.)

Posposizio eta hitz batzuk ere bereizten dira:

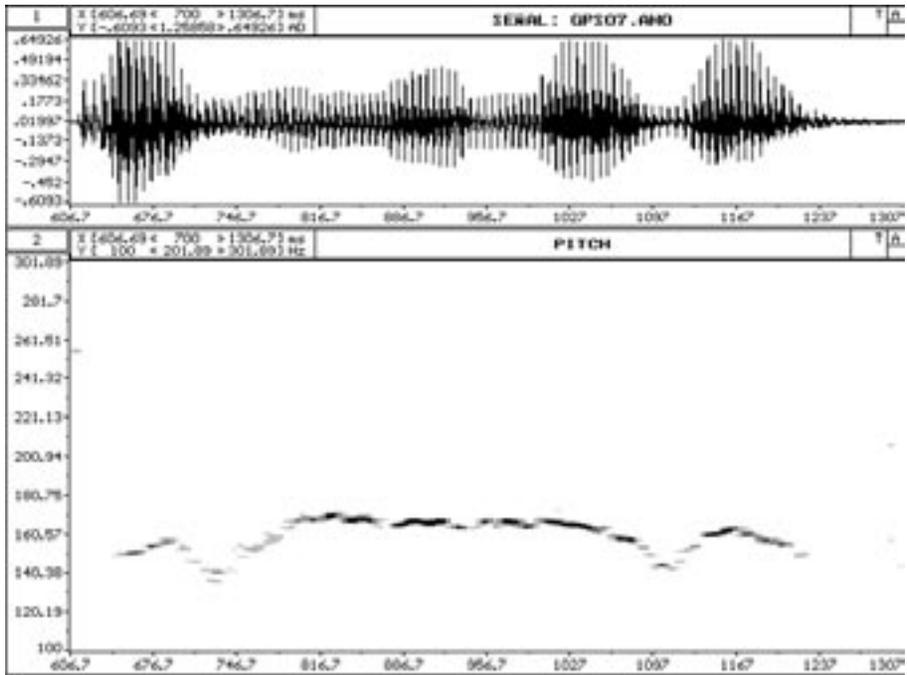
ordún (orduan)	órdun (orenean, garaiz)
aldén (aldean eroan)	álden (-ren aldean)
ondó (ondo, ongi)	óndo (albo)

c. Morfo-sintaxian egiten diren bereizketak:

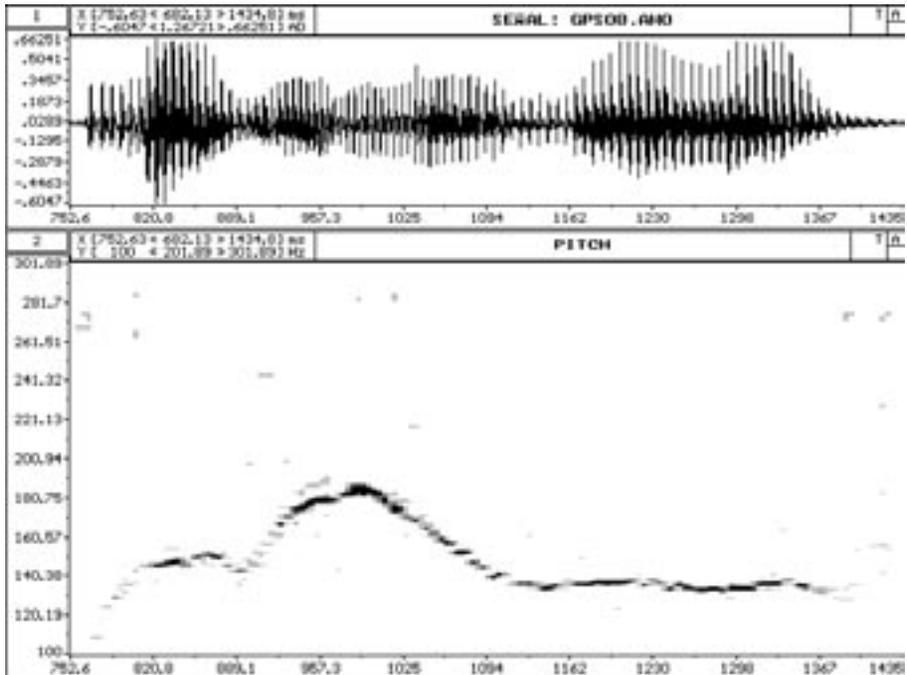
Gorago aipatu ditugun morfemen propietate prosodikoen bidez, deklinabidean, erakusleetan, aditz jokabideetan eta esaldien osaketan bereizketa asko egiten dira. Deklinabidean, alde batetik, singularrak (s.) eta pluraiak (p.), eta bestetik mugagabeak (m.) eta pluralak (p.) azentuaren kokagunearen bidez bereizten dira (7. eta 8. irudietan "lagunená da" eta "lagúnena da" esaldien kurbak ikus daitezke):

semerí (s.)	sémeri (p.)
lagunená (s.)	lagúnena (p.)
iru étzetan (p.)	iru etzetán (m.)
bos básotan (p.)	bos basotán (m.)

7. IRUDIA. Lagunena dá



8. IRUDIA. Lagúnena da



Erakusle eta leku aditzondoetan arruntak (e.a.) eta á- aurritzki azentudunaren bidez egiten direnak (e.i.) bereizten dira; lehenengoak azentudunak dira eta besteek goranzko-beheranzko tonu bikoitza aurkezten dute :

án (e.a.)	ân (e.i.)
á (e. a.)	â (e.i.)

Honen antzeko pareak yón (Jon pertsona izena) eta yôn (joan aditzaren partizipioa) hitzen bidez daukagu. Joan aditz partizipioa (yón) goranzko-beheranzko tonu baten bidez agertzen zaigu, beronen jokaera trinkoan nó, ó, dó, gós eta abar ditugu, hots, forma lexikaletan adizki bakoitzak AB tonu bikoitza asoziatuta dauka. Gaminderi (1993) jarraikirik "ez" eta "ba" proklitikoekin agertuz gero tonu altua lehen silabara egokitzen da, gainerako aditz trinkoekin gertatzen denari aitziz; ondoko adibideotan aditz trinko desberdinen jokaera ikus daiteke:

badatór	badabíll	badakí	bádo
estatór	estabíll	estakí	ésto

Ikusten den moduan, joan aditzaren adizkietan kontrako azentuera dugu, zeren AB tonu bikoitzaren A lehen silabara egokitu baita:

[bá] [do]	[es] [do]
^	^
A B	A B

[bado]	[esto]
\ ^	\ ^
A B	A B

[bado]	[esto]
A B	A B

Izenak eta nominalizazioak bereizten dira kasu bakar batzuetan: asté (astea) áste (hastea); bizkaieraren beste barietate batzuetan kasu gehiago gertatzen da: sáltzea (saltzea) saltzéa (saltsa), ártzea (hartzea) artzéa (artza, indabak eta garbitzeko tresna). Silaba biko "-tu" eta "-du"z amaituko aditz partizipioekin nominalizazioak (n.) eta aditzondoak (ad.) ere bereizten dira:

saldúte (ad.)	sáldute (n.)
artúte (ad.)	ártute (n.)
galdúte (ad.)	gáldute (n.)
eldúte (ad.)	éldute (n.)

Hiru silabako zenbait izenekin izena (i.) eta atributua (a) azentuaren kokaeraren bidez ere bereizten dira:

abadé dau (i.)	abáde dau (a.)
kriedú dau (i.)	kriédu dau (a.)
soldadú dau (i.)	soldádu dau (a.)

