

XXVI JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICODIDÁCTICA

XXVI PSIKODIDAKAKO IKERKUNTZA JARDUNALDIAK

Rakel Gamito Gómez, Judit Martínez Abajo eta María Teresa Vizcarra

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

**XXVI JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN
PSICODIDÁCTICA**

**XXVI. PSIKODIDAKTIKAKO IKERKUNTZA
JARDUNALDIAK**

Rakel Gamito Gomez

Judit Martínez Abajo

María Teresa Vizcarra Morales

Jornadas de Investigación en Psicodidáctica (26ª. 2019)

XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica [Recurso electrónico]= XXVI. Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak / [editoras] Raket Gamito Gómez, Judit Martínez Abajo, María Teresa Vizcarra Morales. – Datos. – Bilbao : Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial, [2020]. – 1 disco compacto CD-Rom : PDF (437 p.)

Textos en español y euskara.

D.L.: BI-0501-2020. – ISBN: 978-84-1319-137-9.

1. Psicopedagogía – Congresos. 2. Psicopedagogía – Investigación. I. Gamito Gómez, Raket, coed. II. Martínez Abajo, Judit, coed. III. Vizcarra Morales, María Teresa, coed. IV. Tít.: XXVI. Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak. V. Tít.: Vigésimo sextas Jornadas de Investigación en Psicodidáctica. VI. Tít.: Hogeita seigarren Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak

(0.034)37.015.3

AURKEZPENA

Liburu elektroniko honetan, XXVI. Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldietan aurkeztutako lan guztiak bildu dira: Jardunaldiak Euskal Herriko Unibertsitatean (UPV/EHU), Leioako Hezkuntza Fakultatean egin ziren 2019ko azaroaren 19an. Jardunaldiak hiru mahaitan banatu ziren eta horien antolakuntzaren ardura masterreko batzorde akademikoan dauden irakasleek hartu zuten, hain zuzen, Jose Manuel Lopez Gasenik (Arabako campusean koordinatzaile gisa), Joana Jaureguizarrek (Bizkaiko campusean koordinatzaile gisa) eta Elena Bernarasek (Gipuzkoako campusean koordinatzaile gisa eta master honen arduraduna).

Liburu honetan azaltzen diren lanak hezkuntzan garatzen ari den ikerketaren adierazgarriak dira eta hainbat arlo tematiko eta hainbat ikerketa lerrotan sailkatu dira. Lan hauek funtsezkoak dira momentu honetan Psikodidaktika masterrean egiten ari den ikerketa ulertzeko; izan ere, lan gehienak Psikodidaktika doktore programan garatzen ari diren doktore tesiak baitira.

Aurkeztutako lanak lau bloke tematikotan banatu dira eta horien artean honako hauek ditugu: genero ikerketak hainbat hezkuntza etapatan; hainbat proposamen irakasleen formazioaren inguruan jakintza alor anitzen ikuspegitik egindakoak; zientzia esperimentaletan eta matematiketan eginiko ikerketak; eta bukatzeko, doikuntza psikosozialaren, adimen emozionalaren eta autokontzeptuaren inguruan eginiko lanak, azken horietan kontzeptu batzuk lantzen dira: besteak beste, erresilentzia, motibazioa edo errendimendu akademikoa,.

Aurkezpen hau bukatzeko eskerrak eman nahi dizkiegu liburu honetan parte hartu duten egile guztiei, beraien ekarpen baliotsuekin eman baitiote forma lan honi. Bildutako ekarpenek egungo Psikodidaktika doktore programan egiten ari diren ikerketen egoera erakusteko adibide bat dira eta modu honetan, lan hauen bidez ikerketa arloan zabaltzen diren erronka berrien gakoan inguruan argibideak eskaintzen dituzte.

Editoreak,

Rakel Gamito Gomez,
Judit Martinez Abajo eta
Maria Teresa Vizcarra

PRESENTACIÓN

En este libro electrónico se recogen todos los trabajos de investigación presentados en las XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica – XXIV Psikodidaktikako Ikerkuntza Jardunaldiak que tuvieron lugar en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) el día 19 de noviembre de 2019. Dichas jornadas fueron organizadas por la Comisión Académica del Máster de Psicodidáctica de dicha Universidad. Las jornadas estuvieron distribuidas en tres mesas que coordinaron Jose Manuel Lopez Gaseni (coordinador del campus de Alava), Joana Jaureguizar (coordinadora del campus de Bizkaia) y Elena Bernaras (coordinadora del campus de Gipuzkoa y responsable del Máster).

Los trabajos aquí incluidos se encuadran en las distintas áreas temáticas y líneas de investigación que son fundamentales para la investigación en Educación. Estos trabajos reflejan la investigación que se está llevando a cabo en este momento en el máster de Psicodidáctica y son una pequeña muestra de las temáticas que se presentarán en las futuras tesis doctorales que se defenderán en el doctorado de Psicodidáctica.

Los trabajos presentados se han organizado en cuatro bloques de contenidos, entre los cuales aparecen: estudios de género en diferentes etapas educativas; propuestas sobre la formación del profesorado desde una mirada multidisciplinar; estudios de investigación en ciencias experimentales y matemáticas; y por último, estudios del ámbito de la psicología sobre ajuste psicosocial, inteligencia emocional y autoconcepto, donde se trabajan conceptos como resiliencia, motivación o rendimiento académico.

Para finalizar esta presentación queremos agradecer a todas las autoras y autores las aportaciones realizadas, ya que, con sus valiosos trabajos de investigación, han ayudado a dar forma a este libro. Las colaboraciones recogidas ayudan a ofrecer una panorámica de la situación actual de las investigaciones que se están llevando a cabo en el doctorado en Psicodidáctica: psicología de la educación y didácticas específicas y nos dan algunas claves sobre algunos de los retos que se deberán afrontar en el futuro.

Las editoras,
Rakel Gamito Gómez,
Judit Martínez Abajo y
María Teresa Vizcarra

Aurkibidea / Índice

Estudios de Género

Violencia de control a través de las redes sociales y los móviles en las relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes – <i>Verónica De Los Reyes Mera, Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor y Elena Bernaras Iturrioz</i>	9
Análisis psicométrico de tres instrumentos: competencia mediática e informacional, valores y actitudes machistas en alumnado universitario ecuatoriano – <i>Ainize Foronda y Juan Ignacio Martínez de Morentin de Goñi</i>	19
Abusu Sexualak Haurtzaroan. Unibertsitateko ikasleen sinesmen eta jakintza maila – <i>Garazi Alonso López y Urtza Garay Ruiz</i>	35
Durangoko ikastetxeen ikusmoldea jolastokiaren eta jolas-orduaren inguruan – <i>Peio Arin Ferré y María Teresa Vizcarra Morales</i>	47

Investigación en Formación del Profesorado

Liderazgo y buenas prácticas en Educación Primaria – <i>Kontxi Lopez Saenz, Ana Aierbe Barandiaran e Isabel Baratu Rojas</i>	67
La ética del investigador o investigadora en la postmodernidad – <i>Eider Chaves Gallastegui, José Miguel Correa Gorospe y Estibaliz Jiménez de Aberasturi</i>	81
Percepción del profesorado chileno sobre sus necesidades de formación docente – <i>Juan Luis Cerda Jopia, Itziar Rekalde Rodríguez, María Teresa Vizcarra Morales e Inés Palape Pavelic</i>	101
Revisión de instrumentos de medida de la actividad física – <i>Daniel Benjumea Nodar e Iker Ros Martínez de Lahidalga</i>	113
Estudio sobre el sistema de calidad para la Educación Parvularia de Chile – <i>María Eugenia Sánchez Letelier, Rakel Gamito Gomez, María Teresa Vizcarra Morales y Gaby Sepúlveda Araya</i>	127

Dislexiaren inguruko garapen kontzeptuala – <i>Julen Cámara Ramirez, Ana Luisa López-Vélez eta Rakel Gamito Gomez</i>	141
Docencia Basada en las Artes en la formación universitaria del profesorado de los Grados en Educación Infantil y Primaria – <i>Amaia Urzain, Estitxu Aberasturi, Ixiar Rozas y Leire Aranburu</i>	155
Irakasleen begirada: irudien erabileraren inguruko ikus puntu bat ezagutuz – <i>Leire Albás Ibeas eta Estibaliz Jiménez de Aberasturi Apariz</i>	171
Gaitasun linguistikoa Haur Hezkuntzako kantetan: Urtxintxa proiektuko kanten kasua – <i>Josu Bilbao Villasante eta Asier Romero Andonegi</i>	189
“Noizbait hil beharra”. Xabier Lete – <i>Jon Martin-Etxebeste</i>	207
Euskal kasuari lotutako motibazio politikoko indarkeriaren trataera Hezkuntzan: Adi-Adian Hezkuntza Modulua Haur Hezkuntza Graduko irakaslegaiengan – <i>Olatz Aranguren Juaristi eta Alex Ibañez Etxeberria</i>	219

Investigación en Ciencias Experimentales y Matemáticas

Dominio afectivo-emocional del alumnado del grado de Educación Primaria hacia la geometría y la aritmética – <i>Josune Landa y Ainhoa Berciano</i>	235
Errores en la comunicación científica: El caso de la Evolución Humana en los medios – <i>Jon Ander Garibi Polo, José Domingo Villarroel Villamor y Alvaro Antón Baranda</i> ..	251
Comprensión del concepto de ser vivo en la infancia: un estudio de los dibujos que niños y niñas de España y República Dominicana crean sobre el reino vegetal – <i>Raquel Muguerza Olcoz, José Domingo Villarroel y Teresa Zamalloa Echevarría</i>	269
El desarrollo conceptual de la noción de ser vivo: una revisión sistemática – <i>Xabier Villanueva Izaguirre</i>	277
Análisis de las competencias cognitivas desarrolladas según la disciplina científica en la elaboración de secuencias didácticas de Ciencias Experimentales en Educación Primaria – <i>José María Etxabe Urbieto, José Domingo Villarroel Villamor y Álvaro Antón Baranda</i>	295

Ajuste psicosocial, inteligencia emocional y autoconcepto

Diferencias en las puntuaciones de autoconcepto y resiliencia de adolescentes teniendo en cuenta los estilos socioeducativos paterno y materno – <i>Inge Axpe, Arantza Rodríguez-Fernández, Estibaliz Ramos-Díaz, Arantza Fernández-Zabala y Eider Goñi</i>	313
Haur eta gazte literatura; autokontzeptua indartzeko erreminta – <i>Nagore Arbaiza Lekue, Xabier Etxaniz Erle y Arantzazu Rodríguez Fernández</i>	327
La motivación del alumnado de primero de Educación Secundaria Obligatoria y su relación con factores familiares y escolares – <i>Unai González Armolea, Elena Bernaras Iturrioz y Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor</i>	343
Ajuste psicosocial en la adolescencia y su asociación con factores individuales, familiares y escolares en España y Marruecos: Protocolo de investigación – <i>Paola Bully, Joana Jaureguizar y Elena Bernaras</i>	365
IEP4-INFANTIL: Un cuestionario para evaluar la inteligencia emocional percibida en Educación Primaria – <i>Lucia Atena Macry-Raschella y Arantzazu Rodríguez-Fernández</i>	381
Estatus social, autoestima y rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria – <i>Gorka Valencia, Elena Bernaras y Joana Jaureguizar</i>	399
El apoyo social percibido y la inteligencia emocional en educación secundaria – <i>Mercedes Nancy Jiménez</i>	417

Estudios de Género

Violencia de control a través de las redes sociales y los móviles en las relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes

Violence of control through the social and mobile networks in the relationships of the couple of young people and adolescents

Verónica De Los Reyes Mera*, Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor* y Elena Bernaras Iturrioz*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

A pesar de que el acoso online es un fenómeno que se da cada vez con más frecuencia entre adolescentes y jóvenes, son pocos los estudios realizados en España en torno a este tema. En este artículo se realiza una revisión teórica sobre la violencia en forma de control que se realiza a través de los medios tecnológicos en parejas jóvenes. Las investigaciones realizadas hasta ahora muestran que la violencia ejercida en forma de control, generalmente, es bidireccional y que cuanto más jóvenes sean los miembros de la pareja más probabilidades hay de sufrirla. Teniendo esto en cuenta, se hace necesaria una investigación profunda sobre esta problemática que permita realizar intervenciones socioeducativas efectivas.

Palabras clave: abuso online, violencia de control, redes sociales, parejas jóvenes

Abstract

Although online harassment is a phenomenon that occurs more and more frequently among adolescents and young people, there are few studies conducted in Spain on this issue. In this article a theoretical review is carried out on the control violence carried out through technological means in young couples. Research carried out so far shows that violence in the form of control is generally bidirectional and that the younger the members of the couple are, the more likely they are to suffer. With this in mind, an in- depth investigation into this problem is necessary to allow effective socio-educational interventions.

Keywords: online abuse, control violence, social networks, young couples

Correspondencia: Verónica De Los Reyes Mera, Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Sarriena s/n, 48940 Leioa. E-mail: veronica.delosreyes@ehu.eus

Introducción

Relaciones adolescentes y jóvenes

La adolescencia es una etapa en la que se dan diversos cambios, tanto físicos como psicológicos. En la que la etapa infantil finaliza y comienza la adultez. En ese tránsito la persona adolescente comienza a ser más autónoma dándose una separación afectiva de sus familias y experimentado emociones y sentimientos nuevos. No hay una edad claramente limitada donde comienza la adolescencia, sino que depende del desarrollo de cada persona. Este desarrollo da paso a la pubertad, donde ocurren cambios físicos y sexuales.

Existen tres etapas dentro de la adolescencia: la primera adolescencia, que se produce entre los 11 y 13 años de edad donde ocurren los primeros cambios físicos y conforma una nueva identidad. La segunda etapa es la adolescencia intermedia, que se da entre los 14 y 16 años (Muñoz, González, Fernández y Fernández, 2015). Es en esta etapa donde las relaciones sociales adquieren una gran relevancia, los y las adolescentes comienzan a cuestionarse la realidad social que les rodea y a pensar de manera crítica. Además, comienzan a mostrar interés por la sexualidad y se dan las primeras relaciones de noviazgo (Collins, Welsh y Furman, 2009). La tercera, y última etapa es la adolescencia tardía, que ocurre entre los 17 y 19 años, donde la personalidad está prácticamente formada y se consolidan las relaciones desarrolladas en las etapas anteriores (Muñoz et al., 2015).

A través de estas relaciones en la adolescencia, se busca el cariño, el apoyo y la comprensión de la otra persona, ofreciendo una sensación de bienestar y convirtiéndose estas relaciones en una de las cosas más importantes de su vida. La separación afectiva que desvincula a los y las adolescentes de sus padres puede generar un vacío emocional que se cubre a través de las relaciones con los iguales generando en ocasiones relaciones de dependencia (Palacios, Marchesi y Coll, 1990). Durante la primera etapa de la adolescencia, las relaciones que se establecen son preferentemente con personas del mismo sexo en las que se forman unos vínculos muy fuertes caracterizados por la confianza y la búsqueda de apoyo y seguridad.

Un poco más tarde, se dan las primeras relaciones de noviazgo las cuales son muy importantes para la vida social y emocional de los y las adolescentes. Estas relaciones satisfacen algunas necesidades esenciales durante la adolescencia: el apego, la afiliación, las necesidades sexuales y el apoyo. La pareja irá ganando importancia dentro de las relaciones sociales posicionándose finalmente por encima del grupo de amistades (Fruman y Wehner, 1994).

Las relaciones de noviazgo se caracterizan por la interacción social y las actividades compartidas entre los miembros de la pareja y se alarga hasta que la relación se rompe o se consolida a través de la convivencia o el matrimonio (Muñoz et al., 2015). Algunos autores (Furman y Shaffer, 2003), ponen en valor estas relaciones ya que establecen modelos de comportamiento y habilidades necesarias para la vida adulta. A pesar de que en muchos casos las relaciones de noviazgo en adolescentes son breves, la intensidad con la que son vividas es mucho mayor a la vivida en relaciones adultas. Estas relaciones se caracterizan por tener una gran dimensión pasional e íntima y poca capacidad de compromiso (Muñoz et. al, 2015).

Violencia en las relaciones de noviazgo

La violencia dentro de las parejas es un fenómeno que lleva años estudiándose, la comunidad científica ha intentado averiguar cuáles son los motivos que llevan a la pareja a ejercer y permitir agresiones en sus diferentes formas. Si bien es cierto que hay diversos estudios realizados en torno a este tema, cada vez son más las investigaciones que estudian la violencia en el noviazgo en parejas jóvenes y adolescentes, ya que como afirman algunos autores como Makepeace (1981), la violencia en el noviazgo que comienza durante la adolescencia y juventud permanece y tiene influencia en las parejas casadas. Aunque la mayoría de las investigaciones se centran en edades adultas dando menos importancia a las relaciones más jóvenes los estudios sobre parejas jóvenes siguen avanzando.

Aunque no hay una definición clara y consensuada, son muchos los autores que han definido la violencia en el noviazgo. Una de las primeras aproximaciones a este término la hicieron Sugarman y Hotaling (1989) definiéndola como el uso de la fuerza física para intentar dañar o causar dolor al otro, centrándose únicamente en la agresión física. Pero la violencia en el noviazgo engloba mucho más que eso, por ello algunos autores como Anderson y Danis (2007) afirmaban que era un abuso físico, sexual o verbal por parte de los miembros de la pareja que no estaba casada. Close (2005) definía esta violencia como todos aquellos actos que se realizan para dañar a otra persona dentro de una relación en la que existe atracción. Por su parte, Castro y Casique (2010) la definían como todo acto que genere o pretenda generar un daño, ya sea de tipo emocional, físico o sexual a la pareja con la que se comparte una relación íntima, pero en la que no existe convivencia ni vínculos maritales. Shorey, Stuart y Cornelius (2011), por su parte, la definían como un patrón de conducta controladora.

La violencia que se da durante el noviazgo, también denominada dating violence, se da en parejas que no cohabitan ni tienen vínculos legales y, fue definida como un ataque intencionado de un miembro de la pareja a otro que puede ser de tipo sexual, físico o psíquico en jóvenes y adolescentes (Health Canada, 1995).

Por último y siguiendo en esta línea, los Centros para el Control y Prevención de Enfermedades (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2012) definen la violencia en el noviazgo que se da entre adolescentes como todos aquellos actos de violencia que se dan dentro de la pareja ya sean de tipo físico, sexual, psicológico o acoso realizados por parejas actuales o ex parejas, y se produce en persona o a través de medios tecnológicos.