Erlatibozko esaldi ez jokatuak egiteko erabiltzen den morfema "ko" dugu, berau aditz partizipioari dautsola erabiltzen da; bestalde, "ko" atzizki aurre-aurreazentugarria aditzen geroaldia egiteko ere erabiltzen da. Ondoko adibideotan erlatibo ez-jokatuak (e.e.) eta geroaldiak (g.) ikus ditzakegu:

sálduko da (g.)	saldukó da (e.e.)
gálduko da (g.)	galdukó da (e.e.)
élduko da (g.)	eldukó da (e.e.)

Esaldietan, azkenik, menperagailu guztiak markatuak dira, hots, baldintzeta-ko ba- azentuduna da (bá-), erlatibozko -n eta -la, berriz, aurreazentugarriak. Erlatibozkoetan esaldi deklaraztaile bakun (e.b) eta erlatibozkoen (e.) arteko bereizketa ondoko era honetara adieraz dezakegu:

ekarri sendún umé (e.b.)	ekarri séndun umé (e.)
ikusi gendún etzé (e.b.)	ikusi géndun etzé (e.)

Baldintzazko eta baiezko esaldiak ere berdin bereiz ditzakegu:

bádaki obeto	badakí obeto
bádeko obeto	badeko obeto

Azentuaren balio desanbiguatzailaren garrantzia ez da maila batekoa izaten euskararen barietate guztietan, hau barietaterik barietate azterkizun daukagun arazo bat da. Hala ere, maila bateko edo besteko azentu bereizgarria duten barietateetan azentuaren garrantzia ukazina delakoa daukagu.

INTONAZIOA

Sekzio honetan esaldi mota batzuen elementuak fokalizatzean intonazioaren zeregina zehazten ahaleginduko gara. Gauza jakina da euskarak esaldiaren informazio berria fokalizatzeke baliabide desberdinak dituen; are gehiago, gramatikaren kategoria desberdin batzuen aldagai indartuak eskuarki galdegaigunean baino ez dira agertzen (hauxe, neu, hementxe, e.a.).

Baliabide horien arteko batzuk hitzordenarekin artez lotuta agertzen zaizkigu

- (1) (mutila) sartu da
- (2) () sartu da mutila

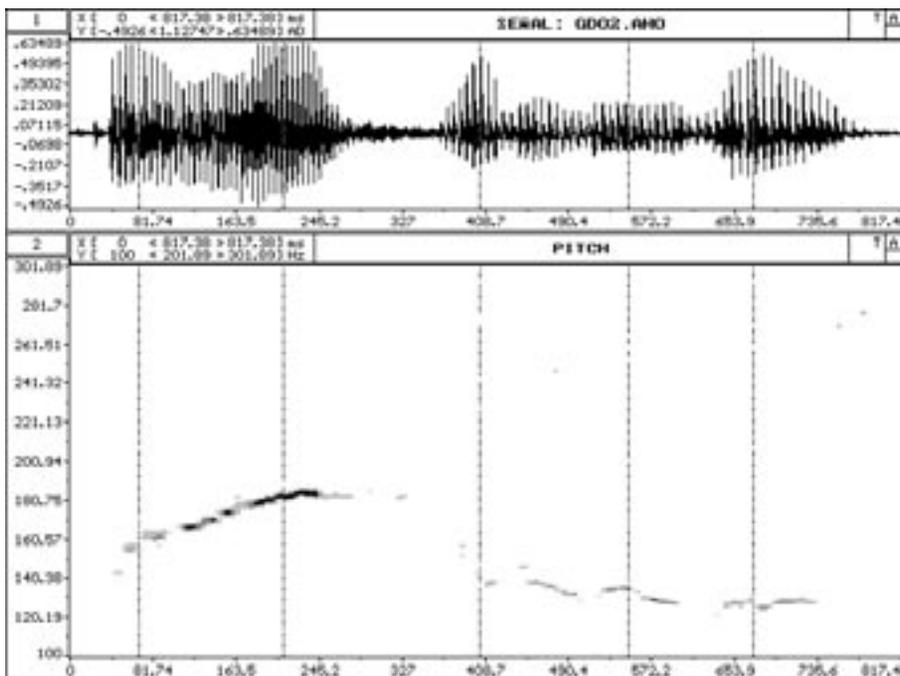
Beste baliabide batzuk, ostera, kategoria lexiko batzuen propietateekin lotuta agertzen dira:

- (3) sartu egin da
- (4) eroan daroa

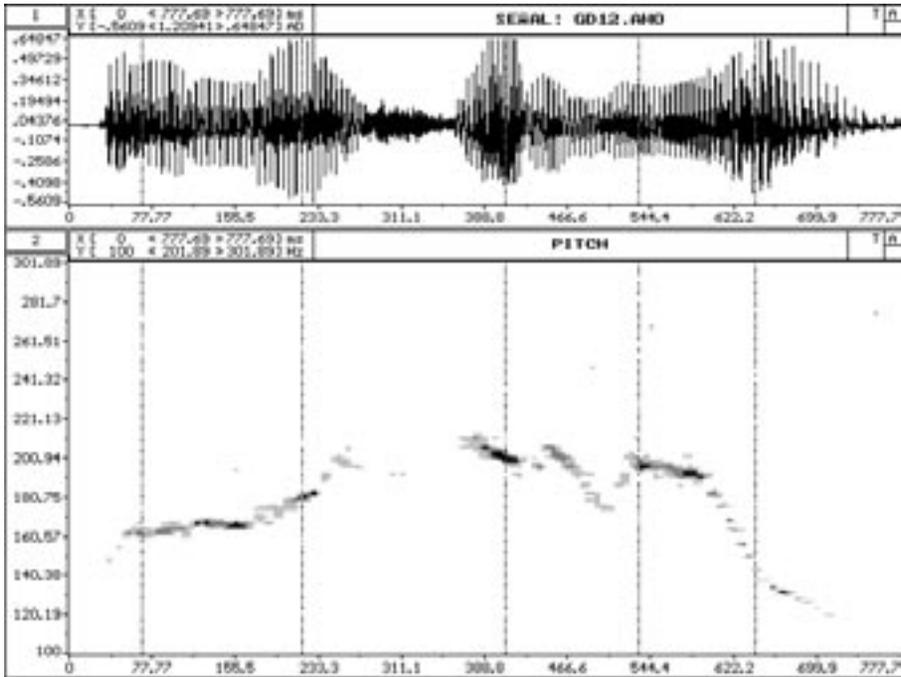
Hauetz ostera, fokalizatzean intonazioaren garrantzia sarritan nabarmendu da. Alta, orain arteko lanetan intonazioaren garrantzi hori nabarmendu bada ere, inoiz ez da instrumentuen bidez aztertu.,ez eta zehaztu zertan datzan; gehienez, gainerako baliabideren batekin erlazionatuta ikusten izan da (salbuespentzat Hualde, Elordieta eta Elordieta (1993) aipa dezakegu).

Gure aurreko lan batean (Gaminde eta la. 1996) aipatzen genuen moduan, intonazioaren funtzioen artean mota bi bereizten dira, hiztunaren egoeraren berri ematen digutenak eta esaldi mota desberdinen artean bereizketak egitekoak; hala intonazioaren bidez esaldi deklaratzailerak eta galderak bereiz daitezke. Oraingo honetan esaldi deklaratzaileretan fokoa markatzeko intonazioak duen papera aztertu-ko dugu, izan ere, 9. eta 10. irudietan ikusten den bezala, kurben konfigurazio desberdinek foko desberdintasuna adierazten dute. 9. irudian fokalizatutako elementua aditzaren aurrean dagoena dugu; 10.ean, berriz, honez gero ekintza burutua dela adierazi nahi da, horretarako azentu fokala aditzaren azkenaurreko silaban kokatzen da. Beraz, esaldi pare hauetan esangura intonazioaren bidez baino ezin bereiz daite-ke.