En definitiva, es un problema social grave que afecta a la salud tanto física como psicológica de las personas como así lo afirman diferentes estudios (Coker, Clear, García, Asaolu, Cook, Brancato y Fisher, 2014; Haynie, Farhat, Brooks-Russell, Wang, Barbieri, Iannotti 2013; Sears y Byers, 2010).

Si bien la violencia en el noviazgo puede manifestarse tanto de forma física como psicológica o sexual, existen algunas evidencias que demuestran que, generalmente, la violencia psicológica se da antes que la física y la sexual (Muñoz, Graña, O'Leary y González, 2007), como lo demuestran algunos estudios realizados con jóvenes y adolescentes que habían tenido una relación de noviazgo de al menos 3 meses (O'Leary y Smith, 2003). Además, la juventud de la pareja puede ser en si misma, un factor de riesgo ya que, en ocasiones, no están lo suficientemente preparados para responder a ciertas agresiones o conductas (Rey, 2008).

La violencia psicológica se caracteriza por el abuso sometido a través de insultos, humillaciones, amenazas y control. Al ser una violencia mucho más sutil que la física y

al no existir, generalmente, convivencia, resulta mucho más difícil de detectar (Zuñiga, Martínez, Hernández, Del Valle y López, 2011). Escondida tras la cultura del amor romántico, a los y las jóvenes adolescentes les cuesta identificar esta violencia y tienden a pensar que el control y los celos son actos de amor (Soldevila, Domínguez, Giordano, Fuentes y Consolini, 2012) o, en ocasiones, lo interpretan como un simple arrebato pasajero (Barilari, 2007). La violencia en el noviazgo se da cada vez con más frecuencia y tiene una incidencia de dos a tres veces mayor en jóvenes y adolescentes que en las parejas adultas casadas, aunque las consecuencias son menos graves que en estas últimas (Hernando, 2007).

En los últimos años, se han realizado estudios en España que muestran que jóvenes y adolescentes usan la violencia como forma de resolución de conflictos, mostrando datos muy poco alentadores (Díaz, Martínez, y Martín, 2013). La dificultad de romper con estas relaciones por la inmadurez emocional que caracteriza a las personas jóvenes, la falta de experiencia previa de otras relaciones, el arrepentimiento de la persona agresora y la creencia de que el amor lo puede todo hace que cada vez existan más casos de violencia en el noviazgo convirtiéndose en un problema social cada vez más grave (González, Echeburúa y de Corral, 2008).

Desgraciadamente, las relaciones de noviazgo se caracterizan también por ser volátiles, pasando del romanticismo a las relaciones violentas con facilidad, dando paso a relaciones dolorosas y destructivas donde parece que cuanto más se sufre más se quiere, fomentando así la idea de que por amor merece la pena sufrir (Rodríguez, 2015). Si bien es cierto que hay tres formas de violencia dentro del noviazgo, la física, la sexual y la psicológica, la que con más frecuencia se da es la última. De los tres tipos, la psicológica es la más difícil de detectar, ya que es la más sutil, manifestándose a través de los celos, el control excesivo y las humillaciones, entre otras (Muñoz, et al. 2007). Como afirman algunos autores, la adolescencia y juventud es un momento clave para la violencia dentro de la pareja ya que cuanto más joven sea la pareja la probabilidad de sufrir violencia aumenta considerablemente (Stets y Straus, 1989).

El uso de las redes sociales y el móvil en jóvenes y adolescentes.

Las redes sociales y el móvil se han convertido en unas de las herramientas más utilizadas por los y las jóvenes utilizándolas para compartir momentos de su vida privada, sentimientos, fotos o videos. Tanto es así, que en los últimos años las redes sociales y el móvil han sido testigos de las relaciones de noviazgo de los y las más jóvenes. Su inicio, desarrollo y final son mostrados en los perfiles habitualmente siendo algo socialmente establecido y aceptado (Fox, Osborn y Warber, 2014).

Gracias a la inmediatez de las tecnologías de la información y la comunicación las parejas pueden mantenerse en contacto las 24 horas del día. Internet ofrece una comunicación rápida y sencilla convirtiéndose en la mayor fuente de comunicación social que existe actualmente (Caldevilla, 2010; Flores, 2009). Si bien es cierto que estos medios ofrecen muchas ventajas a la hora de comunicarse, también están creando una nueva forma de violencia entre las parejas jóvenes.

La violencia o el abuso online se caracteriza por el envío de mensajes y el control de la pareja o expareja a través de las redes sociales y el móvil (Borrajo y Gamez, 2016). El mal uso de las redes sociales y el móvil puede llevar, entre otros, al control excesivo sobre la pareja o expareja. Además, pueden darse episodios violentos de celos por no contestar al momento, conexiones realizadas a deshoras, comentarios o mensajes enviados a amigos o amigas por las redes sociales, entre otros (Martín, Pazos, Montilla y Romero, 2016).

Las parejas que ejercen ciberacoso limitan la libertad de la otra persona y crean relaciones de dominio, desigualdad y control. Llegados a este punto de control excesivo, muchas parejas se plantean romper lo cual, en ocasiones, resulta difícil por la gran presión psicológica y control social a la que se ven sometidos y sometidas a través de las redes sociales (Hernández y Domenech, 2017).

De esta manera, se crea una nueva violencia denominada violencia online, silenciosa y difícil de detectar por la normalidad que se da al uso de las redes sociales y el móvil, a pesar de estar presente las 24 horas del día (Blanco, 2014). Algunos autores (Bueno de la Mata, 2013) han definido esta forma de maltrato como “E-Violencia” caracterizada por la violencia psicológica dentro de la relación de pareja que es ejercida a través de medios electrónicos. Este abuso on line se manifiesta a través de agresiones directas y del control (Bennet, Guran, Ramos y Margolin, 2011). Las conductas de agresión directa son todos aquellos comportamientos que buscan herir, como el envío de mensajes humillantes o insultantes (Cutbush, Williams, Miller, Gibbs y Clinton, 2012). Por su parte, el control se lleva a cabo a través de visitas frecuentes al perfil de las redes sociales o controlando constantemente con quién habla su pareja a través de internet (Darvell, Walsh y White, 2011).

Prevalencia de las distintas violencias

Algunos estudios de prevalencia señalan que del 50% al 90% de la muestra de adolescentes y jóvenes estudiada ha sufrido este tipo de violencia en el noviazgo en alguna ocasión. Más concretamente, el 80% de la muestra afirmaba haber sufrido agresiones verbales, el 40% comportamientos dominantes y el 65% comportamientos celosos. Según algunos estudios, los celos son uno de los principales problemas dentro de las relaciones de noviazgo con una elevada prevalencia entre los más jóvenes, el 88% de las chicas afirman haber utilizado tácticas celosas frente al 70% de los hombres Muñoz et al. (2007).

Algunos estudios han investigado la prevalencia de este abuso y han descubierto que entre el 12% y el 17% de jóvenes han cometido algún tipo de abuso a través de internet y el móvil (Korchmaros, Ybarra, Langhinrichsen, Boyd, y Lenhart, 2013), mientras que entre un 11% y un 31.5% admiten haber sido víctimas de abuso on line (Zweig, Dank, Yahner, y Lachman, 2013).

Un estudio realizado recientemente en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco, afirma que el 42% del total de la muestra estudiada confesaba haber sufrido violencia por parte de sus parejas al menos en alguna ocasión. Además, el 30% del total de la muestra añadió que sus parejas se enfadan si ven que están en línea y no contestan enseguida y están pendientes de si están en línea en el móvil o de si están conectados/as a las redes sociales. Asimismo, el 27% de la muestra afirmó que su pareja no le deja chatear con algunos amigos/as y se enfada si lo hace.

Por otro lado, el 41.5% de la muestra contestó que han ejercido violencia hacia su pareja en alguna ocasión. El 26.1% de la muestra afirmó que está pendiente de si su chico/a está en línea en el móvil o conectado/a a las redes sociales. Además, el 21% afirmó que no deja a su pareja chatear con algunos amigos/as y que se enfada si lo hace (De Los Reyes, Bernaras y Jauregizar, 2018). Por su parte, algunos estudios han demostrado que la prevalencia del abuso online puede ir desde el 7% hasta el 80% (Hinduja y Patchin, 2011).

Diferencias en victimización en función de la edad

En cuanto a la edad, hay que destacar que la edad donde más casos de agresiones a través de los medios tecnológicos se dan es en la adolescencia siendo la adolescencia temprana la etapa más crítica. Las agresiones disminuyen a medida que van pasando los años (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russell y Tippett, 2008). Cabe destacar que, según apuntan algunos estudios, no existe una diferencia clara entre las edades de las personas que agreden y las víctimas (Ortega, Calmaestra y Mora, 2008).

Diferencias en victimización en función del sexo

En relación al género, cabe destacar que no hay unos resultados claros debido a la falta de estudios realizados hasta ahora. Algunos autores encontraron que el 16% de las chicas eran acosadas por los chicos mientras que solo un 5% de chicos eran acosados por chicas (Sourander, Brunstein, Ikonen, Lindroos, Luntamo y Koskelainen, 2010). Algunos estudios más recientes afirman que los chicos son lo que más victimización sufren siendo a su vez lo que mayor acoso ejercen (Durán y Martínez, 2015).

En otro estudio realizado por Zweig et al., 2013 fueron las mujeres las que mayor tasa de victimización obtuvieron, aunque la diferencia con los hombres era muy baja, un 29% frente a un 23%. Otros estudios, en cambio, señalan que no hay diferencias significativas entre chicos y chicas (Didden, Scholte, Korzilius, De Moor, Vermeulen, y O'Reilly, 2009).

No obstante, algunos estudios evidencian la bidireccionalidad de la violencia, siendo esta recíproca dentro de la pareja (Whitaker, Haileyesus, Swahn y Saltzman, 2007) en los que la bidireccional está presente en el 50% y 70% de los casos. Esta bidireccionalidad es predictora de la victimización psicológica (Harned, 2002). Un estudio realizado en España (Fernández, O'Leary y Muñoz, 2014) evidenció también la reciprocidad de la violencia, ya que el 96.7% de las mujeres y el 95.9% de los hombres afirmó haber sufrido violencia psicológica. Otro estudio realizado por Piquer, Castro y Giménez (2017) con jóvenes de edades comprendidas entre 18 y 28 años tampoco encontró diferencias significativas entre chicos y chicas.

De esta manera, se puede afirmar que ambos miembros de la pareja se describen como agresores y víctimas al mismo tiempo. No obstante, algunos autores afirman que los chicos tienden a legitimizar las conductas violentas como respuesta, mientras que las chicas sienten un mayor sentimiento de culpa después de emplear algún tipo de violencia contra sus parejas (González et al., 2008). Ellos, justifican la violencia más a menudo que las chicas (Garaigordobil, Aliri, y Martínez, 2013), lo cual puede deberse a las actitudes y creencias machistas consolidadas en la sociedad (Arenas, 2013).

Conclusiones

En este artículo se realiza una revisión teórica sobre la violencia online en forma de violencia de control en adolescentes y jóvenes a través de los medios tecnológicos y se muestran algunos datos obtenidos en diversos estudios realizados.

El abuso realizado a través de los medios tecnológicos por adolescentes y jóvenes es cada vez mayor, siendo un fenómeno que va en aumento. La falta de investigación hace que esta violencia sutil y silenciosa sea difícil de detectar, por ello, es necesario realizar estudios que arrojen luz sobre este fenómeno y ayuden a realizar propuestas de intervención capaces de minimizar dicho problema.

Además, la prevalencia de la violencia a través de los medios electrónicos es elevada y generalmente bidireccional sufriendola y ejerciéndola tanto chicos como chicas y, como se ha mencionado anteriormente, está aumentando exponencialmente, al igual que el uso de las redes sociales y las tecnologías.

Por otro lado, sería necesario realizar investigaciones que estudien las diferencias en victimización en función de la edad ya que son muy pocos los estudios que han profundizado en el tema. Además, acotar la edad en la que más agresiones se cometen ayudaría a realizar un plan de intervención más preciso. La ausencia de datos de esta variable supone una limitación importante en este estudio.

Además, resultaría interesante estudiar la violencia online relacionándola con otras variables como puede ser la dependencia emocional, la autoestima, la regulación emocional, la empatía o el apego siendo el control el elemento clave y el centro del estudio. Como se ha mencionado anteriormente, la violencia online es bidireccional por lo que sería interesante estudiar si existen relaciones entre ser víctima y convertirse en agresor.

Agradecimientos: Verónica De Los Reyes Mera, doctoranda en el departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (UPV/EHU) con una beca del Gobierno Vasco. Realizando actualmente una tesis sobre la violencia de control en parejas adolescentes y jóvenes a través de las redes sociales.

Referencias

- Anderson, K. M. y Danis, F. S. (2007). Collegiate sororities and dating violence: An exploratory study of informal and formal helping strategies. *Violence Against Women*, 13(1), 87-100.
- Arenas, L. (2013). Sexismo en adolescentes y su implicación en la violencia de género. *Boletín Criminológico*, 144, 1-5.
- Blanco, M. A. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y Medios*, 30, 124-141.
- Barilari, S. (2007). *Noviazgos violentos*. Recuperado de <http://www.sandrabarilari.blogspot.com.ar>
- Borrajó, E. y Gámez, M. (2016). Abuso “online” en el noviazgo: relación con depresión, ansiedad y ajuste diádico. *Psicología Conductual*, 24(2), 221-235.
- Bueno de Mata, F. (2013). *Análisis procesal de la violencia de genero ejercida a través de internet. Violencia de genero e igualdad: una cuestión de derechos humanos*. Madrid: Comares.
- Caldevilla, D. (2010). Las Redes Sociales. Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 45-68.
- Castro, R., y Casique, I. (2010). Noviazgo y violencia en el noviazgo: definiciones, datos y controversias. En R. Castro, y I. Casique (coord.), *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*, 17-28. Cuernavaca: UNAM, CRIM.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2012). *Understanding teen dating violence*. Retrieved from <http://www.cdc.gov/ViolencePrevention/pdf/TeenDatingViolence2012-a.pdf>
- Coker, A. L., Clear, E. R., García, L. S, Asaolu, I. O., Cook, P. G., Brancato, C. J. y Fisher, B. S. (2014). Dating violence victimization and perpetration rates among high school students. *Violence Against Women*, 20, 1220-1238.

- Collins, W. A., Welsh, D. P. y Furman, W. (2009). Adolescent romantic relationship. *Annual Review of Psychology*, 60, 631-652.
- Corral, S. y Calvete, E. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja mediante las Escalas de Tácticas para Conflictos: Estructura factorial y diferencias de género en jóvenes. *Psicología Conductual*, 2, 215-234.
- Close, S. M. (2005). Dating violence prevention in middle school and high school youth. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 18(1), 2-9.
- Cutbush, S., Williams, J., Miller, S., Gibbs, D., y Clinton, M. (2012, octubre). *Electronic dating aggression among middle school students: demographic correlates and associations with other types of violence*. Póster presentado en la 140th American Public Health Association, annual meeting, San Francisco, CA,
- Darvell, M., Walsh, S., y White, K. (2011). Facebook tell me so: applying the theory of planned behavior to understand partner-monitoring behavior on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 12, 717-722.
- De Los Reyes, V., Bernaras, E., y Jauregizar, J. (2018). *Violencia de control a través de las redes sociales y el móvil en jóvenes universitarios* (Trabajo fin de Máster). Leioa: Universidad del País Vasco.
- Díaz, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Didden, R., Scholte, R. H., Korzilius, H., De Moor, J. M., Vermeulen, A., y O'Reilly, M. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12, 146-151.
- Durán, M., y Martínez, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 44(22), 159-167.
- Fernández, L., O'Leary, K. D., y Muñoz, M. J. (2014). Age-related changes in dating aggression in Spanish high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(6), 1131-1152.
- Flores, J. M. (2009). Nuevos modelos de comunicación, perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 33, 73-81.
- Fox, J., Osborn, J. L. y Warber, K. M. (2014). Relational dialectics and social networking sites: The role of Facebook in romantic relationship escalation, maintenance, conflict, and dissolution. *Computers in Human Behavior*, 35, 527- 534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.031>
- Furman, W., y Shaffer, L. (2003). The role of romantic relationship in adolescent development. En P. Florsheim (Eds.), *Adolescent romantic relations and sexual behavior: Theory, research, and practical implications*. (p.p.3-22). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Furman, W. y Wehner, E. A. (1994). Romantic views: toward a theory of adolescent romantic relationships. En R. Montemayor, G. R. Adams y T. P. Gullota (Eds.), *Personal relationships during adolescence*, (pp.168-195). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., y Martínez, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education & Psychology*, 6(2), 83-93. doi: 10.1989/ejep.v6i2.105
- González, I., Echeburúa, E., y Corral, P. (2008). Variables significativas en las relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología Conductual*, 16(2), 207-225.