9. IRUDIA. Lurrê saldu dau



10. IRUDIA. Ona saldû dau

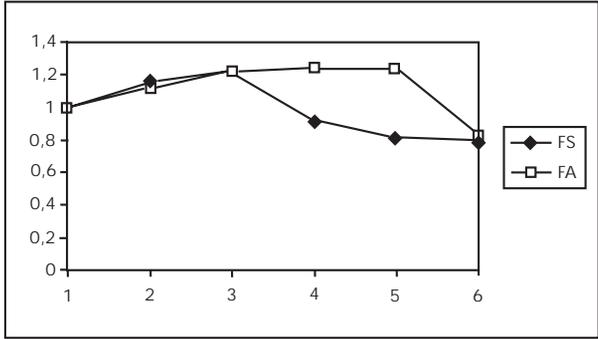


Sekzio honen helburua bikoitza izan da; batetik, esaldi pareak daudenean lortu ditugun kurben karakterizazio akustikoa aztertu gura izan dugu analisi fonetikoan oinarrituta; eta bestetik, pertzepzioaren analisiaren bidez, kurba desberdintasun horiek, euskalki bereko hiztunentzat, zenbateraino diren bereizgarriak ere aztertu gura izan da. Lehenbiziko analisi fonetikoaren bidez, esaldien intonazio kurben ezaugarri akustiko nagusiak atera gura dira. . Analisi fonologikoaren bidez, berriz, desberdintasun fonetiko horiek gramatikak nola antolatzen dituen jakin gura da.

Azterketa fonetiko hau osatu dugun corpusean agertzen diren esaldiak erizpide desberdinen arabera sailka ditzakegu. Lehengo eta behin, esaldiak osatzeko agertzen diren hitz markatu eta ez-markatuen arabera sailka ditzakegu. Bigarren erizpidea, esaldiaren fokoa zein den nabarmentzea dugu; beraz, esaldi mota bi bereiz ditzakegu, batzuetan fokoa aditz aurreko sintagma da ($F=S$), eta besteetan, baieztapena bera ($F=A$). Ñabardura eta aukera guztiak geroagoko lan zehatzago baterako utzita, hemen azken emaitzak baino ez ditugu aurkeztuko.

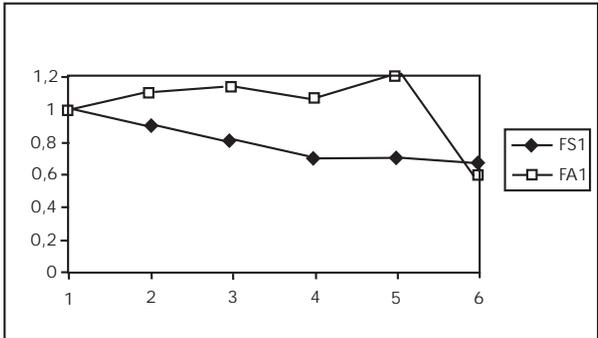
Ondoko grafikoan esaldi deklaratzailen batez-bestekoen arabera kurbak ikus daitezke, FS erakoan fokalizatutako elementua aditz aurrean kokatuta dagoena da, FA erakoan, berriz, aditza bera da nabarmentzen dena:

FS	1	1,14267	1,22622	0,91517	0,81748	0,79563
FA	1	1,12325	1,22109	1,24142	1,24142	0,83227

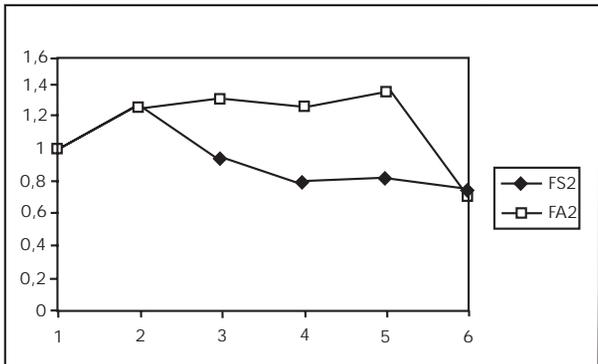


Hitz markatuen kasuan azentu lexikala kokatuta dagoen silabaren arabera bereizketa txiki bat egin behar dugu, izan ere, azentua lehen silaban ager daiteke, lán-dare, bélarri, e.a. edo bigarreanean, solómo, lapíko. Hala ere, kurben konfigurazioak desberdinak diren arren, desberdintasunari eutsi egiten zaio, ondoko grafikoetan ikusten den bezala:

FS1	1	0,8370535	0,8370535	0,7109375	0,7053571	0,6852678
FA1	1	1,0802469	1,1172839	1,0401234	1,0401234	0,6255144



FS2	1	1,2113402	0,9304123	0,8118556	0,8298969	0,7976804
FA2	1	1,2286432	1,2977386	1,2311557	1,4032663	0,7701005



Azterketa fonologikoan, kontutan hartu behar da azentu fokalaren kokaera, izan ere, berba markaturik egon ezta, beronen bidez esaldiaren osagaiak zerraditzen dira. Behin esaldia osatuz gero, sintaxiaren atalak fokoaren kokaguneari buruzko informazioa eman behar digu. Informazio horren bidez, esaldiaren osagaiak mugatuko genituzke; fokoa aditz aurrekoa izanik, fokalizatutako elementuaren azken silaban azentu fokala (A´) kokatuko litzateke; fokoa hori ez bada, orduan azentu fokala aditzaren azkenaurreko silaban kokatuko litzateke, adibidez:

txakurre saldu dau	txakurre saldu dau
A´	A´

Osagaiak honela mugatuko lirateke:

[txakurre]	[saldu dau]	[txakurre saldu dau]
A´		A´

Hona helduta fokodun osagaien A*B azentu-tonudunak txertatu egingo lirateke, gure kasuan esaldiko azentu-tonudun bakarra txertatuko genuke azentu fokalarekin bat eginda, hitz markatuak baleude azentu-tonudun batzuek bat egingo lukete azentu lexikalekin.

[txakurre]	[saldu dau]	[txakurre saldu dau]
A*B		A*B

Tonu baxua ondoko silabara egokitu ondoren, muga tonu baxuak (B%) txertatuko genituzke esaldiaren mutur bietan:

[txakurre]	[saldu dau]	[txakurre saldu dau]
B% A	B	B% B% A B

Azkenik, esaldiaren gailurra dagoen tonu altuan txertatu eta ostean, tonu altua esaldiaren hasierarantz hedatzen da eta libre dauden silabetan tonu baxuak txertatzen dira:

[txakurre]	[saldu dau]	[txakurre saldu dau]
\		\ \
B% A	B	B% B% A B

Hitz markatuen kasuan azterketa bera egingo litzateke, kontutan hartuta azentu lexikala dagoen silaban beste A*B azentu tonudun bat txertatzen dela.

Fokalizazioaren intonazioaren bidezko bereizketa hau kontestualizatzen badugu honako testu hauek eman ditzakegu (fokoa ^ ikurraren bidez adieraziko dugu):

- A- zer saldu du?
- B- urê saldu dau

A- urik badauka?

B- ez, ure saldu dau

Azken honetan fokalizatzeke beste aukera bat ordenari dagokiona da:

B- ez, saldu dau ure

Egin ditugun pertzepzio test batzuen emaitzen arabera, esan dezakegu ezen, antzeko sistimak erabiltzen direla mendebaldeko barrietate guztietan. Testa egin ahal izateko lekukoei 20 esaldi entzunarazi egin genizkien (ikus eranskina), esaldi haue-tako zortzitan fokalizatutako elementua ez da aditzaren aurrekoa. Informatzaileei, esaldiak entzun ahala, euren eritziz informaziorik garrantzitsuena azpimarratzeko eskatu zitzaie, jarraian esaldi originalekin erkatu ziren jakiteko pertzeptzioaren ara-bera beste barrietate batzuetako lekuko horiek informazio berri bera hartzen zuten. Emaitza hauek barrietate honekiko ulermen maila ezeze lekukoek antzeko sistimaren ideia irudikatzen digute. Denetara 18 proba egin ditugu, informatzaileak Gatika, Bermeo, Muxika, Gernika, Arteaga, Aulesti, Lekeitio, Munitibar, Larrabetzu, Zornotza, Abadiño eta Igorrekoak izan dira. Huts kopurua 0 eta 3 artekoa da, ondo-ko taulan herriaren ondoan huts kopuruekin batera portzentaiak ere ematen dira:

Herria	Kopu.	%	Herria	Kopu.	%	Herria	Kopu.	%
Gatika1	0	100	Gernika2	0	100	Larrabe1	0	100
Gatika2	0	100	Arteaga	0	100	Larrabe2	0	100
Bermeo	1	95	Aulesti	0	100	Zornotza	0	100
Muxika1	1	95	Lekeitio1	0	100	Igorre1	0	100
Muxika2	0	100	Munitibar	1	95	Igorre2	3	85
Gernika1	0	100	Lekeitio2	0	100	Abadiño	3	85

Huts kopurua %2,5 baino ez da, beraz esan dezakegu intonazioak garrantzi handia duela fokalizatzean eta fenomeno hau berdintsu gauzatzen dela bizkaieraren eremu osoan.

SILABIFIKAZIOA

Azken sekzio honetan silabifikazioa eta beronen funtzio bereizlea aztertuko ditugu. Silabifikazioaren funtzio bereizle hori guztiz lotuta agertzen zaigu esaldiaren osagai sintaktikoekin. Aztertzen ari garen barrietate honetan "orain ez" eta "oinez" sakonean honelakoak direla proposa dezakegu:

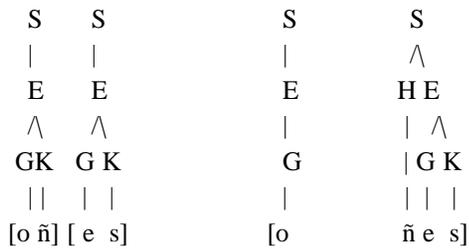
[oin] [es] [oines]

Silabifikazioaren aurretik palatalizazio (1) eta semibokalaren desagerketa (2) arauak aplikatzen dira:

(1) [oiñ] [es] [oiñes]

(2) [oñ] [es] [oñes]

Hona helduta silabifikazioa egingo litzateke osagai sintaktikoen barruan:



Lehen adibidean "ñ" silabaren kodan agertzen da eta bigarrean, ostera, hurrengo silabaren hasieran.

Har dezagun orain ondoko esaldia:

[iru txakur ándik etor dire]

Esaldi horrek jarraian zehazten diren interpretazio biak eduki ditzake:

a) hiru txakur handik etorri dira

b) hiru txakur handiak etorri dira

Esaldi bakoitzaren osagai sintaktikoak ondoko era honetara eman ditzakegu:

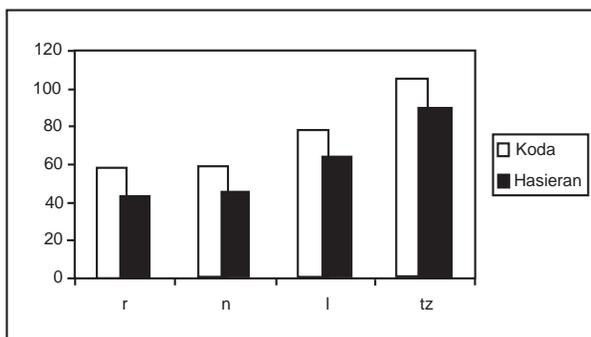
[[iru txakur] [andik] [etor dire]] [[iru txakur andik] [etor dire]]

Kasu hauetan azentuak ez du desanbiguatzen laguntzen, izan ere, azentua eta esaldiaren gailurra beti silaba batean kokatzen dira. Hala ere, badakigu jakin, kontestu zehatzik gabe ere, barietate honetako hiztunek bereizten dituztena, bai pare hauek, bai gerta daitezkeen garaiteko amaieren bidez sor litezkeenak ere. Kontestu hauetan ager daitezkeen amaierak /r/, /n/, /l/ eta /tz/ dira. Silabifikazioa maila desberdin bitan egiten dela proposatu behar dugu, lehen maila batean, sintagmak sortu aurretik, "txakur" hitzaren azken /r/ anizkun gisara silabifikatuko litzateke; osagaien osaketaren osteko silabifikazioan /r/ hori aurreko silabaren kodan geratuko litzateke edo hurrengo sintagmaren hasieran kokatuko litzateke:

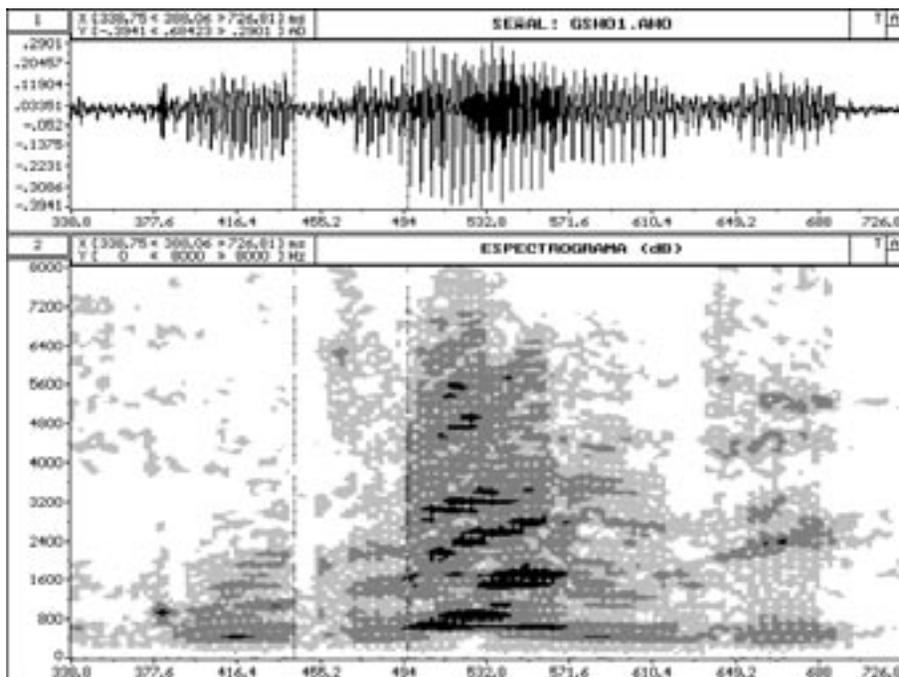
	[iru] [txakur] landik]	[iru] [txakur] [andik]
1. silabifikazioa	[i.ru] [txa.kurr] [an.dik]	[i.ru] [txa.kurr] [an.dik]
Osagaien mugak	[i.ru.txa.kurr] [an.dik]	[i.ru.txa.kurr.an.dik]
2. silabifikazioa -	-	[i.ru.txa.ku.rran.dik]