- Harned, M. S. (2002). A multivariate analysis of risk markers for dating violence victimization. *Journal of Interpersonal Violence, 17*(11), 1179-1197.
- Haynie, D. L., Farhat, T., Brooks-Russell, A. J., Barbieri, B., Iannotti, J. R., (2013). Dating violence perpetration and victimization among US adolescents: Prevalence, patterns, associations with health complaints and substance use. *Journal of Adolescent Health, 53*, 194-201.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología, 26*(3), 325-340.
- Hernández, B. y Domenech, I. (2017). Violencia de género y jóvenes: incomprensible pero real. *Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, 6*, 48-61.
- Health Canada (1995). *Dating violence. National Clearinghouse on Family Violence*. Recuperado de <http://www.hcsc.gc.ca/hppb/familyviolence/wifeabus.htm>.
- Korchmaros, J., Ybarra, M., Langhinrichsen, J., Boyd, D., y Lenhart, A. (2013). Perpetration of teen dating violence in a networked society. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 16*, 1-7.
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations, 30*, 97-102.
- Martín, A., Pazos, M., Montilla, M. V. C., y Romero, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI, 19*(2), 405-429.
- Muñoz, M., González, P., Fernández, L. y Fernández, S. (2015). *Violencia en el noviazgo. Realidad y prevención*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Muñoz, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D. y González, M. P. (2007). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health, 40*, 298-304.
- O'Leary, K. D. y Smith, A. M. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32*(3), 314-327.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1990). Desarrollo psicológico y educación. En A. Oliva (Ed), *Desarrollo social durante la adolescencia*, (pp.493-514). Madrid: Alianza Editorial.
- Piquer, B., Castro, J., y Giménez, C. (2017). Violencia de parejas jóvenes a través de internet. *Ágora de Salut 4*, 293-301.
- Rey, C. A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemática asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en la Psicología Latinoamericana 26*(2), 227-241.
- Rodríguez, N. (2015). *El nuevo ideal del amor en adolescentes digitales*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- Sears, H. A. y Byers, E. S. (2010). Adolescent girls' and boys' experiences of psychologically, physically, and sexually aggressive behaviors in their dating relationships: Co-occurrence and emotional reaction. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 19*, 517-539.
- Shorey, R. C., Stuart, G. L., y Cornelius, T. L. (2011). Dating Violence and Substance Use in College Students: A review of the Literature. *Aggressive and Violent Behavior, 16*, 541-550, [10.1016/j.avb.2011.08.003](https://doi.org/10.1016/j.avb.2011.08.003)
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*, 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>

- Soldevila, A., Domínguez, A., Giordano, R., Fuentes, S., y Consolini, L. (2012). ¿Celos, amor, culpa o patología? Cómo perciben la violencia de género en sus relaciones de pareja los/as estudiantes de Trabajo Social. *Actas del 2.º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: "Lo personal es político"*, 1(1).
- Sourander, A., Brunstein-Klomek, A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M. et al. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of General Psychiatry*, 67, 720-728.
- Stets, J. E. y Straus, M. A. (1989). The marriage license as a hitting license: A comparison of assaults in dating, cohabiting, and married couples. *Journal of Family Violence*, 4, 161-180.
- Sugarman, D. B., y Hotaling, G. T. (1989). Dating violence: Prevalence, context, and risk markers. En M. A. Pirog-Good y J. E. Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging social issues*. (pp. 3-32). New York, NY, England: Praeger Publishers.
- Whitaker, D. J., Haileyesus, T., Swahn, M. y Saltzman, L. S. (2007). Differences in frequency of violence and reported injury between relationships with reciprocal and nonreciprocal intimate partner violence. *American Journal of Public Health*, 19(5), 941.
- Zweig, J. M., Dank, M., Yahner, J., y Lachman, P. (2013). The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-15.
- Zúñiga, M., Martínez, P., Hernández, I. Del Valle, M. J., y López, M. (2011). Violencia durante el noviazgo. *Desarrollo Científico de Enfermería*. (19)7, 242-245.

Análisis psicométrico de tres instrumentos: competencia mediática e informativa, valores y actitudes machistas en alumnado universitario ecuatoriano

Psychometric analysis of three instruments: media competence, values and sexist attitudes in ecuatorian college students

Ainize Foronda Rojo* y Juan Ignacio Martínez de Morentin de Goñi*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

El presente trabajo muestra los resultados del desarrollo, adaptación y aplicación de tres instrumentos: un cuestionario de Competencias Mediática e Informativa (CMI v.2), la escala de valores de Schwartz (SVS) y el instrumento de evaluación de actitudes machistas, violentas y estereotipos en adolescentes (EVAMVE). El propósito de esta aplicación fue evaluar su utilización posterior como medida del impacto de una intervención para mejorar la Competencia Mediática e Informativa e identificar valores y actitudes machistas en alumnado universitario. La muestra fue de 106 estudiantes con edades comprendidas entre 17 y 33 años. Desde la aplicación de estos instrumentos, a modo de estudio dentro de la categoría de “estudios instrumentales” y con una metodología cuantitativa y exploratoria, se concluyó que eran idóneos para los propósitos de la investigación.

Palabras clave: Alfabetización mediática e informativa; valores; sexismo; alumnado universitario; instrumentos de medida.

Abstract

This paper shows the results of the development, adaptation and application of three instruments: a Media and Information Competences questionnaire (CMI v.2), the Schwartz Value Survey (SVS) and the Instrument for assessing sexist, violent attitudes and stereotypes in adolescents (EVAMVE). The purpose of this application was to evaluate its subsequent use as a measure of the impact of an intervention for the improvement of the Media and Information Competences and the identification of values and sexist attitudes of college students. The sample included 106 students between the ages of 17 and 33. The application of these instruments, as a study within the category of "instrumental studies" and with a quantitative and exploratory methodology, led to the conclusion that they were suitable for the purposes of the research.

Keywords: Media and information literacy; values; sexism; college students; measurement instruments.

Introducción

Competencia mediática e informacional

La alfabetización mediática e informacional (AMI) es un término controvertido y de compleja conceptualización que Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung (2011, p.16) definen como el proceso educativo de:

empoderar a las personas en todos los ámbitos de la vida, para buscar, evaluar, utilizar y crear la información de una forma eficaz, que les permita alcanzar sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Lo anterior, desde una concepción de derecho básico en un mundo digital que promueva la inclusión social de todas las naciones.

Un consenso generalizado expresado en varios estudios de la UNESCO sitúa la Declaración de Grünwald (UNESCO, 1982) como el origen de la conceptualización de la AMI puesto que en ella se proclamó la necesidad de favorecer, desde los sistemas políticos y educativos, la capacidad de comprensión de los fenómenos de comunicación por parte de la ciudadanía. Livingstone (2011) considera que existen muy altas expectativas en relación a lo que la AMI puede generar en la ciudadanía: el empoderamiento, la alfabetización crítica, el compromiso democrático y la cultura de la participación en un contexto actual profundamente mediatizado; y conceptualiza la AMI como un proceso orientado al logro de la competencia de acceso, comprensión y evaluación crítica de rasgos diversos tanto de los medios, como de los productos generados por estos; y también de la competencia para originar mensajes comunicativos en contextos diferentes. La competencia referida comprende todos los medios (Buckingham, 2005); tiene como propósito generar conciencia en la ciudadanía sobre las múltiples formas en las que los mensajes mediáticos inundan sus vidas; y su relación con la inclusión de la ciudadanía en la actual sociedad del conocimiento; por lo que constituye una competencia fundamental para todas las personas. El Parlamento Europeo (2018) la considera una competencia esencial tanto para los jóvenes como para los adultos.

Los numerosos estudios realizados sobre el tema dan cuenta de que la AMI es un constructo complejo articulado por diferentes competencias. Para Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales (2011) estas serían: el conocimiento de las funciones de los medios; la identificación del contexto y condiciones de desarrollo; y la evaluación de las funciones, contenidos y servicios que promueven. Según Aguaded et al. (2011) la alfabetización audiovisual y mediática se define por “las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas –que no profesionales- para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual, que forman parte ya consustancial de nuestro hábitat cotidiano” (2011, p. 26). En esa misma línea, Ferrés y Piscitelli (2012) conciben la competencia como una mezcla de saberes, habilidades y actitudes que en una coyuntura concreta son ineludibles y defienden que la competencia mediática ha de fomentar la autonomía y el compromiso social y cultural de la ciudadanía.

La asimilación de las “competencias mínimas” descritas anteriormente por Aguaded et al. (2011) definiría la competencia mediática, concepto que Cuervo y Medrano (2013), a partir de una revisión conceptual de las investigaciones de Buckingham (2005, 2008); Ferrés (2007), Ferrés et al. (2011); Ferrés y Piscitelli (2012); Jenkins (2008); Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton y Robison, (2009); Pérez Tornero

y Varis (2010); y Pérez Rodríguez y Delgado (2012), caracterizan en cuatro dimensiones: acceso y uso de los medios de comunicación, lenguaje y comprensión crítica, procesos de producción y programación y transformación de la realidad a través de la comunicación.

El presente estudio considera, desde la perspectiva crítica de la educación mediática y el enfoque de los estudios culturales, que el desarrollo de la CMI está condicionado por la transmisión a través de los medios de ideologías, valores y creaciones personales. Y que es posible formar en la recepción activa y crítica de los mensajes y en el uso de los medios como herramientas comunicativas. Con ello se puede orientar hacia un ideal de sociedad basada en valores democráticos mediante el protagonismo de las personas, como audiencias activas y generadoras de la transformación social. Desde ese enfoque, resulta relevante indagar, también, sobre los valores de los participantes de este estudio.

Valores

Los valores se pueden definir como objetivos vitales a los que se aspira, que trascienden situaciones y reflejan lo que es importante para las personas en sus vidas (Schwartz, 1992). Es por ello que constituyen principios orientadores del comportamiento personal y actúan como estándares para juzgar acontecimientos y conductas. Lee et al. comparten (2019) la perspectiva de los valores que comprende la función motivadora y guía de nuestras prácticas cotidianas, y la influencia de estos en nuestras percepciones, actitudes y comportamientos. Dicha influencia se dará en función de la jerarquía de valores personal, es decir, el ordenamiento que cada quien da a los valores en función de la importancia otorgada a cada uno. Cuanta mayor importancia le dé una persona en su jerarquía a determinado valor, mayor probabilidad de que actúe como principio orientador de su vida.

Según la teoría de los valores humanos básicos de Schwartz (1992), los valores pueden ser representados en un círculo motivacional continuo que se fragmenta en 10 valores básicos y cuatro dimensiones mayores que los agrupan (figura 1); de modo que dicha configuración acoge los conflictos y compatibilidades existentes entre las motivaciones que expresan los valores. Valores adyacentes como la conformidad y la tradición, por ejemplo, sugerirían motivaciones compatibles (es decir, que la elección de uno de ellos podría relacionarse con o favorecer el logro del otro valor); mientras que el distanciamiento entre unos u otros valores expresaría motivaciones en conflicto, de modo que la elección de aspirar a un valor bloquearía o interferiría en la obtención del otro (Lee et al., 2019).

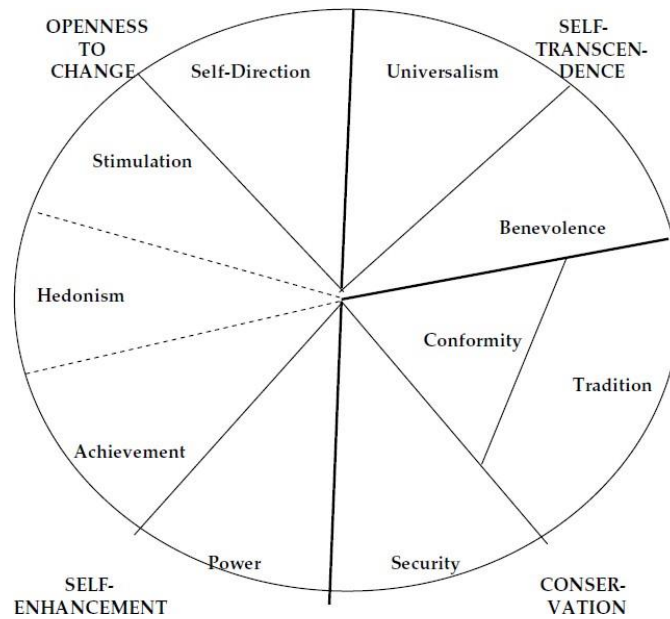


Figura 1. Modelo teórico de relaciones entre los diez tipos motivacionales de valores (Schwartz, 2003).

Diferentes instrumentos aplicados en muestras de más de 75 países (Schwartz, 2015) han aportado evidencias para fundamentar la estructura circular de los valores formulada por Schwartz. Es por ello que, como señalan Rodríguez, Medrano, Aierbe y Martínez de Morentin (2013), el esquema circular de Schwartz comprende un marco de comprensión teórico y una evidencia empírica apropiada para el estudio de los valores en contextos culturales diversos y para análisis comparativos; por lo que constituye un instrumento apropiado para esta investigación, tanto desde la perspectiva analítica como desde el enfoque pragmático de análisis crítico y reflexión sobre los valores presentes en los medios.

Actitudes machistas

Desde la perspectiva del desarrollo de los valores democráticos y en el horizonte de que la educación mediática se oriente hacia la igualdad, según Fueyo y Andrés de (2018) la ciudadanía y especialmente las jóvenes han de ser capaces de identificar y deconstruir los discursos y mensajes culturales masivos reproductores de la violencia simbólica contra las mujeres, para lo cual es necesario incorporar un enfoque feminista en la educación mediática. Estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013) revelan que el 35% de las mujeres del planeta ha padecido violencia física y/o sexual en su trayectoria vital y que un 38% de los asesinatos de mujeres son protagonizados por la pareja masculina. Ciertos estudios nacionales arrojan cifras aún mayores de violencia física y/o sexual sufrida por mujeres, con porcentajes de hasta un 70% (Organización de las Naciones Unidas, noviembre 2018). En relación a lo expresado, y en referencia a la incidencia y responsabilidad que los medios de comunicación tienen en relación a la superación de estereotipos y actitudes sexistas en los mensajes mediáticos, estudios como los de Martín, Etura y Ballesteros (2016) en el ámbito universitario español ponen de relieve la necesidad de clarificar el concepto de “violencia de género” tanto en el alumnado como en la ciudadanía en general, así como la de reforzar mediante la alfabetización mediática una actitud crítica ante los medios y comprometida en favor de la igualdad. En este sentido y para nuestra investigación, también, resulta necesaria la evaluación de las actitudes machistas y sexistas que a menudo están a la base de ese tipo

de manifestaciones violentas.

Para Viveros-Vigoya (2006), investigadora colombiana, el machismo se define en términos de obcecación masculina con la virilidad y la superioridad y se expresa de formas como la consideración de la mujer como posesión o como actuaciones de violencia y presunción en relación con otros hombres.

En complementariedad a lo expresado, el machismo, como término que abarca actitudes y posicionamientos de tipo cultural, laboral, económico y familiar, entre otros, se puede concebir como un conjunto de creencias, actitudes y comportamientos que pretenden mostrar la superioridad del hombre sobre la mujer en los ámbitos y aspectos de relevancia para los hombres (Castañeda, 2002, 2007). En la actualidad es un fenómeno que se manifiesta de modos muy diversos en función de los diferentes contextos socio culturales. Aunque, según Díaz, Rosas y González (2010), a día de hoy el machismo no es tan notorio como en épocas anteriores y este se manifiesta ahora de modo más encubierto (en forma de humillación, minusvaloración o vejación, por ejemplo) en determinados contextos culturales prevalecen formas de machismo clásicas como la prohibición o limitación de acceso al estudio para las mujeres (esposas o hijas) o el abuso sexual en la pareja. No obstante, en el contexto europeo en los Estudios de Género (y en particular en aquellos referidos a la violencia de género) en los últimos años se ha prestado mayor atención al análisis de los comportamientos más sutiles y cotidianos, a menudo invisibles o socialmente legitimados, que suponen formas de control o microviolencias que se oponen a la autonomía de las mujeres, aspectos a los que el psicólogo Bonino (1995, 1996) denomina micromachismos.

En la línea del fortalecimiento de la capacidad de identificar el machismo invisible Álvaro y Calvo (2016) desarrollaron una intervención de alfabetización mediática crítica con el propósito de que el alumnado universitario analizara los estereotipos de género presentes en los medios. El estudio no pudo evidenciar la reducción de los rasgos de sexismo en el alumnado participante. No obstante, la intervención originó una alta satisfacción en el alumnado, quien manifestó haber desarrollado habilidades nuevas de análisis y reflexión crítica de los mensajes mediáticos, principalmente en referencia a la identificación de estereotipos de género y otros modos de manipulación mediática.

Ante la dificultad constatada en diversos estudios del ámbito de la violencia de género, de poder detectarla tempranamente, así como la no identificación por parte de adolescentes y jóvenes de los estereotipos y actitudes sexistas, Marchal, Brando, Montes y Tomás (2018) presentan un instrumento para la evaluación de actitudes machistas, violentas y estereotipos en adolescentes que puede ser de utilidad para abordar dicha problemática y orientar intervenciones educativas.

Desde el marco especificado, en este estudio se presentan los resultados de la prueba piloto de aplicación de tres instrumentos de medida: uno de medición del grado de CMI v.2, la escala de valores de Schwartz (2003) y el instrumento de evaluación de actitudes machistas, violentas y estereotipos en adolescentes (EVAMVE) (Marchal et al., 2018). El propósito de ello ha sido examinar, en la muestra seleccionada, la idoneidad de cada uno de los instrumentos especificados como parte del diseño de una intervención para analizar la competencia mediática e informacional, los valores y la identificación de actitudes machistas a través de la implementación de un programa de intervención con alumnado universitario de Esmeraldas (Ecuador).

Método

Según la clasificación de metodologías de León y Montero (2005) el presente trabajo pertenece a la categoría de “estudios instrumentales”. La metodología empleada pretende el desarrollo y/o adaptación de tres instrumentos en papel para posteriormente ser usados como medida del impacto de una intervención para la mejora de la CMI, la decodificación de valores y la identificación de actitudes machistas del alumnado universitario en el marco de una investigación pre-doctoral. Se trata por tanto de una metodología cuantitativa y exploratoria.

Participantes

Los participantes en el estudio fueron 106 estudiantes universitarios ecuatorianos del primer año de la carrera de Enfermería de una universidad privada sin ánimo de lucro con nivel socio económico medio o medio-bajo y con edades comprendidas entre los 17 y los 33 años. El 50% del total de la muestra eran estudiantes de 17 a 19 años; el 26,4 % se ubicaba entre los 20 y los 22 años; el 13,2% entre los 23 y los 25; y el 10,4% eran de 26 años o más. El 90.4 % fueron mujeres y el 9,6% hombres. El criterio de selección de la muestra ha sido no probabilístico y de conveniencia.