Silaben desberdintasun hauek kontsonanteen gauzapean fonetikoari ere eragiten diote, kodan edo hasieran egonda kontsonanteen luzeerak desberdinak dira (11. eta 12. irudietan /r/ren desberdintasunak ikus daitezke). Ondoko taulan desberdintasun horiek kuantifikatuta ematen ditugu:

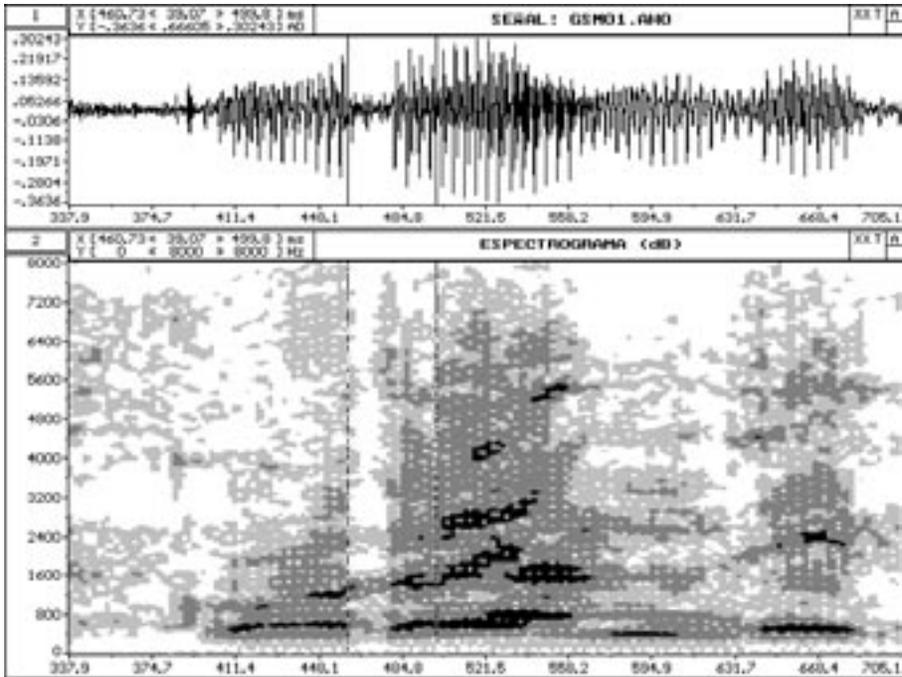
	Koda	Hasieran		Koda	Hasieran
r	58	43	l	78,5	64,5
n	59,5	45,5	tz	104,5	88,5



11. IRUDIA.



12. IRUDIA.



ONDORIOAK

Aurkeztu berri ditugun suprasegmentalen funtzio bereizleen garrantzia onartuta, euskararen irakaskuntzak, dela lehen hizkuntza gisa irakasten denean, dela bigarren hizkuntza gisa irakasten denean ere, ezin bazter utz ditzakeela uste dugu; zeresanik ere ez dago beronek inplikazio didaktiko zehatzak eduki beharko litzukeela irakurketa euskaraz irakasten denean. Silabifikazioaren kasuan, esate baterako, euskaraz eta gaztelaniaz hitz amaierako /r/ak desberdin silabifikatzen dira. "Motor Auto" izen berezia irakurtzean, silabifikazio desberdinen ondorioz gaztelaniaz eta euskaraz ondoko era hauetara irakurriko litzateke:

Gaztelaniaz: /mo.to.rau.to/

Euskaraz: /mo.to.rrau.to/

Euskara batuaren prosodia erabaki gabe dagoen artean, ezin batasunari begira proposamen zehatzik egin dezakegu; zelangura ere den, uste dugu ezen, ume euskaldunekin bederen, etxetik eskolaratzen dituzten arau fonologikoak eskolan gero ez liratekeela galdu behar, are gutxiago txarto ulertuko batasunaren izenean, batzuetan eredu arrotzak estaltzeko baizik balio ez duena.

BIBLIOGRAFIA

- Gaminde, I. (1992). *Urduliz eta Gatikako herri hizkeren azterketa linguistikoa*. Doktorego tesia. Bilbo: Deustuko Unibertsitatea.
- Gaminde, I. (1993). *Bizkaiko azento-motei buruz*. *Uztaro*, 7, 111-140
- Gaminde, I. (1997a). Mendebaldeko azentuak. In *Mendebalde Kultur Elkartea: Mendebaldeko euskara XX. mende goienean*. Bilbo.
- Gaminde, I. (1997b). *Euskaldunen azentuak*. (Esku-izkribua)
- Gaminde, I, eta Hualde, J. I. (1995). Euskal azentu-ereduen atlaserako: zenbait isoglosa. *Asju*, 29-31, 175-197
- Gaminde, I., Hernández, I., Etxeberria, P., eta Gandarias, R. (1996). Euskal fonologiaren didaktikarantz: intonazioaren azterketa. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 121-138.
- Hualde, J. I., Elordienta, G. eta Elordieta, A. (1993). Focalización y prosodia en vasceuce vizcaíno. *Asju*, XVII-3, 731-749.

ERANSKINA

Hemen bigarren sekzioan aurkeztu ditugun pertzepzioaren emaitzak lortzeko testaren esaldiak eurak aurkezten ditugu. Testaren esaldiak egin ziren orden berean ematen ditugu ^ ikurraren bidez fokalizatutako elementua aditz aurrekoa ez dela adierazi nahi da:

ure saldu dau	txakurre saldu dau	lurre saldu dau	ure saldu dau
baltza saldu dau	piperra saldu dau	sagarra saldû dau	baltza saidû dau
ona saldû dau	bedarra saldû dau	ure saidû dau	sagarra saldu dau
bedarra saldu dau	ona saldu dau	piperra saldu dau	txakurre saidû dau
lurre saldû dau	piperra saldû dau	sagarra saldu dau	ona saldu dau

Metacognición y motivación en el aula

Martín Casado Goti
COP de Txurdinaga. Bilbao

This paper defends the need for an instruction based upon teaching cognitive and metacognitive strategies combines with attributional aspects, self control and motivation. It also takes into account the aural, not aural communication to express positive expectations. Describing the students' performance is considered to be the best way to increase positive attributions, motivate them, and, at the same time, introduce them into metacognition. Finally, a few ideas and strategies for the teacher to describe properly and when to do it are provided.

Key-words: *Metacognition, motivation, attribution.*

Este artículo defiende la combinación de una enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas, combinada con aspectos atribucionales, de autoconcepto y motivación. También se trata de la unidad de mensajes verbales-no verbales para expresar expectativas positivas efectivas. Se define la descripción razonada del trabajo del alumno como una buena estrategia docente que motiva a los alumnos, favorece atribuciones positivas y, al mismo tiempo introduce en la metacognición. Finalmente, se sugieren unas ideas y estrategias para que el educador realice ese tipo de descripciones.

Palabras clave: *Metacognición, motivación, atribución.*

METACOGNICION Y AFECTIVIDAD

El término metacognición hace referencia a la reflexión que el sujeto de aprendizaje realiza sobre su manera de aprender, su estilo, y las consecuencias que obtiene para posteriores aprendizajes. El resultado de esta reflexión, por tanto, debería ser la adopción de estrategias eficaces ante un problema, en lugar del acercamiento mediante un sistemático ensayo-error hasta que llegue el éxito (muchas veces, según las características del alumno, por puro azar).