Instrumentos

El cuestionario de medición del grado de CMI v.2

El cuestionario de medición del grado de CMI v.2 es un cuestionario en papel reelaborado a partir del cuestionario diseñado por Cuervo (2017) en el marco del proyecto EDU2012-36720 de la Cátedra UNESCO de *Comunicación y Valores Educativos* de la UPV/EHU y cuyas propiedades psicométricas se describen en Cuervo, Foronda, Rodríguez y Medrano (2019). Para la elaboración de dicho cuestionario, los autores se basaron en las investigaciones y conceptualización sobre educación en medios y nuevas tecnologías de Buckingham (2005); Jenkins (2008); Ferres (2007); Ferrés y Piscitelli (2012); Pérez Tornero y Varis (2010); y Pérez Rodríguez y Delgado (2012). En el diseño teórico original (Cuervo, Medrano y Martínez de Morentin, 2013) el cuestionario constaba de 4 dimensiones: 1) acceso y uso de los medios de comunicación; 2) lenguaje y comprensión crítica de los medios de comunicación y la información; 3) procesos de producción y programación; y 4) transformación de la realidad a través de la comunicación. De ellas, en la reelaboración se han considerado las 3 últimas dimensiones, dado que, desde los hallazgos descritos por Cuervo (2017), la dimensión de acceso y uso de los medios de comunicación es de más sencilla adquisición, lo que sugiere la relevancia de hacer mayor énfasis en el desarrollo de competencias en las otras tres dimensiones. A diferencia de otros cuestionarios, el utilizado para este estudio no mide actitudes, sino que es una prueba de reconocimiento y dominio. El cuestionario mide, a partir de las tres dimensiones especificadas, el grado de conocimiento y habilidad del alumnado en relación a la competencia mediática e informacional mediante 23 preguntas organizadas en las 8 categorías que conforman las dimensiones.

Cada respuesta tiene una puntuación que se agrega por dimensiones y que llega hasta un total de 100 puntos. Como validez de contenido el cuestionario de CMI v.2 fue analizado en junio de 2018 por 3 jueces expertos de los ámbitos de educación y comunicación. Propusieron ajustes y recomendaciones dando lugar a esta nueva versión

del instrumento. Uno de los ajustes más importantes fue prescindir de la primera dimensión.

A continuación, en la Tabla 1 se exponen las dimensiones y categorías de la CMI consideradas en este instrumento.

Tabla 1

Dimensiones y categorías de la competencia mediática e informacional

Dimensión	Categoría	Preguntas (ítems)
1. Lenguaje y comprensión crítica de los medios de comunicación y la información	a. Lectura y argumentación de imágenes	6, 7 y 19
	b. Creación a partir de imágenes	8
	c. Criterios estéticos y juicios de valor	3, 4, y 20
2. Procesos de producción y programación	d. Fases de producción	9, 10, 11 y 12
	e. Función cultural de los medios y la información	5 y 22
3. Transformación de la realidad a través de la comunicación	f. Conciencia receptora y crítica	1, 2, 5f, 17, 18 y 21
	g. Competencia comunicativa	14, 15 y 16
	h. Apropiación Tecnológica	13 y 23

Como refieren Cuervo, Foronda, Rodríguez y Medrano (2019), este cuestionario se puede considerar innovador en el ámbito de las competencias mediáticas e informacionales dado que las escalas de este campo de investigación tienen una orientación diferente: a) se enfocan estrictamente en las habilidades digitales; b) se orientan específicamente a profesionales de la educación; c) son de tipo autoinforme de capacidades mediante escalas Likert (Chang et al., 2011; Eristi & Erdem, 2017; Lee, Chen, Li, & Lin, 2015; Literat, 2014).

El cuestionario de valores de Schwartz (2003)

El Portrait Values Questionnaire (PVQ) fue diseñado por Schwartz (2003) para la *European Social Survey* (ESS) como una versión mejorada de la *Schwartz Value Survey* (SVS) (1992), escala ampliamente empleada por psicólogos interculturales para estudiar las diferencias individuales en los valores y que solicita a los encuestados que califiquen la importancia de 56 valores específicos como "principio-guía en su vida". Dichos valores específicos miden diez orientaciones de valores basadas en la teoría de Schwartz (1992). La excesiva extensión de la escala, así como la dificultad que esta presentaba para personas de bajo o nulo nivel formativo, fue lo que originó el desarrollo del PVQ. Diferentes estudios han empleado versiones de 30, 29 y 40 ítems del PVQ con diferentes poblaciones y en diferentes formatos. Para la ESS el autor propone la versión de 21 ítems. Esta versión ha sido la utilizada en este estudio, en forma de autoinforme. La escala de tipo Likert es de seis niveles que van desde "nada" hasta "totalmente".

La escala evaluación de actitudes machistas, violentas y estereotipos en adolescentes (EVAMVE)

La EVAMVE es un instrumento propuesto por Marchal et al. (2018) ante la necesidad constatada en diversos estudios del ámbito de la violencia de género de favorecer una detección temprana de esta problemática y un mejor diseño e implementación de las intervenciones educativas. Se opta por esta escala al considerar que los contenidos expresados en los ítems de la misma se adecuan al contexto sociocultural del estudio, donde se evidencia un tipo de machismo más puro o de corte tradicional, es decir, más manifiesto y explícito, sin complejos. Al igual que los autores de la escala y en referencia a los objetivos de investigación de este estudio se utiliza únicamente la puntuación global de la escala, acorde con un planteamiento unidimensional.

Procedimiento

El Comité de Ética de la UPV/EHU autorizó la realización del estudio piloto que se enmarca dentro de la línea de investigación “Valores, socialización y medios de comunicación”. También se contó con la autorización del representante de la universidad y los consentimientos informados del alumnado, con objeto de salvaguardar su identidad e integridad psicológica. Por confidencialidad, en los cuestionarios no se registra la identidad de los participantes. Los cuestionarios se rellenaron en papel y en español. La recogida de los datos se realizó en la Universidad en el entorno natural del aula y fue supervisada con el propósito de facilitar el proceso y solventar las dudas e inconvenientes que pudieran surgir.

Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó con el paquete SPSS en su versión 20. Se realizaron los análisis descriptivos básicos extrayendo los coeficientes principales de tendencia central, dispersión y forma de la distribución. Así mismo, se realizaron análisis dimensionales de los datos de la escala de Schwartz mediante escalamiento multidimensional (PROXSCAL) y análisis factorial confirmatorio para analizar si los datos se ajustan a las dimensiones propuestas por Schwartz (2003). En el análisis de la fiabilidad de las escalas se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach.

Resultados

Competencia mediática e informacional

Como primer nivel de análisis se procede a mostrar los estadísticos descriptivos básicos. La media aritmética que junto a la desviación típica como coeficiente de variabilidad nos informan del potencial discriminativo de los ítems. Respecto al primer aspecto podemos observar que los ítems se ajustan razonablemente a la distribución normal al presentar niveles de asimetría y curtosis de entre -2 y +2. Respecto al potencial discriminativo de los ítems, podemos ver que la desviación típica (salvo en las preguntas 9 y 22) muestra un grado suficiente de variabilidad. Este hecho, junto a que las medias ocupan aproximadamente el centro del rango de los ítems, permite un buen nivel de potencial discriminativo de los mismos. No obstante, el ítem 11, tiene una variabilidad limitada y una media cercana al valor mínimo de la distribución, por lo que

tendrá una baja capacidad de discriminación. Y él 18, a pesar de tener un modelo de distribución cercano al normal y una variabilidad suficiente, su media aritmética está cercana al valor mínimo de la distribución, por lo que su potencial discriminativo será menor.

Las escalas existentes para la medición de la CMI (Chang et al., 2011; Cuervo et al. (2019); Eristi & Erdem, 2017; Ferrés et al. (2011); Ferrés y Piscitelli (2012); Lee, Chen, Li, & Lin, 2015; Literat, 2014, entre otras) plantean que este constructo puede dar lugar a una puntuación global de competencia. No obstante, sí distinguen diferentes áreas de contenido o ámbitos en los que puede mostrarse el mayor o menor nivel de dominio. Asimismo, los tres jueces expertos que realizaron los análisis de validez de contenido de esta escala dieron su acuerdo a este planteamiento que podríamos calificar de unidimensional. Por lo tanto, no se realizan análisis de estructura dimensional del instrumento y se procede directamente a realizar el análisis de consistencia interna.

En dicho análisis se constata que tres ítems se muestran inconsistentes con el conjunto de la escala. Se trata de los ítems 3, 4 y 13. Los ítems 3 y 4, orientados a la medición de criterios estéticos y juicios de valor, cuestionan sobre un aspecto que tal vez resulte de difícil discriminación para un alumnado que no ha recibido formación en lenguaje audiovisual. Mientras que el ítem 13, referido a la apropiación tecnológica, puede haber no funcionado bien dado que cuestionaba sobre el uso de las nuevas tecnologías en proyectos colectivos de corte social, acciones sociopolíticas o de elaboración colaborativa de productos mediáticos; aspectos en los que, probablemente, por las características socioeconómicas de precariedad del contexto, se produzca un sesgo al responder siempre de modo negativo en los subapartados del ítem. Por lo tanto, la puntuación global de la escala de CMI v.2 es preciso calcularla prescindiendo de los ítems 3, 4 y 13.

Valores (PVQ)

Respecto a la normalidad de las distribuciones univariadas, los coeficientes de asimetría y curtosis nos muestran como problemáticos los ítems 3, 5, 12 y 19. Asimismo, vemos que estos ítems presentan baja variabilidad y media cercana a un extremo del rango de la escala por lo que también presentan bajo nivel de potencial discriminativo. Estos ítems serán mantenidos para los análisis de validez estructural y consistencia interna en el intento de ser fieles en lo posible al modelo teórico original.

Para analizar la validez estructural (dimensional) de la escala de Schwartz se procedió inicialmente a utilizar el escalamiento multidimensional (PROXSCAL). Se observó que la configuración de los ítems no se estructuraba conforme al modelo dimensional propuesto por Schwartz (2003). En segundo lugar, se realizó un análisis factorial confirmatorio con las cuatro dimensiones mayores, prescindiendo únicamente del ítem 1. En dicho análisis se obtiene que el coeficiente RMSEA es de 0.06 y el WRMR de 0.88 (buen ajuste), mientras que el CFI es de 0.89 (ajuste precario). En conjunto podemos decir que el nivel de ajuste es adecuado.

Para analizar la consistencia interna de las dimensiones mayores propuestas por Schwartz se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach obteniéndose niveles aceptables en todas las dimensiones (entre .58 y .71), prescindiendo únicamente de un ítem en cada una de ellas. La retirada del ítem 1 se realiza al considerar que la respuesta está sobredimensionada, como sugiere el valor alto de la media, próximo al máximo. Esto puede deberse a que el alumnado encuestado se ubica en la edad madurativa de la adolescencia tardía-juventud, etapa en la que la originalidad constituye una pretendida necesidad en la construcción de la propia identidad. En el caso del ítem 2 ocurre que en

las culturas católicas la deseabilidad social del “ideal de pobreza” inhabilita el resultado, al no ser políticamente correcto afirmar que se quiere ser rico. Algo similar ocurriría con el ítem 9 en el que, de forma invertida, el ideal católico de humildad y sencillez haría responder también al alumnado con valores altos, produciéndose nuevamente un sesgo de deseabilidad social. En el ítem 3 el valor de la media es aún más alto que los anteriores y muy próximo al máximo, probablemente debido a que en un contexto postcolonial y de frontera, con un alto porcentaje de población afroecuatoriana, indígena y mestiza y una larga historia de discriminaciones de diverso tipo, el ideal de equidad adquiere una alta importancia; lo que también provoca su retirada.

EVAMVE

En primer lugar, analizamos los estadísticos descriptivos básicos de cada uno de los ítems que forman parte de esta escala. Con ello podremos valorar el ajuste univariado a la normalidad, así como el potencial discriminativo de los ítems. Se aprecia que las distribuciones de los ítems 4 y 19 se alejan apreciablemente del modelo normal. Estos ítems deberán ser manejados con prudencia pues pueden producir sesgos en la estimación de los parámetros. Con respecto al potencial discriminativo, no se aprecian problemas importantes en ninguno de los ítems.

Con respecto a la validez estructural, la EVAMVE se ha considerado por sus autores (Marchal et al., 2018) como una escala unidimensional, es decir, como un instrumento que da a conocer un índice general de machismo. Esta escala tiene un valor instrumental en el presente estudio por lo que un índice indiferenciado y general de machismo permite alcanzar los objetivos planteados.

En cuanto al análisis de la fiabilidad se obtuvo un Alpha de Cronbach alto (.91) mostrándose todos los ítems consistentes con el resto de la escala.

Respecto a la validez concurrente y discriminante y teniendo en cuenta que la presente investigación tiene como foco la competencia mediática e informacional el análisis de las correlaciones de los ítems de CMI y sus totales con las dimensiones mayores de los valores de Schwartz (2003) mostró la existencia de muy pocas relaciones significativas. En referencia al índice general de machismo, en cambio, la correlación sí es significativa en sentido negativo al nivel .05 (bilateral) (tabla 2), es decir, que el alumnado que alcanza mayor grado de CMI refleja a su vez un menor índice general de machismo, lo cual resulta coherente con lo planteado por Fueyo y Andrés de (2018).

Tabla 2

Correlaciones entre el grado de CMI global y las dimensiones mayores de la escala de Schwartz y el índice general de machismo

		Correlaciones				
		Aper camb.	Aut oprom.	C onserv.	Aut otrasc.	Ma chismo
CMI global sin ítems 3,4 y 13		,020	-	,14	,15	-
	ig.	,856	,219	,308	,170	,239*
		82	82	82	82	76

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Discusión

Los resultados encontrados en este estudio han permitido comprobar que el cuestionario de CMI reelaborado a partir del de Cuervo et al. (2019), la escala de valores de Schwartz (2003) y la EVAMVE (Marchal et al., 2018) son instrumentos apropiados para el análisis de la competencia mediática e informacional, los valores y la identificación de actitudes machistas que se pretende realizar en una muestra de alumnado universitario de Esmeraldas (Ecuador) mediante la ejecución de un programa de intervención, en el marco de una investigación pre-doctoral.

En referencia a el cuestionario de CMI, como se constata en el estudio de Cuervo et al. (2019), a pesar de la complejidad que implica a nivel estadístico la elaboración de instrumentos con ítems de formatos diversos, a nivel pedagógico es destacable la necesidad e importancia de crear este tipo de instrumentos que permitan la evaluación tanto de conocimientos como de destrezas. Se concluye en dicho estudio que la fiabilidad y validez del instrumento es razonable y por tanto resulta apropiado para la evaluación de la competencia mediática e informacional. Además, ante la naturaleza cambiante de los medios y la tecnología, es necesaria también la actualización periódica de las escalas (Eristi & Erdem, 2017).

En relación al cuestionario de valores personales (PVQ) de Schwartz (2003), al igual que en otros estudios llevados a cabo en el contexto latinoamericano (Castro y Nader, 2006; Grimaldo y Merino, 2009; Legé, López y Fagnani, 2012) los resultados no se ajustaban al esquema dimensional propuesto por el autor manejando el escalamiento multidimensional como técnica de reducción dimensional. No obstante, utilizando el Análisis Factorial Confirmatorio se consigue un ajuste razonable del modelo tetradimensional corroborando así la validez estructural de la escala. Asimismo, los análisis de fiabilidad de la escala en las dimensiones mayores muestran un nivel aceptable de consistencia interna.

Por último, la EVAMVE considerada como un instrumento de evaluación de un solo factor general, el machismo (como fenómeno complejo y con manifestaciones variadas en distintos aspectos), en su forma de expresión más clásica o tradicional en correspondencia al contexto socio cultural en el que se circunscribe el estudio, se presenta también como una escala apropiada en relación al objetivo de estudio de la tesis doctoral al contar con un alto índice de consistencia interna (p.91).

Ahora bien, de acuerdo a los resultados hallados, no es posible establecer una relación entre el nivel de CMI y los valores personales. Ello puede ser debido a que cada constructo se refiere a aspectos diferentes: la CMI comprende principalmente componentes de carácter más bien cognitivo; mientras que los valores, como objetivos vitales o principios orientadores, comprenden aspectos más profundos, psicoafectivos e incluso ontológicos, más arraigados en los sujetos (fruto de su contexto, trayectoria vital y proceso de socialización) y, por tanto, con mayor complejidad de cara a su transformación. No obstante, ello no es óbice para resaltar la necesidad de que la mejora de la CMI se oriente al desarrollo de valores prosociales, vinculados a lo que algunos investigadores denominan un nuevo humanismo (Cuervo, 2017; Livingstone, 2010; Pérez Tornero y Varis, 2010), entre otros. Asimismo, la correlación significativa entre el grado de CMI y el índice general de machismo (en sentido negativo) sugiere que, tal y como postulan Álvaro y Calvo (2016), es necesario fortalecer las iniciativas formativas de alfabetización mediática crítica en los diferentes niveles educativos, así como afinar en la elección de los instrumentos de análisis de los rasgos de sexismo en aras a una mejor comprensión de este fenómeno y su relación con la AMI.

Para finalizar señalar que los tres instrumentos, al ser autoinformes, conllevan la limitación de la deseabilidad social.

Referencias

- Aguaded, J. I., Ferrés, J., Cruz, M. R., Pérez, M. A., Sánchez, J. y Delgado, A. (2011). *Informe de investigación: El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva: Grupo Comunicar.
- Álvaro, L. y Calvo, S. (2016). Transformando la práctica docente en la universidad: alfabetización mediática crítica para desmontar nuevos machismos. En D. Caldevilla Domínguez (coord.) *Trabajos docentes para una universidad de calidad*. (pp. 91-103). Madrid: Mc Graw Hill.
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L. y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa, IFIE
- Bonino, L. (1995). Desvelando los micromachismos en la vida conyugal. En J. Corsi (Eds.), *Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención* (pp. 191-208). Buenos Aires: Paidós.
- Bonino, L. (1996). La violencia invisible en la pareja. En *1as. Jornadas de género en la sociedad actual* (pp. 25-45). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios: alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible*. Mexico: Grijalbo.
- Castañeda, M. (2007). *El machismo invisible regresa*. Mexico: Santillana.
- Castro, A. y Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria* 23(2), 155-174. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/180/18023202/>
- Chang, C. S., Liu, E. Z. F., Chun-Yi, L. E. E., Nian-Shing, C. H. E. N., Da-Chian, H. U., & Chun-Hung, L. I. N. (2011). Developing and validating a media literacy self-evaluation scale (MLSS) for elementary school students. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2). <https://search.proquest.com/openview/63f943f769c465998909baf843c56a58/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1576361>
- Crook, C. (2005). Addressing research at the intersection of academic literacies and new technology. *International Journal of Educational Research*, 43(7-8), 509-518. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.07.006>
- Cuervo, S.L. (2017). *Intervención para el desarrollo de la competencia mediática y la decodificación de valores en adolescentes*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10810/22705>
- Cuervo, S. L., Foronda, A., Rodríguez, A. y Medrano, C. (2019). Media and Information Literacy: a measurement instrument for adolescents. *Educational Review*. doi: 10.1080/00131911.2019.1646708
- Cuervo, S. L. y Medrano, C. (2013). Alfabetizar en los medios de comunicación: más allá del desarrollo de competencias. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (2), 111-131. Recuperado de: <http://goo.gl/1ZpT9d>.
- Cuervo, S. L., Medrano, C. y Martínez de Morentin, J. I. (2013). La competencia mediática e informacional (CMI): un instrumento de medición para adolescentes.

- En II Congreso Internacional Educación mediática y competencia digital. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes, 857-868, Barcelona.
- Díaz, C. L., Rosas, M. A. y González, M. T. (2010). Escala de Machismo Sexual (EMS-Sexismo-12): diseño y análisis de propiedades psicométricas. *Summa psicológica UST*, 7(2), 35-44.
- Eristi, B., & Erdem, C. (2017). Development of a Media Literacy Skills Scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3). <http://www.cedtech.net/articles/83/834.pdf>
- Ferrés, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Ferrés, J., García, A., Aguaded, J. I., Fernández, J., Figueras, M. & Blanes, M. (2011). *Competencia mediática Investigación Sobre el Grado de Competencia de la Ciudadanía en España*. Gobierno de España: Instituto de Tecnologías Educativas, Audiovisual Consell de l 'de Catalunya y Comunicar.
- Fueyo, A. y Andrés de, S. (2017). Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios. *Revista Fuentes*, 19 (2), 81-93.
- Grimaldo, M. y Merino C. (2009). Valores en grupo de estudiantes de Psicología de una universidad particular de la ciudad de Lima. *Liberabit* 15(1), 39-47.
- Harshman, J. (2017). Developing a Globally Minded, Critical Media Literacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 69-92. <http://jsser.org/article/view/5000171205>
- Hobbs, R. (2011). The state of media literacy: A response to Potter. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 55(3), 419-430. <https://doi.org/10.1080/08838151.2011.597594>
- Hochsmann, M., & Poyntz, S. R. (2012). *Media literacies: A critical introduction*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781444344158.ch3>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. Una cultura de la convergencia*. Barcelona: Paidós.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: The MIT Press.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. *Learning Inquiry*, 1(1), 59-69. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0004-2>
- Lee, L., Chen, D. T., Li, J. Y., & Lin, T. B. (2015). Understanding new media literacy: The development of a measuring instrument. *Computers & Education*, 85, 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.006>
- Lee, J. A., Sneddon, J. N., Daly, T. M., Schwartz, S. H., Soutar, G. N., & Louviere, J. J. (2019). Testing and extending Schwartz Refined Value Theory using a best-worst scaling approach. *Assessment*, 26(2), 166-180. doi: <https://doi.org/10.1177/1073191116683799>
- Legé, L., López Pell, A. y Fagnani, J. (2012). Evaluación del capital psíquico y valores de una institución universitarias. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 15(4), 1356-1397.
- Literat, I. (2014). Measuring New Media Literacies: Towards the Development of a Comprehensive Assessment Tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1), 15-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043486.pdf>

- Livingstone, S. (ed.) (2011). *Media literacy: ambitions, policies and measures*. Brussels, Belgium: COST (European Cooperation in Science and Technology). Recuperado de: <http://eprints.lse.ac.uk/56879/>
- Marchal, A. M., Brando, C., Montes, y Tomás, J. (2018). Diseño y validación de un instrumento para medir actitudes machistas, violencia y estereotipos en adolescentes. *Metas de Enfermería*, 21(3), 11-18. Recuperado de: <http://www.enfermeria21.com/revistas/metlas/articulo/81206/>
- Martin-Beltrán, M., Tigert, J. M., Peercy, M. M., & Silverman, R. D. (2017). Using digital texts vs. paper texts to read together: Insights into engagement and mediation of literacy practices among linguistically diverse students. *International Journal of Educational Research*, 82, 135-146. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.009>
- Martín, V., Etura, D. y Ballesteros, C. (2016). Jóvenes universitarios, medios de comunicación y violencia de género. Una aproximación cuantitativa en torno a los estudiantes de Periodismo. *Revista Latina de Comunicación Social*, (71), 891-911. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81943468046>
- Montero, I. & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(1), 115-127.
- Organización Mundial de la Salud (2013). Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. Ginebra: ONU. Recuperado de: <https://www.who.int/reproductivehealth/publications/violence/9789241564625/es/>
- Organización de las Naciones Unidas (noviembre 2018). *Hechos y cifras: Acabar con la violencia contra mujeres y niñas. Diferentes formas de violencia*. Recuperado de: <https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/facts-and-figures#notes>
- Parlamento Europeo (2018). *La política audiovisual y de los medios de comunicación*. Recuperado el 18 de febrero de 2019 de: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/138/la-politica-audiovisual-y-de-los-medios-de-comunicacion>
- Pérez Rodríguez, M. A. y Delgado, A. (2012). De la competencia audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 20 (39), 25-34.
- Pérez Tornero, J. & Varis, T. (2010). *La alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona: UOC
- Rodríguez, A., Medrano, C., Aierbe, A., & Martínez de Morentin J. I. (2013). Perfil de consumo televisivo y valores percibidos por los adolescentes: un estudio transcultural. *Revista de educación*, 361, 513-538. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-231
- Schwartz, S. H. (2015). Basic individual values: Sources and consequences. In D. Sander & T. Brosch (Eds.) *Handbook of value* (pp. 63-84). Oxford, England: Oxford University Press.
- Schwartz, S. H. (2003). A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations, en *Questionnaire Development Package of the European Social Survey*, 259–319. Recuperado de: https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna, & M. P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 25 (pp. 1-65). San Diego, CA, US: Academic Press. doi:10.1016/S0065-2601(08)60281-6

UNESCO (1982). *Grünwald declaration*.

Viveros-Vigoya, M. (2006). El machismo latinoamericano: un persistente malentendido. En Mara Viveros-Vigoya, Claudia Rivera & Manuel Alejandro Rodríguez-Rondón (comps.). *De mujeres, hombres y otras ficciones: género y sexualidad en América Latina*, 111-128. Bogotá: Tercer Mundo Editores, Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1277/3/02CAPI01.pdf>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática informacional. Currículum para profesores*. París: UNESCO.

Abusu Sexualak Haurtzaroan. Unibertsitateko ikasleen sinesmen eta jakintza maila

Child sexual abuse. Level of beliefs and knowledge of university students

Garazi Alonso Lopez* eta Urtza Garay Ruiz*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Ikerketa honetan, irakasleak izango diren unibertsitateko Hezkuntza Gradu ikasleek duten haur eta gazteen kontrako sexu abusuen inguruko jakintza maila eta sinesmenak aztertzen dira. "Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores" (López, 1994) eta "Child Sexual Abuse Myth Scale"- en (Collings, 1997) galdetegiak erabili dira testuingurura egokituta, unibertsitateko ikasleek (n=60) bete dutena. Emaitzen arabera, unibertsitateko ikasleen jakintza maila baxua da. Haur eta gazteen kontrako sexu abusuen inguruko sinesmenei dagokienez, gehien errepikatzen den sinesmena "erasotzaileak gaixorik egotearena" da. Beraz, beharrezkoa ikusten da irakasleak izango direnen prestakuntza, haurren kontrako sexu abusuei dagokienez.

Hitz gakoak: haurren kontrako sexu abusuek, jakintza, sinesmenak, unibertsitateko ikasleak.

Abstract

The present study examines the level of knowledge and beliefs about child sexual abuse of university students who are pursuing a Degree in Education, that is, future teachers. "Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores" (López, 1994) and the "Child Sexual Abuse Myth Scale" (Collings, 1997) questionnaires were adjusted to the context and filled by a sample of university students (n = 60). The results indicate that the level of knowledge of university students is low. In terms of beliefs about sexual abuse against children, the most common one is that "the aggressor is a sick person." It is therefore necessary to train future teachers in the field of sexual abuse against children.

Keywords: child sexual abuse, knowledge, beliefs, university students.

Korrespondentzia: Garazi Alonso Lopez, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). E-mail: galonso014@ehu.ikasle.es.

Sarrera

Indarkeria ez dago nerabeen bizitzatik at. Haien egunerokotasunean eragin handia du, ez bakarrik bideojoko eta pelikuletan agertzen eta bizitzen dutenagatik, baizik eta haien bizitza errealean duen paperagatik (Mrug, Madan, Cook eta Wrig, 2015). Esperientzia hauek haien inguru sozialean edota familia mailan gertatzen dira, eta gehienetan, helduen begietara eta baita gizartearentzat ere, ezkutuan eta isilarazita egoten dira (UNICEF, 2014; Unnever eta Cornell, 2004).

Haurren kontrako tratu txarrak indarkeria mota bat da, historian zehar mantendu eta edozein kultura, gizarte eta maila sozialean gertatzen dena (Casado, Díaz eta Martínez, 1997; Walker, Bonner eta Kaufman, 1998). Ez da gauza isolatu bat, baizik eta arazo konplexu eta unibertsal bat, zeinean alderdi indibidualak, familiarak, sozialak eta kulturalak elkarrekin eraginean dauden (Ingles, 1995; Echeburúa eta Guerricaechevarria, 2005)

Munduko Osasun Erakundearen hitzetan, haurren kontrako tratu txarren barruan lau mota topa daitezke, betiere 18 urte baino gutxiagoko ume zein gazteei zuzenduak direnak: sexuala, fisikoa, psikologikoa eta arduragabekeria (World Health Organization, 2013). Erakunde horrek argitaratutako datuen arabera, Europako haur zein nerabeen %19.1ek tratu txar sexualak pairatzen ditu, %22.9k fisikoak, %29.1ek psikologikoa, %16k arduragabekeria fisikoa eta %18.4k arduragabekeria emozionala. Horiek guztiak 18 urteko beherakoek pairatzen dituzte.

Haurren kontrako tratu txarrek ume zein gazteengan ondorio larriak eragiten dituztela kontuan izan behar da momentuko min fisiko edo psikologikotik haratago doana. Garapen prozesuan dagoen adingabekoen garunaren ohiko egitura eta funtzionamenduan eragina izango du (Finkelhor, Ormrod eta Turner, 2007) eta tratamendurik ez jasotzekotan, helduaroan azaleratzen diren behin betiko minekin amai daiteke, haien artean, patologia fisiko zein mental ugarirekin (Finkelhor eta Hasima, 2001).

Haurren kontrako sexu abusua, Munduko Osasun Erakundeak egiten duen adingabekoen kontrako tratu txarren sailkapenaren barruan kokatzen da.

Datuek aditzera ematen duten bezala, ohikoa den gertakaria da eta populazioan duen benetako eragina zehaztea zaila izaten da normalean inguru pribatuan gertatzen delako, familian, hain zuzen. Hortaz, haurren kontrako sexu abusua ezaugarriak direla eta, adingabeak ahalmenik gabe senti daitezke abusua ezagutzera emateko orduan (Echeburúa, 2008) eta datuak biltzea ezinbestekoa izaten da errealitate honen inguruan informazio gehiago izateko.

Mota desberdinetako ikerketak egin dira, hala nola meta-analisiak eta intzidentzia zein prebalentzia neurtzekoak.

Intzidentzia neurtzeari dagokionez, autoritate ofizialek detektatutako edota bertan salatutako kasu kopuruari egiten dio erreferentzia, azken urtea erreferentziatzat hartuz normalean (Runyan, 1998; Wynkoop, Capps eta Priest, 1995).

Estatu mailan, haurren kontrako sexu abusuen intzidentzia neurtu zuen lehenengo ikerketa Saldaña, Jiménez eta Oliva-rena (1995) izan zen. Bertan, 32.843 espediente aztertu ziren 1991 eta 1992 urte bitartean. Adingabe guztietatik %4.2k sexu abusua pairatu zituen, horietatik %78.8 neskek eta %21.2 mutilak izanik.

Bigarrena, Reina Sofia Zentroak egindakoa da (2002), zeinean 32.741 espediente aztertu ziren 1997 eta 1998 urteetan zehar. Lagin guztiaren %3.6k biktimizazio sexual motaren bat jasan izana onartu zuen, horietatik %81 neskek eta %19 mutilak zirelarik.

Prebalentzia aztertzean, berriz, adingabekoen kontrako sexu abusuen emaitza erreala gogor lortzen dira, bizitzan zehar pairatutako abusu zein erasoengatik inguruan galdetzen baitaie zuzenean beren azalean hori nozitutakoei (Pereda, 2016).

Estatu espainolean, biktimei zuzenean galdetutako lanen artean, López (1994) eta López, Carpintero, Hernández, Martín eta Fuertes (1995) aurki daitezke. Urteak pasatu dira ikerketa hori egin zenetik baina oraindik ere erreferentziazkoa izaten jarraitzen du. Bertan, elkarrizketatutakoen %18.9k, 17 urte bete baino lehenago, indarkeria mota hori pairatu izana onartu zuen, haien artean, %22.5 emakumezkoak eta %15.2 gizonezkoak zirela.

Ikerketa horretan agertzen diren datuak AEBn egindako lehenengo ikerketaren antzekoak dira. Helduei, haurrak zirenean abusu sexualak jasan izanaren inguruan galdetzean, emakumezkoen %27k eta gizonezkoen %16k horrelako bizipenak pairatu izana onartzen zuen (Echeburúa, 2008).

Euskal Autonomia Erkidegoari dagokionez, unibertsitateko ikasleei galdetutako ikerketan, lagin guztiaren %13.4k haurren kontrako abusu sexualak jasan izanari baietz erantzun zion, %14.9 emakumezkoak eta %9.7 gizonezkoak zirelarik, hurrenez hurren (De Paúl, Milner eta Múgica, 1995).

Urte batzuk geroago, 1.033 ikasleen erantzunak aztertu ziren Katalunian, 18 urte bete baino lehenago beren kontrako sexu abusuak nozitu zituztela lagin osoaren %17.9 baiezkoa erantzunez. Emakumezkoen kasuan %19 eta gizonezkoen dagokienez %15.5eko prebalentzia izanik (Pereda eta Forns, 2007).

Momentura arte egin den lanik berriena, Granadako Unibertsitateko ikasle lagin bati egindakoa da. 1.162 ikasleri galdetu ostean, % 9.5ek, 13 urte bete baino lehenago haur eta gazteen aurkako sexu abusuak pairatu izana onartu zuen. Aurreko emaitzetan bezala, emakumezkoen ehunekoak (%10) gizonezkoena (%6.5) baino altuagoa izan zen (Cantón eta Justicia, 2008).

Europako Kontseiluak (2010) egindako estimazioaren arabera, Europako haur zein gazteen bosten batek gutxienez (5 umetatik 1), biolentzia sexuala jasaten du, abusuak, esplotazioa eta pornografia barne direla. Beraz, hori oinarri bezala hartuz, Estatu espainolean populazioaren %10 eta %20 bitartean haurtzaroen sexu abusuak nozitu izan ditu, orokorrean, 13 urte bete aurretik (Pereda, 2016).

Orokorrean, generoari dagokionez, biktimizazio sexuala jasandako emakumezkoen kopurua %7 eta %36 artekoa da, eta gizonezkoena %3 eta %29 artekoa da (Briere eta Elliot, 2003, Finkelhor, 1994, Haj-Yahia eta Tamish, 2001, López *et al.*, 1995, Tang, 2002, Muelak aipatua, 2007). Neskato eta mutikoen kasuan, berriz, Finkelhorrek egindako 19 artikuluen berrikuspenean (1986, Muelak aipatua, 2007), lehenengo horien portzentaia % 6 eta % 62 artekoa zen, eta bigarrenena, % 3 eta % 31.

Echeburúa-ren hitzetan (2008), neskatoen kopurua altuagoa da abusu intrafamiliarrei dagokienez (intzestua) eta hasiera adina 7-8 urte bitartean egon ohi da. Mutikoen kasuan, aldiz, pederastia kasuak izaten dira nagusi, hau da, familiarik kanpo izaten da eta hasiera adina zertxobait atzeratzen da, 11-12 urtera (Echeburúa eta Guerricaechevarría, 2005).

Gauzak horrela, haurren kontrako sexu abusuak aztertzen dituzten ikerketetan lortutako emaitzak zeharo desberdinak dira eta, adituek esan bezala, horren arrazoia, ikerketa-metodologia desberdinak erabiltzea da (Palacios, 1995), hau da, definizio desberdinak, datuak lortzeko metodo desberdinak, eta abar. (Muela, 2007).

Haur zein gazteen biktimizazio sexualaren ondorioei dagokienez, gertakari traumatikoa da, subjektuaren indibidualtasunetik elaboratzen dena. Hau da, detekzioarako erabiltzen diren sintomen zein epe labur eta luzeko ondorioen kasuan,

desberdintasunak egon daitezke pertsona desberdinen artean (Echeburúa eta De Corral, 2006).

Haurren kontrako tratu txarrei dagokienez, eta ondorioz, biktimizazio sexuala nozitzen duten ume zein gazteak babesteko helburuarekin, zenbait herrialdetan, haien artean Estatu espainola dagoelarik, haurren eskubideen defentsaren alde egiteko artikulua desberdinak gehitu dituzte legedian. Horren adibide bat, Adingabekoaren Babes Juridikoaren 1/1996 Lege Organikoan jasotzen den 13. Artikulua da, zeinak edozein pertsonak adingabekoen babesgabetasun zein arrisku egoera jakinarazteko beharra islatzen duen, bereziki beren lanbideagatik edota eginkizunengatik horrelako egoerak antzemateko aukera gehiago badituzte. Derrigortasun legal horrek babes zerbitzuei jakinarazteko beharraren alde egiten du, salaketa ipintzera derrigortu gabe.

Nahiz eta legediak horren alde egin, Munduko Osasun Erakundeak (2013) aditzera eman duenez, gizarte zerbitzuetan jaso dituzten Europako adingabekoen alertak %0.6ra heltzen dira soilik. Eskolen kasuan, berriz, zentro guztien %15ak bakarrik jakinarazten die ikasleek kontatutako abusu egoera autoritateei (Save The Children, 2017).