Debido a la "moda" de la metacognición, en muchos centros educativos se han implantado metodologías que hacen hincapié en que el alumno reflexione y sea consciente de los procesos y mecanismos que utiliza en su trabajo para planificarlo de la manera óptima. El papel del profesor es el de pedirle al estudiante que exteriorice sus pensamientos mientras trabaja, o en un momento posterior, y analizarlos de manera conjunta para entresacar lo útil para posteriores tareas.

Este "hacer consciente" al alumno abrió muchas expectativas en la enseñanza del alumnos con dificultades de aprendizaje; expectativas que en algunos casos parecen haberse satisfecho, pero en otros muchos no. Las investigaciones de Miranda et al. (1997) demuestran que el trabajo del profesor sobre la afectividad del alumno (motivación, autoconcepto y atribuciones) es complementario al enfoque metacognitivo en la enseñanza; que el docente ha de transmitir esos tres factores en positivo para que la metacognición "funcione". Haciendo un símil en términos literarios, es un acercamiento a lo que Goleman define como inteligencia emocional, esto es, complementación entre metacognición o inteligencia y afectividad o emoción (ya que cada uno por separado o en estado puro casi son inexistentes) para cooperar uno en la mejora del otro.

QUÉ Y COMO SE TRANSMITE

Burón (1995) describe la evaluación cotidiana de los alumnos por parte del profesor mediante lo que él llama la "comunicación de expectativas", las cuales se manifiestan por medio de conductas rutinarias no conscientes que se explicitan principalmente de modo no verbal. En su obra se citan estudios de Brophy (1983) y de Siegman y Fledstein (1987) según los cuales los profesores explicitan bajas expectativas a determinados alumnos: con menor número de interacciones, sentándose a mayor distancia de ellos, mirándoles menos a los ojos, asintiendo menos con la cabeza, menor número de sonrisas, esperando menos tiempo su respuesta, proporcionándola ellos mismos, con premios inapropiados, criticándoles más que a los demás por su fracaso, alabando menos sus éxitos, etc. El alumno, cumpliendo el "efecto Pigmalion", posteriormente se comportará tal y como el profesor espera que lo haga.

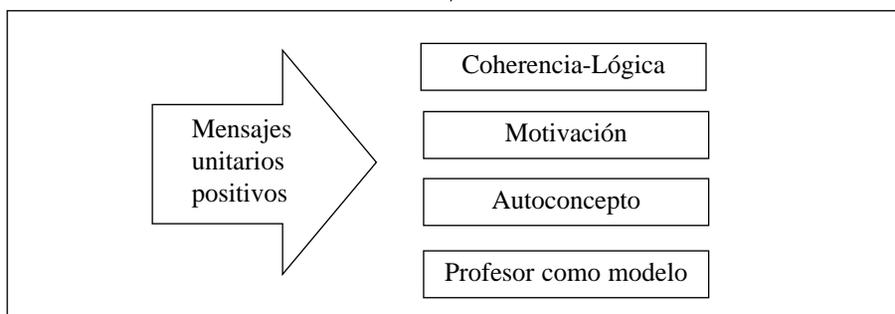
De aquí la importancia de la comunicación correcta de expectativas. Burón añade que para controlar esas microevaluaciones verbales y no-verbales, y sus graves consecuencias, es preciso tomar conciencia de ellas.

A esto habría que añadir que el proceso no debe detenerse en esa toma de conciencia, incluso tampoco en la eliminación premeditada de esas transmisiones de mensajes negativos. El docente tiene además que emitir mensajes "positivos" (los

que motivan para el aprendizaje) tanto de forma verbal como no verbal. Con ello, y aunque siempre es fácil ser traicionado por el componente no verbal, se conseguiría (cuadro 1):

1. unificar la información, no mandar mensajes contradictorios y por tanto ilógicos (verbalmente mostrar aprobación a un alumno y no-verbalmente mostrar sorpresa por su acierto, dedicarle poco tiempo, etc.);
2. que el alumno reciba estímulos motivantes reales
3. estimular el autoconcepto positivo del alumno.
4. que el alumno perciba al profesor como un emisor de opiniones unitarias y coherentes entre sí, un modelo a imitar.

CUADRO 1. Actuación del profesor ⇨ Percepción del alumno



LOS MENSAJES POSITIVOS NO SON TAN UTILES COMO PARECE

Hemos quedado en que el profesor debe emitir mensajes positivos, los que motivan. Pero aunque todos conocemos las teorías clásicas sobre el refuerzo positivo y sus efectos conductuales, nos encontramos con muchos escolares y adultos que tienen dificultades para aceptar una alabanza o elogio con naturalidad. Incluso en algunos casos basta que un niño reciba un signo de aprobación del profesor o sus padres, para que se detenga en su actividad o produzca una conducta disruptiva o provocadora. Probablemente a esto se refieren Hernández y Santana (1988, p. 62)) cuando afirman que la modificación de expectativas se ha de efectuar "mostrando interés y afecto al alumno sin dar a entender una preocupación excesiva". Si estas muestras además son públicas, en algunos casos el rechazo puede ser incluso mayor.

Alonso Tapia afirma que el uso del elogio sin más puede percibirse como una forma de control, por lo que descenderá el interés de la tarea. Por el contrario, apunta que 'decirle a un alumno que está desarrollando su trabajo correctamente e indicarle su progreso señalando en qué se apoya el elogio (la evidencia objetiva en que se apoya la afirmación) constituye una recompensa social a su esfuerzo y tiene un efecto positivo sobre su motivación intrínseca" (Alonso Tapia, 1997, p. 28).

Algunos autores insisten en que es mucho más efectiva una comunicación descriptiva del comportamiento correcto para que sea el receptor del mensaje, el alumno, quien se autorrefuerce a sí mismo de un modo más poderoso que cuando la evaluación es completamente exterior. Aquí se produce el enganche real con el planteamiento metacognitivo, ya que el alumno empieza a recibir pistas de cómo conoce

CUADRO 2. Descriptive praise in the classroom



EN LUGAR DE EVALUAR

A - Ya he terminado
P.- Buen chico

(A)- *"No tan bueno. Le he golpeado a Joey bajo la mesa."*

EN LUGAR DE EVALUAR

A.- ¿Está bien mi gráfico?
P - Correcto. Muy bien.

(A)- *"¿Será verdad lo que me ha dicho? ¿Quiere decir eso de verdad?"*

EN LUGAR DE EVALUAR

A - ¿Qué tal lo he hecho, entrenador?
P.- Fantástico. Eres un buen corredor.

(A)- *"¿A quién está engañando? Muchos compañeros son más rápidos."*

...DESCRIBIR

A.- Ya he terminado
P - Te has concentrado en el trabajo y no has parado hasta el final

(A)- *"Soy un buen trabajador".*

...DESCRIBIR

A - ¿Está bien mi gráfico?
P - Has incluido todos los datos, los has unido con una línea recta y todo está bien presentado.

(A)- *"Soy capaz de confeccionar un gráfico".*

...DESCRIBIR

A - ¿Qué tal lo he hecho, entrenador?
P - Lo has hecho en menos de 6 minutos. ¡Y esto es tu mejor tiempo sólo por ahora!