Biziraule edota lekuko batzuek laguntza edo konponbideren bat lortzeko helburuarekin, beste pertsona batzuei nozitu edota ikusitakoa kontatzen diete (Unnever eta Cornell, 2004); hala ere, orokorrean ez da horrela izaten (Bauman, Meter, Nixon, eta Davis, 2016; Dijkstra, Lindenberg eta Veenstra, 2008; Hallsworth eta Young, 2008; Newman, Murray eta Lussier, 2001; Oldenburg, Bosman, eta Veenstra, 2016; Smith eta Shu, 2000; Unnever eta Cornell, 2004). Jasandako indarkeria horren aurrean erantzunik ohikoena isilik gordetzea izaten da. Horregatik, arazo horren testigantza jaso dezaketen pertsonaren bat egoteak kontatzearen lana erraztu dezake, hala nola guraso edo familiakoren bat (Pasupathi eta Hoyt, 2009; Rousseau, Grietens, Vanderfaillie, Hoppenbrouwers, Wiersema, Baetens, Vos et al., 2014), maisu-maistra edota irakasleak (Oldenburg, van Duijn, Sentse, Huitsing, van der Ploeg, Salmivalli et al., 2015; Reitsema eta Grietens, 2015; Unnever eta Cornell, 2004), eta nerabezaroan batez ere, lagunak, identitatea garatzeko ezinbestekoak baitira.

Hezkuntza Graduetako curriculumean ez da haur eta gazteen kontrako abusu sexualen inguruko edukirik agertzen orokorrean (Lopez, 2014). Hain zuzen ere, Save The Children Erakundeak (2017) ikertu duen bezala, Estatu espainoleko bost autonomia erkidegoetan (Andaluzia, Katalunia, Madrilgo Erkidegoa, Valentziako Erkidegoa eta Euskal Autonomia Erkidegoa), Hezkuntzako Graduen curriculum akademikoa eta “Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakasleen Prestakuntza Unibertsitate Masterra”ren programetan, ez da haurren babesari edota indarkeriari erreferentzia egiten dion edukirik aurkitu.

Hori guztia horrela izanik, lan honen helburua etorkizuneko irakasle izango diren eta gaur egun Hezkuntza Graduetako ikasleek dituzten Haurren kontrako Abusu Sexualen gainean dituzten sinesmen eta ezagutza maila aztertzea da.

Metodoa

Ikerketa hau Hezkuntzako Graduko ikasketak egiten ari diren unibertsitate ikasleetan zentratzen da. Horren helburu nagusia irakasleak izango diren eta gaur egun Hezkuntza Graduetako ikasleek dituzten haurren kontrako sexu abusuen gainean dituzten sinesmenak eta ezagutza maila aztertzea da.

Hori horrela izanik, ikerketan proposatu diren helburu zehatzak ondorengoak dira:

- a. Hezkuntza Graduoko ikasleek haur eta gazteen kontrako sexu abusuen inguruan duten jakintza maila neurtzea.
- b. Hezkuntza Graduoko ikasleek haur eta gazteen kontrako sexu abusuen inguruan dituzten sinesmenak identifikatzea.

Ikerketa kuantitatiboa egin da. Horretarako, balioztatutako bi galdetegi pasatu dira, euskara eta gaztelania hizkuntzetara itzuli eta ikerketa honen testuingurura egokitu direnak. Erabili diren galdetegiak hurrengoak dira: “Child Sexual Abuse Myth Scale” (Collings, 1997) eta “Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de adultos” (López, 1994) ikerketakoak.

Haurren kontrako sexu abusuen inguruko jakintza maila neurtzeko, hurrengoak dira kontuan hartutako aldagaiak:

1. Maiztasuna
2. Abusatzailearen profila
3. Erasotuaaren profila
4. Abusutzat hartzen diren erasoak
5. Abusuaren ondorioak

Sinesmenak direla eta, zeintzuk diren deskribatu dira eta hierarkia bat sortu da, ohikoak direnetatik, presentzia gutxiago dutenetara.

Lagina

Lanaren lagina Bilboko Hezkuntza Fakultateko Lehen Hezkuntzako 60 ikaslek osatzen dute. Haien artean % 78.3k (n=47) emakumezko bezala identifikatu du bere burua, %21.66k (n=13) gizonezkoztat, eta batek ere ez du ez binario aukera hautatu.

Horretaz gain, Hezkuntzako Graduak barne hartzen dituen lau ikasturteetan banatzen da lagina. Modu honetan, lehenengo mailako %6.66 (n=4) ikasle daude, bigarren mailako %76.66 (n=46), hirugarren mailako %8.33 (n=5) eta laugarren mailako %8.33 (n=5).

Lagineko gehienek (%70, n=42) ez dute haurren kontrako sexu abusuen inguruko prestakuntzarik jaso, %13.33k (n=8), aldiz, bai.

Parte hartzaile guztiek onartu zuten ikerketa honetan modu anonimoan parte hartzea eta modu ez ordainduan, hau da, borondatez.

Emaitzak

Jakintza mailari dagokionez, hau da, ikerketa honen lehenengo helburu zehatza (“Hezkuntza Graduoko ikasleek haur eta gazteen kontrako sexu abusuen inguruan duten jakintza maila neurtzea”) eta hori neurtzeko aukeratu diren aldagaiei jarraituz, lehenengoa, neskatoen abusuen maiztasunaren ingurukoa dena, ikasleen %10ak (n=6) “ez dakiela” erantzun du. Neskatoen kontrako abusua populazioaren “%0 eta %1 artean” ematen dela ez du batek ere uste eta “%2 eta %5ek nozitzen duela”, parte hartzaileen %1.66k (n=1) erantzun du. Parte hartzaileen %8.33k (n=5), “%6 eta %10 artean” kokatzen du neskatoen kontrako sexu indarkeria eta biztanleriaren “%11 eta %20koa”, berriz, %23.33ak (n=14) hautatu du. Unibertsitateko ikasleen %25ek (n=15) neskatoen abusu sexualak populazioaren “%21 eta %30 artean” ematen dela uste du eta laginaren gehiengoak (%33.66, n=19) aukeratu duen proportzioa biztanleriaren “%30 baino gehiagok” pairatzen duelakoa. Hau da, neskatoen kontrako sexu indarkeriaren maiztasuna gora doan heinean, parte hartzaile kopuru handiagoak azaltzen du adostasuna.

Mutikoen maiztasunaren kasuan, 6 parte hartzailek (%10) “ez dakitela” erantzun dute, neskatoen kasuan ematen den kopuru berdina. Ikasleen %3.33 (n=2) bat dator mutikoen biztanleriaren “%0 eta %1ek” pairatzen duelako ideiarekin. Kopuru altuago batek, %20k (n=12) mutikoen kontrako sexu erasoaren ehunekoa “%2 eta %5 artekoa” dela uste du, neskatoen kasuan, berriz, aukera hori kopuru baxuago batek hautatu du %1.66a (n=1). Mutikoen populazioaren “%6 eta %10ak” nozitzen duela, %7.8ak (n=13) uste du eta ikasle kopururik altuena (%25, n=15), biztanleriaren “%11 eta %20arekin” ados azaltzen da. “%21 eta %30eko” maiztasuna ematen dela, parte hartzaileen %18.33k (n=11) aukeratu du. Neskatoen kasuan ehunekorik altuena zuen proportzioa, hau da, populazioaren “%30ek baino gehiagok” sufritzen duela, mutikoen kasuan baxuena da (%1.66, n=1).

Orokorrean, neskatoen zein mutikoen kontrako sexu abusuaren maiztasunaren inguruan galdetzean, neskatoen kasuan gehienek (%33.66, n=19) populazioaren “%30ean baino gehiago” ematen dela uste dute, hau da, maiztasunik altuena aukeratzen dute; eta mutikoen abusuaren kasuan, aldiz, parte hartzaileen kopururik altuenak (%25, n=15), biztanleriaren “%11 eta %20 bitartean” kokatzen dute.

Erasotzailearen profila, bigarren aldagaia dena, haur zein gazteez maizago abusatzen duen subjektutzat, gehiengoak “ezaguna den norbait, baina umearekin erlazio berezirik ez duena” aukeratu du (%25, n=15). “Aitite”, “neba-arreba”, “ama biologikoa” eta “adopziozko ama” aukerak ez ditu inork hautatu, beraz, ez dituzte erasotzailetzat hartzen. Parte hartzaileen %3.33k (n=2) “hezitzaile bat” eta “beste senide batzuk” aukeratu dituzte, hurrenez hurren. Horren bikoitzak (%6.6, n=4), “erlijioso bat” dela uste du. Ehuneko altu batekin aukeratuta izan den erasotzaileetara bueltatuz, %13.33k (n=8), “osaba”, “adopziozko aita” eta “familiako lagunen bat” dela uste du. Ikasleen %11.66k (n=7), “aita biologikoa” aukeratu du eta, %10ek (n=6), “umearentzat ezaguna den norbait”.

Beraz, alde batetik, ikasleen erantzunetatik ateratako datuen arabera, gehiengoak (%25, n=15) erasotzailea familiarik at kokatzen du, umearekin erlazio berezirik ez duena, kontaktu gutxi, alegia. Bestetik, konfiantza osoa daukate hurbileko familiaren parte diren “aitite”, “neba-arreba”, “ama biologikoa” eta “adopziozko amarengan”, inork ez baititu erasotzaile gisa aukeratu.

Haur zein gazteen kontrako sexu abusetan, erasotzaile izateko aukera gutxien duen pertsona, hau da, babesletzat hartzen dutena “ama biologikoa” da, parte hartzaileen erdia baino gehiagoren (%51.66, n=31) iritziz, hau da, hurbileko familia barruan kokatzen dute. “Adopziozko amaren” kasuan, ez dute erasotzailetzat ezta basbesletzat ere hartzen, bi kasuetan inork ez baititu aukeratu. Era berean, “osaba”, “erlijioso bat” eta “adopziozko aita” aukerak ere ez dira inork hautatutakoak izan. Ikasleen ustez (%15, n=9), “umearentzat ezaguna den norbait” ere babeslea izan daiteke, hori bai “ama biologikoa” (%51.66, n=31) baino puntuazio baxuagoarekin. %8.33arekin (n=5), “neba-arrebak” hirugarren postuan egongo lirarteke, ume zein gazteen ez erasotzaile gisara. “Umearentzat ezaguna den norbait” erasotzailetzat %25ek (n=15) puntuaziorik altuenarekin aukeratu badu ere, badira erasotzaile izateko aukera gutxi ikusten dizkietenak (%5, n=3). “Aitite”, “aita biologikoa” eta “erlijiosoaren” figurek ere item honetan ehuneko berdina daukate (%5, n=3). Azkenik, %3.33k (n=2) “familiako lagunak” aukeratu ditu.

Erasotzailearen kontra egindako sexu abusuaren hasiera adina zehazteko orduan, parte hartzaile gehienek (%48.33, n=29), etapa zehatz batean hasten direla uste dute “haurtzaro eta aurre-nerabezaroan alegia, 0 urtetik 11 urtera doana. Desberdintasun txiki batekin, ikasleen beste gehiengo batek (%46.66, n=28), aldiz, sexu abusuak “edozein adinetan” has daitezkeela dio. %3.33k (n=2) item horren inguruan “ez dakiela” onartu du, eta batek (%1.66, n=1) “nerabezaroan” hasten direla uste du.

Laugarren aldagaian, abusetan, maizago ematen diren erasoak, parte hartzaile

gehienek (%73.33, n=44) “ukitzeak” aukeratu dituzte, hau da hurbiltasun fisikoa suposatzen dutenak. Gutxien ematen den jokabidetzat, kontaktu fisiko gabekoa hautatu dute, hau da “exhibizionismoa eta haurra zein gaztea biluzik dagoela begiratzea”, ikasleen %8.33k aukeratu du (n=5). Tartean, “penetrazioa eta sexu orala” itema parte hartzaileen %18.33k (n=11) aukeratu du. “Exhibizionismoa eta haurra zein gaztea biluzik dagoela begiratzea” parte hartzaileen kopuru baxu batek aukeratu izanaren arrazoia, kontaktu fisikorik ez dagoenez, hori sexu abusutzat ez hartzea izan daiteke.

Haur eta gazteen kontrako sexu abusuek eragiten dituzten ondorioei dagokienez, bosgarren aldagaia, muturreko joera bat antzematen da datuetan, %96.66k (n=58) sexu abusua nozitzea “oso garrantzizkotzat” hartzen baitute, kaltegarritzat alegia. Ikasle batek (%1.66) “ez dakiela” erantzun du eta puntuazio berdinarekin, “garrantzia dezente” duela uste du beste batek. Esan beharra dago “ez dauka inolako garrantzirik. Normalean ez du inolako ondoriorik eduki behar” esaldia ez duela inork aukeratu. Beraz, parte hartzaile ia gehienek ustez, haurtzaroan sexu abusua jasatea umearen garapenean kalteak eragin ditzakeen arazotzat hartzen dute.

Bigarren helburu zehatzaren barruan (“Hezkuntza Gradu ikasleek haur eta gazteen kontrako sexu abusuen” inguruan dituzten sinesmenak identifikatzea”), sinesmenak hiru ataletan sailka ditzakegu:

- a. Erasotzailearekin erlazioatutako sinesmenak
- b. Erasotuari lotutako sinesmenak
- c. Maila sozioekonomiko eta kulturalarekin erlazioa duten sinesmenak.

Erasotzaileen irudiari dagokionez, “mutil zein neskez abusatzen dutenak gaixorik daude edo patologia larriak dituzte” itemaren aurrean, %36.66 (n=22) “nahiko ados” eta “erabat ados” azaltzen da. Kontrako muturrean, berriz, “ez nago batere ados” %5ek (n=3) aukeratu du, eta tartean, “ez oso ados” %21.66k (n=13) erantzun du. Beraz, orokorrean esan daiteke ikasle gehienek erasotzailea gaixorik egotearen alde egiten dutela, %36.66k (n=22) “erabat ados” eta %36.66k ere (n=22) “nahiko ados” daudela erantzun baitute.

Erasotzaileari dagozkion sinesmenekin jarraituz, “sexu abusu ia gehienak gizonetzkoek egiten dituztela; eta emakumezkoak bakar batzuetan soilik” itema erantzutean, parte hartzaileen erdia baino gehiago (%65, n=39) “nahiko ados” azaldu da. Kontrako iritziarekin, “ez nago batere ados” eta “ez nago oso ados” erantzun dute ikasleen %1.66k (n=1) eta %11.66k (n=7), hurrenez hurren. “Erabat ados” dagoela, %18.33k (n=11) adierazi du, beraz, sinesmen honen kasuan ere, ados daudenen ehunekoa altuagoa da (%83.33, n=50) desadostasuna adierazten dutenena baino (%13.33, n=8).

Erasotzailea ume zein gaztearentzat ezaguna ez izatearekin lotuta, “haurrak ez du ezagutzen” baieztapenari dagokionez, ehuneko altu batek (%85, n=51) gezurra dela dio, eta %15 batek (n=9), aldiz, egia. Hortaz, ikasle gehienek sinesmenen arabera, haurrak erasotzailea ezagutzen duela esan daiteke.

Erasotzailearen perfilari dagokionez, “heldu batekin kontaktu sexuala edukitzeak ondorio positiboak izan ditzake haurraren garapen psikosexualean” itemari erantzutean, %85entzat (n=51) “gezurra” da, hau da, abusua ez da ume zein gaztearentzat lagungarria izaten. Parte hartzaileen %15i (n=9), aldiz, “egia” dela iruditzen zaio, hau da abusua lagungarria dela.

Azkenik, sexu abusua eta maila sozioekonomiko zein kulturalari dagokionez, parte hartzaileen erdia baino gehiago (%56.66, n=34) ez dago ados “sexu abusuak giro txiroa eta alkoholismoa dagoen horietan ematen dela gehienbat” esaten duen baieztapenarekin. Ildo beretik, %33.33k (n=20) “ez nago oso ados” erantzun du, joera nagusia (%90, n=54) ados ez egotearena izanik. Bestalde, “erabat ados” dagoela ez du inork esan eta “nahiko ados” %10 (n=6) azaldu da.

Ondorioak

Haurren eta gazteen kontrako abusu sexualen inguruko jakintza mailari dagokionez, ikerketa honetan atera diren datuen arabera, ikasle gehienek hautatutako erantzun batzuk erantzun egokietatik hurbil egon dira baina, hala ere, ez dute aproposena aukeratu. Horretaz gain, badaude txarto erantzun diren itemak ere. Beraz, orokorrean haien erantzunek ez dute literatura zientifikoak arazo honen inguruan ematen dituen emaitzekin bat egiten.

Adibide gisa, sexu abusuen populazioaren ehunekoak aukeratzeko orduan, neskatoen sexu abusuen kasuan gehiengoak “%30 baino gehiagoko” prebalentzia aukeratu du, eta Lameiras, Carrera eta Failde-k (2008) egindako gaiaren inguruko ikerketan jasotzen denaren arabera, berriz, %20-25 inguruan dago. Beraz, unibertsitateko ikasleek ehunekoak altuagoa dela uste dute.

Mutikoen ehunekoari dagokionez, desberdintasun txikiagatik baina kasu honetan ere ehuneko altuago bat aukeratu dute gehienek “%11 eta %20 bitartean”. Lameiras, Carrera eta Failde-k (2008) gaiaren inguruan egindako datu bilketan agertzen denaren arabera, aldiz, “%10 eta 15% bitartean” kokatzen dute.

Beraz, prebalentziari dagokionez, oro har, errealitatean ematen dena baino ehuneko pixka bat altuagoak aukeratu dituzte gehienek, eta neskatoei dagozkien erantzunen kasuan, alde hori nabarmenagoa da.

Erasotzailea nor izan daitekeen zehazteko orduan, Palominok (2017) dio%95ean erasotzailea gizonezkoa izaten dela eta %70-85an, biktimaren inguru hurbileko pertsonak direla, hala nola aita biologikoa, amaren bikotekidea, aitita, neba, osaba, irakaslea, entrenatzailea, etab.). Unibertsitateko ikasleen erantzunei dagokienez, gehiengoak “ezaguna den norbait, baina umearekin erlazio berezirik ez duena” aukeratu du (%25, n=15), eta “aitite”, “neba arrebak”, “ama biologikoa” bezalako pertsona hurbilak parte hartzaile batek ere ez ditu aukeratu. Bestalde, “osaba”, “aita biologikoa”, “adopziozko aita” eta “beste senide batzuk”, gertuko figurak izan daitezkeenak, ikasle batzuek aukeratu dituzte, baina oso ehuneko baxuan (% 13.33, n=8), (%11.66, n=7), (%13.33, n=8), (%3.33, n=2), hurrenez hurren.