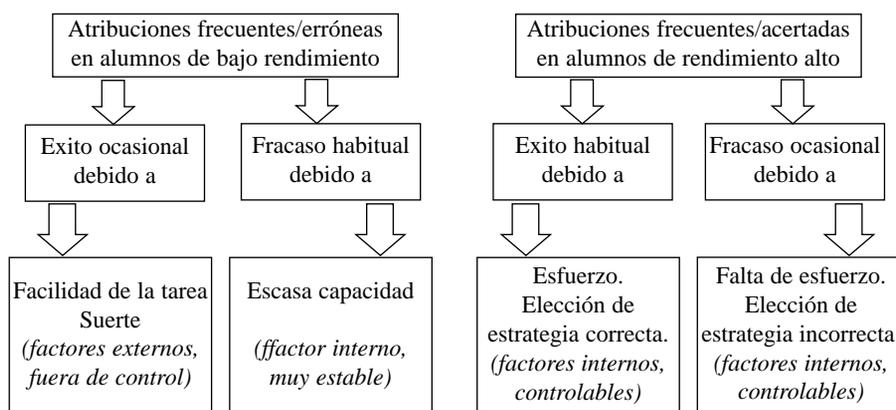
(A)- *"¡Y lo haré incluso más rápido a la próxima!"*

y aprende mediante la descripción del proceso y realización de la tarea. Para aclarar este extremo, véase la ejemplificación gráfica del cuadro 2.

El modelo representado en el cómic no se incluyen referencias a la "suerte" o lo fácil o difícil que pueda ser la tarea (factores externos no controlables), sino que simplemente se describe la realización de la tarea. Se trata de que el profesor haga una evaluación positiva del alumno pero "camuflándola" bajo una evaluación descriptiva del proceso de realización de la tarea por parte del alumno. Como señalan Montero y Alonso (1996) es bueno que el alumno **atribuya** los fracasos a falta de esfuerzo o una estrategia equivocada (esfuerzo y estrategia son variables internas y controlables por uno mismo) y el éxito a todo lo contrario.

La teoría de la **atribución** (imputar u otorgar el motivo del éxito o fracaso a factores controlables o incontrolables, internos o externos a uno mismo) juega un papel muy importante en la motivación. En el cuadro 3 se presenta un modelo explicativo de los estilos atributivos más frecuentes.

CUADRO 3. Modelo de estilos atributivos



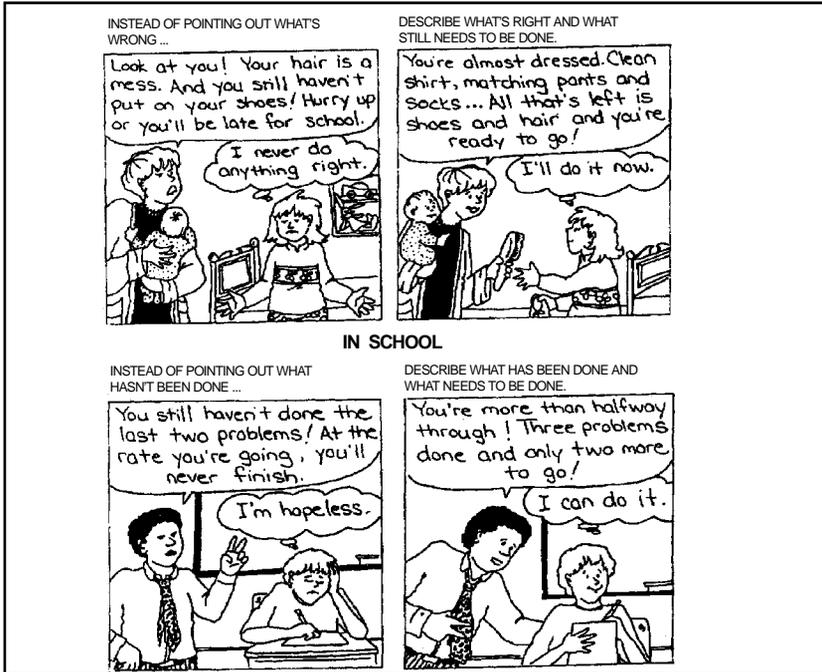
Según el modelo del cuadro anterior los alumnos de bajo rendimiento, además de autoestima deficiente, carecen de motivación, de expectativas de éxito y presentan una menor búsqueda de tareas retadoras.

Por eso los estudiantes no sólo deben aprender a esforzarse, a seleccionar estrategias correctas conducentes al éxito en sus tareas de aula, también debe aprender a **atribuir** el logro a ese trabajo y a esa elección. Los docentes tendemos a "entrenar" exclusivamente para la resolución de tareas exclusivamente académicas, y olvidamos a menudo el segundo aspecto, pasando por alto posibles sentimientos de baja autoestima en los alumnos conducentes a la escasa motivación y fracaso escolar a largo plazo. Más adelante se recogen algunas pistas y orientaciones para facilitar atribuciones correctas en los alumnos.

¿Y CUANDO NO HAY UNA RESOLUCIÓN CORRECTA DE LA TAREA?

En primer lugar, es muy improbable que haya alumnos de los que se pueda decir que “nada” hacen bien. Siempre hay un punto de partida, un aprendizaje anterior que se pueda utilizar en los términos que Faber y Malish explican en el cuadro 4.

CUADRO 4. At home



EN LUGAR DE DEFINIR LO QUE SE HA HECHO MAL

P- ¡Mírate! Tu pelo es un desastre y todavía no te has puesto los zapatos. Date prisa o llegarás tarde a clase.

(A)- *“Nunca hago nada bien”.*

EN LUGAR DE DEFINIR LO QUE SE HA HECHO MAL

P- Todavía no has hecho los dos últimos problemas. A este paso no acabarás nunca.

(A)- *“Soy un desastre”.*

...DESCRIBIR LO BIEN HECHO Y LO QUE FALTA POR HACER

P- Ya estás casi preparada: camisa limpia, pantalones a juego, calcetines... Lo único que queda son los zapatos, peinarte, y ¡preparada para salir!

(A)- *“Ahora mismo termino”.*

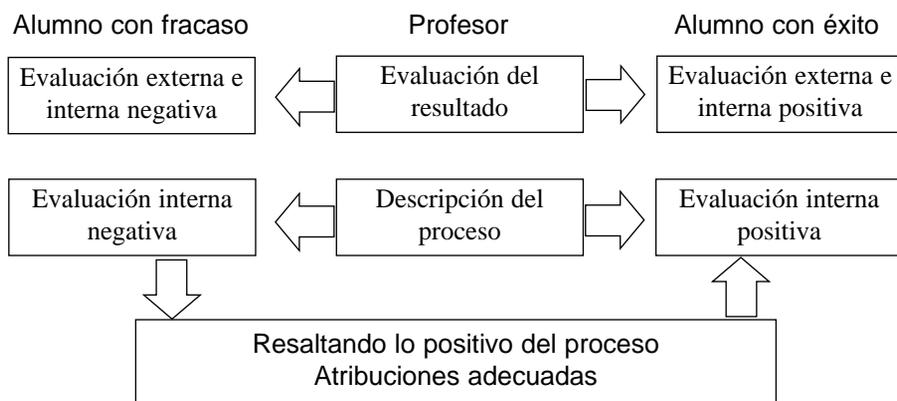
..DESCRIBIR LO BIEN HECHO Y LO QUE FALTA POR HACER

P- Ya has hecho más de la mitad. Tres problemas hechos y sólo te quedan dos para terminar.