Erasotzailea izateko aukera gutxien duen pertsonaren inguruan galdetzean, gehiengoak “amaren” figuraren alde egin du (%51.66, n=31). Zenbait ikerketatan, emakumezko abusotzaileen portzentaia %13.9 inguruan kokatzen da, eta gizonezkoena, aldiz, %86.6an (Save The Children, 2017) Hortaz, kasu honetan parte hartzaileen ezagutzak egokiak izan daitezke nolabait.

Echeburúa eta Subijanaren ikerketaren arabera (2008), sexu abusuak pairatzen hasteko adina nesken kasuan goiztiarragoa izaten da (7-8 urte bitartean) mutilen kasuarekin konparatuz (11-12 urte). Beraz, esan dezakegu kasu honetan ikasleen gehiengoak ondo erantzun duela, “haurtzaroa eta aurre-nerabezaroa” etapa aukeratu baitu.

Sexu abusuen ondorioen kasuan, Echeburúa eta Corralek (2006) jasotako datuen arabera, biktimen %30ek gutxienez, abusuaren ondorioak paira ditzake epe luzera. Beraz, galdetegian, ia ikasle guztiek aho batez erantzundakoan oinarrituz (%96.66), “garrantzia handia”, esan daiteke ehuneko erreala baino altuagoa aukeratu dutela, eta batek bakarrik aukeratu du (%1.66) “garrantzia dezente” aukera bezala. Beraz kasu honetan ere,

ondorioei dagokienez, gehiengo handi batek ez du erantzun egokia aukeratu eta dutena baino garrantzia gehiago eman dio abusu sexualen ondorioei.

Sexu abusuaren maizago ematen diren eraso kasuan, gehiengoak (%73.33, n=44) ondo erantzun du, “ukitzeak” baitira gehien ematen direnak (Pereda, 2016).

Ikasleen jakintza mailan lagundu beharko lukeen arlo honen inguruko prestakuntzari dagokionez, %13.33k (n=8) baietz erantzun du eta %70ek ezetz (n=42), lortutako emaitzekin bat egiten duena.

Sinesmenek ikasleengan duten eragina neurtze aldera, orokorrean nahiko zuzen erantzun dute, “erasotzaileak gaixorik daudela” itemari dagokionean izan ezik. Kasu honetan, gehienek (%73.33, n=44) ados egotearen alde egin dute. Hori gizartean existitzen den mito bat da, haurren kontra sexualki abusatu eta gaixotasun mentalak izatearen artean ez baita loturarik aurkitu (Save The Children, 2017; Intebi, 1998).

Azken batean, jakintza mailari dagokionez, errealitatean ditugun datuekin bat egiten ez duten erantzunak eman dituzte orokorrean; baina sinesmenen kasuan, aldiz, abusatzailearen profilari dagokionez, errealitatearekin zer ikusirik ez duen gaixorik egotearen ideia errotuta mantentzen da.

Ikerketa honek irakasle izango direnen prestakuntzaren beharra aditzera ematen du, haiek izango baitira haur zein gazteekin kontaktuan egongo diren profesionalak eta haien babesaren alde egin behar dutenak.

Erreferentziak

- Aguilar, M. M. (2009). Abuso sexual en la infancia. *Anales de derecho*, 27, 2010-240.
- Bauman, S., Meter, D. J., Nixon, C., eta Davis, S. (2016). Targets of peer mistreatment: Do they tell adults? What happens when they do? *Teaching and Teacher Education*, 57, 118–124.
- Cantón, D. eta Justicia, F. (2008). Afrontamiento del abuso sexual infantil y ajuste psicológico a largo plazo. *Psicothema*, 20(4), 509-515.
- Casado, J., Díaz, J. A. eta Martínez, C. (1997). Niños Maltratados. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Collings, S. J. (1997). Development, reliability, and validity of the Child Sexual Abuse Myth Scale. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 665-673.
- De Paúl, J.; Arruabarrena, M. I.; Torres Gómez de Cádiz, B. eta Muñoz, R. (1995) La prevalencia del maltrato en la provincia de Gipuzkoa, *Infancia y Aprendizaje*, 71, 49-58.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., eta Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(8), 1289–1299.
- Europako Kontseilua (2010). Uno de cada Cinco, campaña para la Prevención de la Violencia Sexual contra la Infancia del Consejo de Europa. Hemendik hartuta: https://www.coe.int/t/dg3/children/1in5/default_en.asp.
- Echeburúa, E. eta De Corral, P. (2006). Secuelas emocionales en víctimas de abuso sexual en la infancia. *Cuad Med Forense*, 12(43-44),75-82.
- Echeburúa, E. eta Guerricaechevarría, C. (2005). *Abuso sexual en la infancia: víctimas y agresores*. Barcelona: Ariel.
- Echeburúa, E. eta Subijana, I. J. (2008). Guía de buena práctica psicológica en el tratamiento judicial de los niños abusados sexualmente. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 733-749.

- Finkelhor, D., Ormrod, R. K. eta Turner, H. A. (2007). Poly-victimization: A neglected component in child victimization, *Child Abuse & Neglect*, 31, 7-26.
- Finkelhor, D., eta Hashima, P. Y. (2001). The victimization of children and youth. En S. O. White (Ed.), *Handbook of Youth and Justice* (49-78). Boston, MA: Springer US.
- Hallsworth, S., eta Young, T. (2008). Crime and silence: Death and life are in the power of the tongue. *Theoretical Criminology*, 12(2), 131–152.
- Ingles, A. (1995). Origen, proceso y algunos resultados del estudio sobre los malos tratos infantiles en Cataluña, *Infancia y Aprendizaje*, 18(71), 23-32.
- Intebi, I. (1998). *Abuso sexual infantil. En las mejores familias*. Barcelona: Ediciones Granica.
- Jiménez, J.; Oliva, A. eta Saldaña, D. (1996): *El maltrato y protección a la infancia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Lameiras, L., Carrera, M. V., Failde, J. M. (2008). Abusos sexuales a menores. Estado de la cuestión a nivel nacional e internacional. *Revista D'estudis de la Violencia*, 6, 1-23.
- Lege Organikoa 1/1996, urtarrilaren 15ekoa, Adingabearen Babes Juridikoaren aldekoa (BOE 15.zenbakia, 1996.eko urtarrilaren 17a, asteazkena).
- López, F. (1994). *Los abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F., Carpintero, E., Hernández, A., Martín, M. J. eta Fuertes, A. (1995). Prevalencia y consecuencias del abuso sexual al menor en España. *Child Abuse & Neglect*, 19(9), 1039-1050.
- López, F. (1997). Abuso sexual: un problema desconocido. En J. Casado, J.A. Díaz y C. Martínez (Eds.), *Niños maltratados* (pp. 161-166). Madrid: Díaz de Santos.
- Lopez, F. (2014). *Abusos sexuales y otras formas de maltrato sexual*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Mrug, S., Madan, A., Cook, E. W., eta Wright, R. A. (2015). Emotional and Physiological Desensitization to Real-Life and Movie Violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(5), 1092–1108.
- Muela, A. (2007). *Haurrei emandako tratu txarrak: atzematea, jatorria eta ondorioak*. Bilbo: UEU.
- Palomino, N. (2017) Abuso sexual infantil: saber escuchar. *Revista Pediatría Atención Primaria*, 17(26), 35-8.
- Newman, R. S., Murray, B., eta Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398–410.
- Oldenburg, B., Bosman, R., eta Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37(1), 64–72.
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C., eta Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 33–44.
- Palacios, J. (1995). Los datos del maltrato infantil. Una visión de conjunto, *Infancia y aprendizaje*, 71, 69-75.
- Pasupathi, M., eta Hoyt, T. (2009). The development of narrative identity in late adolescence and emergent adulthood: The continued importance of listeners. *Developmental Psychology*, 45(2), 558–574.

- Pereda, N. eta Abad, J. (2012). Enfoque multidisciplinar de la exploración del abuso sexual infantil. *Revista Española de Medicina Legal*, 39(1), 19-25.
- Pereda, N. (2016). ¿Uno de cada cinco? Victimización Sexual Infantil en España. *Papeles del Psicólogo*, 37(2), 126-133.
- Pereda, N. eta Forns, M. (2007). Prevalencia y características del abuso sexual infantil en estudiantes universitarios españoles. *Child Abuse & Neglect*, 32, 417-426.
- Reitsema, A. M., eta Grietens, H. (2015). Is anybody listening? The literature on the dialogical process of child sexual abuse disclosure reviewed. *Trauma, Violence, & Abuse*, 17(3), 330-340.
- Rousseau, S., Grietens, H., Vanderfaeillie, J., Hoppenbrouwers, K., Wiersema, J. R., Baetens, I., Vos, P., eta Van Leeuwen, K. (2014). The association between parenting behavior and somatization in adolescents explained by physiological responses in adolescents. *International Journal of Psychophysiology*, 93(2), 261–266.
- Runyan, D. K. (1998). Prevalence, risk, sensitivity, and specificity: a commentary on the epidemiology of child sexual abuse and development of a research agenda. *Child Abuse & Neglect*, 22 (6), 493-498.
- Saldaña, C., Jiménez, J. eta Oliva, A. (1995). El maltrato infantil en España: un estudio a través de los expedientes de menores. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 59-68.
- Sanmartín, J. (Dir.) (2002). Maltrato Infantil en la familia. España (1997/1998). Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Save The Children (2017). *Ojos que no quieren ver*. Madrid: Save The Children.
- Smith, P. K., eta Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying. Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193–212.
- Unnever, J. D., eta Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30(5), 373–388.
- UNICEF (2014). *Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children*. New York: Division of Data, Research and Policy.
- Walker, C. E., Bonner B. L. eta Kaufman, K.L. (1988). *The physically and sexually abused child. Evaluation and treatment*. Londres: Pergamon Press.
- Wynkoop, T. F., Capps, S. C. eta Priest, B. J. (1995). Incidence and prevalence of child sexual abuse: a critical review of data collection procedures. *Journal of Child sexual Abuse*, 4 (2), 49-67.
- World health Organization (WHO). (2013). *European report on preventing child maltreatment*. WHO Regional Office for Europe: Copenhagen. Hemendik hartuta: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0019/217018/European-Report-on-Preventing-Child-Maltreatment.pdf

Urtza Garay Ruiz Bilboko Hezkuntza Fakultateko irakasle agregatua da. Momentu honetan, UPV/EHUko Berrikuntza Metodologikoaren eta Teknologia, Ikaskuntza eta Hezkuntza Unibertsitate Masterreko zuzendaria da. Weblearner taldeko ikertzailea da, seiurteko ikerketa ibilbidea duelarik. Irakasle bezala, hezitzaileak hezkidetzan formatzen ditu eta gai berdina jorratzen duten doktorego tesiak, gradu amaierako lanak eta masterrak zuzendu ditu.

Garazi Alonso Lopez, irakasle funtzionarioa da eta Haur Hezkuntzako etapan irakasle dihardu. Globalizazioa Aztergai: Erronkak eta Diziplinarteko Erantzunak doktorego programaren partaidea da. Psikopedagogian lizentziatua da eta Lehen Hezkuntzako Gradua Ingeleseko Aipamenarekin egin du. Horretaz gain,

Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Hizkuntzen Irakaskuntzako irakasleen Prestakuntza Unibertsitate Masterra egin du. Momentu honetan, bere ikerketa lerroa haurren babesarekin erlazionatutakoa da.

Durango ikastetxeen ikusmoldea jolastokiaren eta jolas-orduaren inguruan

Durango schools' point of view about playgrounds and play-time

Peio Arin Ferré* eta Maria Teresa Vizcarra Morales*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Lan honek ezagutzera eman nahi du zein den Durango ikastetxeen hezkidetzaren ikuspegia jolas-orduetan. Ikastetxeek jolas-orduaren inguruan duten jarrera-hartzea ikusteko, sakoneko elkarrizketak egin zitzaizkien Durango bost zentrotako LHko koordinatzaile pedagogikoei. Bildutako informazioa eduki analisiaren bitartez aztertu da; horretarako, sistema kategorial bat eratu da Nvivo 11 Plus softwarearen bitartez. Emaitzek adierazi dute jolas-orduan irakasleek duten eginkizuna behaketa eta zaintza lanetara mugatzen dela. Era berean, zenbait ikastetxetan ideia kontraesankorrek aurkitu dira berdintasunaren inguruko diskurtsoa eratzerakoan. Bestalde, ikusi da ikastetxeek elkarbizitza hobetzeko esku-hartzeak egiten dituztela eta albo batera uzten dutela berdintasunaren ikuspegia. Gainera, hezkidetzaren ikuspegitik espazioaren birmoldaketa aurrera eraman duen ikastetxeak onurak lortu ditu hezkidetzaren ikuspuntutik. Horrenbestez, nahiz eta ikastetxeek hezkidetzaren inguruan sentsibilitatea agertu duten, oraindik ere lan handia dute aurretik jolas-orduan berdintasuna lortzeko.

Gako-hitzak: hezkidetzak, jolastokia, jolas-ordua, esku-hartzeak, espazioa birmoldaketa.

Abstract

The main aim of this project is to show the approach of the schools in Durango regarding coeducation during playtime. In order to find out about the schools' attitude towards playtime, in-depth interviews were carried out with the pedagogical coordinators from five centres in Durango. Content analysis was performed using a categorical system created with the software Nvivo 11 Plus. As the results reveal, the teachers' role during playtime is limited to taking care and keeping an eye. Moreover, in some of the schools contradictory concepts have been found in relation with the build-up of the gender equality speech. It has also been noted that the gender perspective is pushed into the background, as educational interventions during playtime are only focused on communal living. Finally, the restructuring of the playground space has been proven to be a push factor in coeducation. Thus, even if in most educational centres coeducation is considered basic, it is necessary to keep fighting against inequality during playtime.

Keywords: co-education, playground, school play, intervention, remodeling of the space.

Harremanetarako: Peio Arin Ferré eta María Teresa Morales Vizcarra, Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika saila, Hezkuntza eta Kirol Faktultatea, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Posta elektronikoa: peioferre@gmail.com

Sarrera

Aldaketa hitza gure izanaren parte bihurtu da. Aldatzeko beharrak hezkuntza-sistema ere zipriztindu du, eta, urte batzuetatik hona, gurpil-zoroan murgilduta dabil. Goitik beherako aldaketak egiteari ekin zaio, eremu metodologikoan, irakasleen formakuntza-prozesuan, etab. Hezkidetzak garrantzi handiagoa hartzearekin batera, jolas-orduaren kontzepzioa ere aldatzen hasi da; beraz, puri-purian dago eremu horretan egin beharreko aldaketen inguruko eztabaida.

Gizartea berdintasuna aldarrikatzen hasi da eta, ondorioz, hitzetik hortzera dabil gaia azkenaldian. Bizi garen gizarte inklusiboan begirada hertsia ez duenez, beturreko moreak behar dira datozen erronkei behar bezala aurre egiteko eta jarrera eta irizpide kritikoz jarduteko. Azken batean, arbuiaezintzat jotzen den errealitatea zalantzapean jarri behar da justizian eta erabateko berdintasunean oinarritutako gizartea lortu nahi bada.

Ikasleen gizartratze-prozesuan eragiten duen espazio eta denbora tarteak, jolas-orduak, askatasunaren printzipioa guztiz mugatzen du. Nahiz eta, sarritan, jolas-orduan ikasleak aske direla esaten den, esaldi famatu hori oihal ilun batez estalita dago; izan ere, botere-harremanek eta jolastokietako espazioek erabat baldintzatzen dute ikasleen aukeratzeko askatasuna. Argiago: gizartratearen errealitatearen lekuko dira jolas-orduak (Cantó, 2004; Delalande, 2003). Eta errealitate den heinean, jolas-orduan gertatzen dena zentroaren inplikazio-mailaren eta ikuspuntuaren arabera da guztiz.

Marko teorikoa

Hurrengo lerrootan jolastokiaren eta jolas-orduaren inguruko errepeaso historikoa egin da gaur egungo etapak barne.

Jolastokia

Buriticá-k (2014) adierazten duenez, jolas-ordua denboraz mugatuta dagoen espazioa da (jolastokia). Espazio eta denbora tarte hori ikasleek jasotzen dituzten eskola-orduen arabera diseinatzen da. Jolas-orduetan etengabeko hartu-emanak gertatzen dira. Horiek lege, arau, objektu, eta espazioez erabat baldintzatuta daude (Costa eta Silva, 2009). Azken finean, jolas-orduan gizartratze prozesuan gertatzen diren hartu-emanak aurrera eramaten dira; jolas-ordua mikro gizartea bat litzateke, alegia. (García, 2014). Jolas-orduetan jokoek sortutako berdinen arteko elkarrekintzen bitartez, norbanako bakoitzak nortasun jakin bat eraikitzen du (Delalande, 2003). Elkarrekintza horien bitartez genero sistema eraikiz doa. Horrelaxe adierazten dute García eta Rodríguez-ek (2009, 60 or.): “el alumnado va socializándose en diversos aspectos; entre otros, en la construcción del sistema de género”.

Buriticá-k (2014) azpimarratzen duen bezala, jolas-ordua ez da, maizenik, ikuspuntu pedagogikoetatik eraiki, hots, ez da planteatu irakas-ikaskuntza prozesuaren ikuspuntutik. Azken batean, esandakoak bat egiten du 236/2015 Dekretuan ageri denarekin, non jolas-orduaren izaera pedagogikoa zehaztu gabe ageri den.

Historiari so

Eskolak, gizarte-eragilea den aldetik, aldaketa ugari jasan ditu, eta jolas-ordua ez da salbuespena izan (Chaparro eta Leguizamón, 2015). Espainian, XIX. mende erdialdera arte ez zen ez jolas-ordua, ez jolastokia aldarrikatu. Harrez geroztik, jolastokien egituraketak hiru ikuspuntu nagusi izan ditu (Garay, Vizcarra eta Ugalde, 2017).

Lehenbizi, XIX. mende erdialdean etapa higienista kokatzen da. Garai hartako eskola ororen eraikuntza sistemak bete-betean egin zuen XIX. mendean European higienismoak hirietako arkitekturan izan zuen oihartzunarekin. Jolastokiak atsedenerako, jolasteko eta heziketa fisikoa praktikatzeko aukera eman behar zuen, eta higienismoaren ideiarekin batera, jolastokietan iturriak eta ureztagailuak zeuden ikasleen higiena zaintzeko. Mugimendu horrek klasean zehar egindako gehiegizko lan intelektuala konpentsatzeko txoko bezala planteatzen zuen jolastokia (Abad, 1992). Hain justu ere, ikuspegi horretan garai horretako industria jardunaren eragin nabarmena ikus daiteke, bada deskantsuak garrantzia hartu zuen; baina ez langileen bizi-kalitatea hobetzeko, baizik eta euren efizientziarako eta produkzioak gora egin zezan (Chaparro eta Leguizamón, 2015).