(A)- *“Puedo hacerlo”.*

En este caso las "atribuciones" negativas no juegan un papel importante, (cuando hay fracaso no se habla de mala suerte, falta de capacidad, dificultad de la tarea, etc.) pero el componente motivacional está claramente explícito. Al alumno se le está describiendo el proceso que ha seguido, el producto que ha obtenido, y se le deja claro que siempre merece la confianza del adulto (se le pueden dar pistas de cómo continuar, se le deja más tiempo, etc.), aspectos señalados por Alonso Tapia (1991) como "mensajes" de carácter motivante que puede emitir el profesor. Además, de este modo se está incidiendo en otro factor clave de la motivación: el autoconcepto del estudiante.

CUADRO 5. Descripción y evaluación



¿CÓMO DESCRIBIR?

Estas son sólo algunas pistas o ayudas, que no agotan todas las posibilidades ni son cerradas, sino adaptables a cada contexto y cada alumno, en la descripción verbal del trabajo realizado por un alumno.

Tiene que ser una descripción **realista** y en **positivo**, resaltando las partes del proceso correctamente ejecutadas. No vale el excesivo optimismo ni dorar la píldora a ningún alumno por pequeño que sea. Además, establecer el "nivel de desarrollo próximo" (dónde se terminan mis aprendizajes y aquellos a los que puedo acceder fácilmente desde allí) con precisión es un factor clave en la metacognición. Establecer metas demasiado altas o bajas no es motivante para ningún alumno.

El objeto de las descripciones son las **tareas** o trabajos realizados, nunca la **persona** que las realiza, y menos en negativo. No es lo mismo decir "la mesa está desordenada" que "eres un desordenado". Las atribuciones aquí serían muy fuertes. Los verbos **ser** y **estar** se pueden aplicar a cosas, situaciones, etc. pero no a personas en sentido negativo, por lo que de inmutables tienen ambas expresiones. No en vano se ha incidido desde la Educación Especial en la importancia de expresar "alumno con necesidades educativas especiales" (lo especial son las necesidades) frente a "alumnos especiales" (donde lo especial e inmutable es el alumno, no las necesidades).

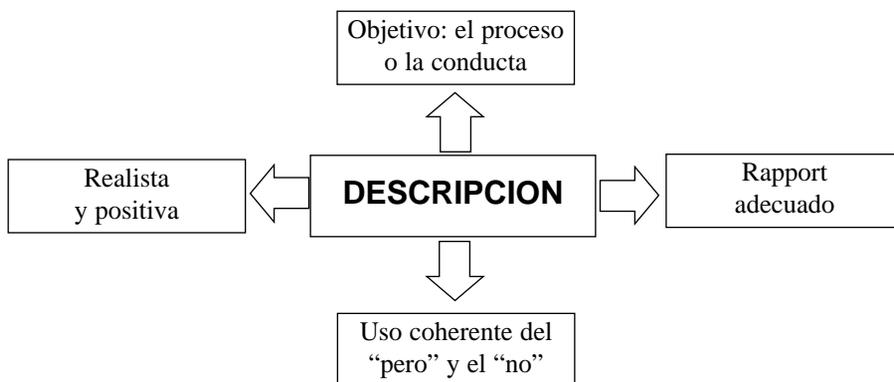
Hay que evitar dos expresiones: el "pero" en las descripciones y el "no" cuando se trata de conducta. El "pero" invalida gran parte de **lo anterior** en la oración. A

nivel psicológico no es lo mismo decir "las operaciones son correctas **pero** te has equivocado con las cantidades" que "te has equivocado con las cantidades **pero** las operaciones son correctas". El efecto simbólico de esta expresión es el siguiente: (NO ← PERO → SI), y es importante terminar la intervención con un mensaje positivo, un sí. Está demostrado que el último mensaje recibido es el que con menos esfuerzo perdura en la memoria, especialmente cuando se trata de evaluaciones.

Si lo que interesa es modificar una conducta, siempre es mejor plantear la tarea en términos de logro que en términos de prohibición, evitando el **no** y dando pistas o ayudas. Explicado a grosso modo, es más eficaz la expresión "(**sí**) estáte tranquilo, te ayudaré a recoger lo que has tirado por el suelo" que "no te pongas nervioso y recoge lo que has tirado".

El **rapport**, o cómo se intercambian los mensajes, es una herramienta útil para el profesor. Si el alumno está alterado, nervioso, habla muy alto, con respiración rápida, etc. es difícil que se tranquilice en un breve periodo de tiempo. Pero lo es todavía más si contagia al profesor en vez de ser contagiado por él. Si éste es capaz de devolver un mensaje envuelto en voz más pausada, tono más bajo, con respiración profunda... es más probable un análisis objetivo de la situación y una búsqueda común de soluciones. La ansiedad negativa, el entusiasmo positivo (necesario para un alumno apático con escasa motivación), la tensión, etc. son variables sobre las que el profesor siempre puede en alguna medida incidir, en función de cómo se plantee la comunicación en el aula.

CUADO 6. Describir la situación



¿CUÁNDO DESCRIBIR?

Puede parecer que todo lo expuesto hasta ahora forma parte de un proceso difícil y complicado, que exige al profesor estar constantemente alerta, y que sólo puede ser puesto en práctica con éxito con alumnos de secundaria que son conscientes de sus procesos mentales.

Ante la primera objeción poco se puede argumentar. Sólo cabe apelar a la labor diaria y la profesionalidad de cada docente, que enriquece con su práctica toda reflexión teórica, bien para validarla o bien para quedarse con lo poco o mucho que de ella pueda aprovechar.

Ante la segunda objeción cabe mencionar los trabajos de uno de los pioneros de la metacognición en España, Carles Monereo (1995), donde se afirma que "a edades tempranas niños y niñas conocen aspectos sustanciales de su propio funcionamiento psicológico: (...) valoración realista de su propia comprensión (7-8 años), planificación mental de actividades a corto plazo (8-9 años), verbalización competente de procesos cognitivos (10-11 años) ... A partir de los 12 años el autoconcepto que poseen los niños y niñas sobre sus propias habilidades cognitivas parece estar consolidado" Por tanto, y aunque antes de esta edad no haya un entrenamiento metacognitivo sistemático y complejo, el profesor puede incidir de modo importante en las descripciones de procesos de trabajo de sus alumnos, elevar la motivación hacia la resolución correcta de tareas, evitar atribuciones no motivantes, y tender a fomentar autoconceptos positivos mediante la adecuación a cada caso y cada aula de la teoría expuesta en estas líneas.

Lo que está claro es que la comunicación profesor-estudiante y las evaluaciones de aquel hacia éste dan mucho juego, y deben ser mucho más ricas y explícitas que las dos líneas de algunos boletines de notas que en muchos casos se limitan a decir si "progresa adecuadamente" o "necesita mejorar". Además, ¿cómo si ambas posibilidades fueran excluyentes entre sí! (Rul Gargallo, 1995).

BIBLIOGRAFIA

- Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*. Barcelona: EDEBE.
- Burón, J. (1995). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero
- Faber, A., y Mazlisch, E. (1995). Praise that doesn't demean, criticism that doesn't wound. *American Educator*, 19.
- Hernández, P., y Santana, L. E. (1988). *Educación de la personalidad: el papel del profesor*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Miranda, A., Arlandis, P., y Soriano, M. (1997). Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 80.
- Monereo, C. (1995). Enseñar a conciencia, ¿Hacia una didáctica metacognitiva? *Aula*, 34.
- Montero, L. (1996). La motivación en las personas deficientes mentales. *Infancia y Aprendizaje*, 76.
- Montero, L., y Alonso, J. (1996). Estrategias para el entrenamiento motivacional. Aplicabilidad en el ámbito de la deficiencia mental. *Infancia y Aprendizaje*, 76.
- Rul Gargallo, J. (1995). La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular. *Aula*, 38.