Bigarren etapa 1970-1980 urte bitartean gertatu zen. Hamarkada horretan jolastokiaren egokitzeak garrantzia hartu zuen. Planteamendu horrek espazioa antolatzea, aztertzea eta nola erdibitu pentsatzea helburu zuen (Larraz eta Figuerola, 1988). Garai horretako espazioaren inguruko planifikazio ezaren aurrean, Larranz-ek etapa horretan egoeren pedagogiaren bidea urratu zuen. Beraz, objektu, material eta instalakuntza berrien bitartez, ikasleak egoera zabaletan murgiltzea eta ahalik eta egoera gehien sortzea helburu zuen pedagogia aldarrikatu zuen. Orobat, ekipamendu guztiek ikastetxeko proiektu pedagogiekin bat egin behar zuten (Cantó eta Ruiz, 2005). Gaur egun horretan darrai, nahiz eta ez duen oihartzun askorik izan.

Gaur egungo egoerari begira

Azkeneko etapa XX. mende bukaeratik gaur egunerako etapan kokatzen da. Jarret-ek (2002) jolastokiak ikaskuntzan, garapen sozialen eta ikasleen osasunean garrantzia duela azpimarratzen du. Mugimendu horretan jolastokien animazio eta dinamizazioa planteatzen da. Animazioa eta dinamizazioaren etapa hasieran, bereziki, bizikidetzan oinarritutako hezkuntza proiektuetara bideratuta egon da. Horren lekuko dira balioak lantzeko esku-hartzeak (Castaño eta Fonseca, 2017; Varela, 2015) edota bullying-aren prebentziarako esku-hartzeak (Pereira eta beste, 2002). Prebentzioak jolas- orduetan gertatzen diren jazarpen kasuak saihestera bideratuta daude (Bhana, 2018).

Bizikidetzaren aldetik tiraka, ikastetxeek hori sustatzeko asmoa duten arren, Molins-Pueyo-ren (2012) esanetan, ikastetxeek jolastokiko txokoak mailaka sailkatzea bideratutako esku-hartzeak egiten dituzte. Adinen araberrako antolaketak; alde batetik, ikasleen arteko elkarbizitza hobe dezakeen arren, generoen arteko arraila handitzen du. Gainera, jolas-orduan zehar aurrera eramandako ekintzak pobretzen ditu, maila ezberdinen arteko hartu-emanak debekatzen baitira. Beste proposamen batzuk, Garay eta bestek (2017) nabarmentzen duten bezala, jolastokiko espazioak modu orekatuan banatzera bideratuta egoten dira, horrela futbolak espazio gutxiago hartzen du.

Horrez gain, Molins-Pueyo-k (2012) adierazten duen bezala, jolas-orduak eduki curricularrak lantzeko aukera paregabea eskaintzen du. Baina, gehienetan, curriculumarekin lotutako programak ikas-orduetan egiten dira (Chaparro eta Leguizamón, 2015).

Bizikidetzaren bidetik, azken aldi honetan, proiektuek bestelako noranzkoa hartu dute. Berdintasunean oinarritutako elkarbizitza bultzatu nahi horretan, hezkidetzaren eta genero indarkeriaren aurkako prebentzioetara bideratu dira proposamen gehientsuenak (Garay eta beste, 2017). Jolas-orduan nesken eta mutilen artean hierarkizazioa sortzen da, bertan dauden materialek eta espazioek botere-harreman horiek erabat tinkotzen eta baldintzatzen baitituzte (Cantó, 2004; Cantó eta Ruiz, 2005; García, Ayaso, eta Ramírez, 2008; Molins- Pueyo, 2012; Larramendi, 2016; García, 2014; García eta Rodríguez, 2009; Tomé eta Subirats, 2007). Azken bolada honetan, Eusko Jaurlaritzak (2013)

argitaratutako “Hezkuntza- sisteman hezkidetzaren eta genero-indarkerian prebentzioa lantzeko gida” delakoaren bidetik, ikastetxe askotan baloi gabeko egunak ezartzen hasi dira jolastiko hegemoniarekin apurtzeko asmoz. Baina, egiari zor, baloi gabeko egunak planteatzen direnean, asteko egun jakin batzuetan egiten da eta, sarritan, ez da bestelako ikuspuntu hezitzaileak planteatzen. Dirudienez, ikastetxeek uste dute baloia kentzearekin batera arazoak desagertzen direla (Molins-Pueyo, 2012; Pereira eta beste, 2002). Bestalde, azpimarratu beharra dago ere baloi gabeko egunetan ikasleak espazioan zehar beste modu baten ibiltzen direla eta bestelako jokoak agertzen direla (Tome eta Subirats, 2007).

Hala ere, gaur egun, egon badaude beste zenbait proposamen berdintasuna erdiesteko helburuarekin eta jolas-orduetan gertatzen den hierarkizazioarekin apurtzeko asmoz planteatu izan direnak. Horren lekuko da azken aldiaren oihartzun gehien izaten ari den Elkartoki proiektua (2018). Proiektu horren eskutik sortu zen Tipi Studio 2014an, hain zuzen ere, eskolako jolastokietan espazioaren erabileran sortzen diren desberdintasunei soluzioa bilatzeko kezkatik. Elkartokiko kideek azkeneko hiru urte hauetan hamaikatxo ikastetxetan egin dituzte esku-hartzeak (Alonso, 2017).

Aldaketan harira, gaur egungo planteamenduetako bat jolastokietako guneak ingurune naturalez osatzea da (Zumaran, 2018). Jolastoki horiek genero gabeko txokoak planteatzeaz gain, bestelako aspektuetan ere onurak ekartzen ditu; hala nola ikasleen garapen fisikoan, portaera prosozialean, jazarpenak gutxitzea eta segurtasunaren pertzepzioan (Bates, Bohnert eta Gerstein, 2018). Baina horrelako aldaketek duten kostu ekonomikoa ikaragarria izaten da. Era berean, ikas komunitatea eratzen duten kideen inplikazioa eta kohesioa funtsezkoa da: ikasleak, irakasleak, zuzendaritza- taldeak, arkitektoak, ingeniariak eta abar (Bonal, 2014). Azken batean, prozesu horrek behin betiko aldaketa suposatzen du, denbora asko behar baitu eta tirabirak oso ohikoak izaten dira (Cols eta Fernández, 2016).

Aldaketak egin izan badira ere, sexismoa hain anitza izanik, martxan jarri behar diren estrategiak eta esku-hartzeak ugariak izan behar dute. Horrek lan eskerga suposatzen du ikas-komunitate osoarentzat, hartara jolastokiko pilare eta habe guztiak birrindu behar dira hezkidetzari ateak irekitzeko. Azken batean, horrelako aldaketak buruhaustek sortzen ditu eta, askotan, horiek aurrera eramatea zaila izaten da (Bonal, 2014).

Atal honi amaiera emateko, gaineratu behar da egon badaudela esku-hartzerik egiten ez dituzten ikastetxeak (Garay eta beste, 2017). Ikastetxe horiek interbentzioak egin ez izatearen arrazoiak ematen dituztenean azalpen naturalistetara jotzen dute. Hain justu ere, jolas-orduan zehar ikasleak aske direla argudiatzen dute.

Irakasleak jolas-orduan

Hamaika ikerketa dira irakasleen berdintasun ezaren inguruan hitz egiten dutenak (Bonal, 2014; Michel, 2001; Pérez, Buzón-García, Piedra eta Delgado, 2010; Subirats, 1994). Lan horien esanetan, irakasleak ez dira berdintasunean aritzen ez interakzioetan ez sexu bakoitzarengan dituzten espektatibetan. Aitzitik, argudioak izaera biologikoak, naturalistak, izan ohi dira (García eta Rodríguez, 2009). Hala ere, ezin da ahaztu irakasle askoren inplikazioa berdintasunaren bide horretan (Azorín, 2014; Garay eta beste, 2017).

Hurrengo lerrootan, irakasleek jolas-orduari atxikitzen dioten izaeraren inguruan eta bertan duten eginkizuna aztertu da. Hasteko, esan beharra dago Haur eta Lehen Hezkuntzako Graduetako ikasleei ez zaiela inolako formakuntzarik eskaintzen gaiaren inguruan. Horren harira, azken aldi honetan, badira ahotsak espazioaren erabileraren inguruko formazioa aldarrikatzen hasi direnak (Artola, Larrea eta Barandiaran, 2017). Horiek horrela, Buriticá-ren (2014) esanetan, ez da harritzekoa irakasleek jolastokia

deskantsurako momentu bezala ikustea; aitzitik, Burción-ek (2015) eta Molins-Pueyo-k (2012) aipatzen duten bezala, irakasle askok jolastoki garaia ez dute irakas-ikaskuntza prozesuaren barne ikusten. Baliteke ikuspegi horren kausetako bat, Miranda, Larrea eta Muela-k (2014) seinalatzen duten bezala, irakasleek oraindik kanpo espazioaren inguruko hausnarketa sakona egin ez izana izatea dela. Hala ere, badirudi azken urteetan, Moser eta Martinsen-en (2010) arabera, jolastokiaren inguruko ikuspegia aldatuz joan dela, gero eta irakasle gehiagok ikastetxeko jolas-orduek izaera pedagogikoa dutela seinalatzen baitute. Ikuspegi horrek egungo ikerketekin bat egiten du, non jolastokiek baliabide pedagogikoa handia dutela azpimarratzen den (Artola eta beste, 2017; Bruchner, 2012).

Jolas-orduetan eskolako gainontzeko txokoetan ikusi ezin diren errealitateak gertzen dira (Castañeda eta Zuluaga, 2018). Baina horren aurrean, zerekin topatzen gara? García eta Rodríguez-ek (2009) eta Tomé eta Subirtas-ek (2007) jolas-ordua erregulazio pedagogiko gutxien duen eremua dela seinalatzen dute. Orokorrean, irakasleen zeregina maila ezberdinetako liskarrak konpontzea da (Rodríguez eta Aguilera 2010). Hitz horiek bete-betean bat egiten dute García-k eta bestek (2008) argitaratutako lanarekin, zeinean aipatzen den irakasleen lana zaintzara edota gatazkak kontrolatzera bideratuta egoten dela. Ildo beretik, Artavia-Granados-ek (2014) eta Molins-Pueyo-k (2012) azpimarratzen dute irakasleek jolastokietan izan ohi duten rola pasiboa dela. Askotan, euren lankideekin hitz egiten, kafea hartzen edota beste gauza batzuetan aritzen direla, bertan gertatzen ari diren gertaerez ohartu gabe. Horiek horrela, ez ikuste horrek edota bertan interbentziorik aurrera ez eramateak bertan gertatzen diren ezberdintasunak tinkotzen ditu, eta mutilen nagusitasuna erabat bermatzen (García eta beste, 2008; Molins- Pueyo, 2012; Garay eta beste, 2017).

Azken batean, irakasleek aurrera eramaten dituzten estrategia urriak kontuan hartuta, argi dago leku hartzeen eta joko sexisten eta kirol segregatzaileen aurrean erakusten duten jarrera guztiz axolagabea dela (García, 2014; García eta beste, 2008; Molins-Pueyo, 2012). Jarrera horren kausetako bat jarrera sexistak hautemateko dituzten zailtasunak dira (Rebollo, García-Pérez, Piedra, eta Vega, 2011).

Ikerketa askok agerrarazi dute jolas eta joko batzuek kultura sailkatzailea eta baztertzatzailea bultzatzen dutela (Bonal, 1998; García eta Rodríguez, 2009). Modu berean, kirol hegemonikoen, jolas eta jokoen antzera, genero-arraila handitzen dute. Hala, futbolaren presentzia jolastoki garaietan mutilen kontua da (Molins-Pueyo, 2012). Martín eta García-k (2011) eta Llopis-ek (2010) adierazten duten bezala, futbolak bere sustraian maskulinitatearen ezaugarri nagusien ideiak ditu.

Espazioaren izaera eta erabilera

Frago-k (1993) nabarmentzen du:

La ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar [...] es, pues, una construcción [...] de ahí que el espacio no sea jamás neutro, sino que recoja, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quiénes lo habitan (18 or.).

Beraz, espazioak mezu bat helarazten du eta jolastokia espazioa den heinean, espazioa neutroa dirudien arren, espazioaren egituraketaren eta hura osatzen duten elementuek botere-harremanen inguruko mezua helarazten die bertan aritzen diren guztiei. Izan ere, egungo ikastetxeetako instalakuntzetako espazioak tradizionalki maskulinoak izan diren jarduerak egitera bideratuta egoten dira. Hala, jolastokiaren zati

handiena futbol zelaiz edo kirol kantxaz josita egoten da, horiek zentralitate osoa hartzen dute eta gainerako zonaldeak bazterrean geratzen dira (Cantó eta Ruiz, 2005). Hortaz, bai jolastokiko errekurtoak, bai espazioaren antolaketa erabat desorekatuta daude, eta horrek guztiz baztertzen eta birrintzen du ikasleak askatasunez aritzen direlako kondaira (Cervantes eta Hernán-Gómez, 2005; Molins-Pueyo-ren, 2012; Tomé eta Subirats, 2007). Halaber, kiroltako kantxetan lurrian marraztutako marrek eskubideak ematen dizkiete jolasean ari direnei, euren eremua kantxa osoa balitz bezala (Vives eta Galarraga, 2015).

Gauzak horrela, jolas-orduan harreman interperstonalak sortzen eta gertatzen dira (Castañeda eta Zuluaga, 2018; García, 2014). Mugimendu fisikoan eta ohiko jokoetan rol sexualak, botere harremanak eta genero jarrerak birsortzen dira. Halaber, espazio edo denbora horretan argi agertzen dira sexismoaren eragin anitzak (Cantó, 2004; García, 2014; García eta beste, 2008; Larramendi, 2016; Michel, 2001). Mutilak espazioaren protagonista nagusiak dira, hura konkistatu, hura bete eta haren jabe dira. Beraz, bertan lasterkan, biratzen eta inguru guztia konkistatzen dute. Nesken kasuan, berriz, badirudi espazioa ez dela euren, ez da euren eszenatokia (Tomé eta Subirats, 2007).

Helburuak

Ikerketa-lanak izaera deskribatzailea du eta helburu orokorra hurrengoia izan da: Durangoko ikastetxeen hezkidetzaren ikuspegiaren egoera deskribatzea jolas-orduetako esku-hartzei dagokienez. Era berean, hurrengo azpi-helburuak planteatu dira helburu orokorra erdiesteko: Zer eta zertarako den jolas-ordua eta irakasleen jarrera eta eginkizuna ezagutzea, ikastetxe bakoitzak jolas-orduan aurrera eramaten dituen esku-hartzeak ezagutzea, esku-hartzeak zergatik egin dituzten, eta esku-hartze horien eragina eta balorazioa ezagutzea eta, azkenik, ikastetxeek dituzten kezkak ezagutzea eta etorkizunari begira zer egingo duten ezagutzea.

Metodoa

Arestian seinalatutako helburuak erdieste aldera, erabiliko den ikerketa-metodoa “kasu-azterketa” izan da. Aurrera eraman den lanaren abiapuntua Durangoko ikastetxe batek aurrera eramandako jolastokiko birmoldaketa horretatik sortu da hain justu ere, interes batetik; gai konkretu baten inguruan sakontzeko interes horretatik (Alvarez-Gayou, 2003; Kvale, 2011). Durangoko ikastetxe horrek jolastokiko espazioa erabat birmoldatu du. Aldaketa horrek bi puntu nagusi izan ditu. Alde batetik, hezkidetzaren, futbol kantxako zentralitatearekin apurtzea, espazioa zabalduz eta futbola albo batean utziz. Eta, bestetik, natura, txoko berdeak jartzearekin ikasleek aukera gehiago izan ditzaten. Birmoldaketa gurasoen elkartetik eratorritako proposamenetik abitu zen, eta, proposamen bat landu ostean, ikasleekin batera *ametsetako jolastokia* izeneko fasean murgildu ziren. Maketa egin ostean, gurasoen elkarteko ingeniariak, paisajistak eta arkitektoak arduratu ziren diseinuaz. Prozesuan zehar izandako eztabaidak ugariak izan ziren, eta hausnarketa sakona burutu behar izan zuten aldaketa gauzatzeko.

Kasu-azterketa adibide jakin edo zehatzen azterketa intentsibo eta osatua da. Metodo horrek honako ezaugarri nagusiak ditu: osotasun holistikoa, bakarra eta errepikaezina, zabala, ikerketa parte-hartzailea, pertsonala eta ulerterraza, hau da irakurle guztiei zuzenduta egon behar dena (Vidales, 2001). Metodo horrek eskaintzen dituen aukerei dagokienez, Pérez-en (1994) arabera, kasu azterketak bestelako esanahi sakonak eta ezezagunak azalarazten ditu, eta hezkuntza arazoaren inguruko erabakietan orientatzen laguntzen duela dio. Era berean, Chetty-ren (1996) aburuz, tresna metodologiko horrek gai konkretu bat aztertzeko aukera eskaintzen du. Fenomenoa hainbat ikuspuntutatik

aztertzeko aukera emateaz gain, gaiaren inguruko ezagutza zabala eskaintzeko aukera ere ematen du. Gainera, Stake-ek (2005) adierazten du egiazkotasuna lortzeko triangulazioa ahalbidetzen duen metodoa dela. Hortaz, jasotako iritziak alderatzeko aukera posible egiten du. Azkenik, Gómez-ek (2012) honako metodoa eskala txikiko ikerkuntza lanetarako oso aproposa dela azpimarratzen du.

Parte-hartzaileak

Erabilitako laginketa intentzionala izan da, izan ere, aztertu nahi izan diren Durangoko zentro guztiak izan dira laginaren parte. Eta era berean, laginketa estrategikoa izan da, elkarrizketak ikastetxe bakoitzeko LHko arduradun pedagogikoarekin egin baitira, haiek baitira jolas-orduen arduradunak. Kazez-en (2009, 5or.) arabera: “La muestra es intencionada, en función de los intereses temáticos y conceptuales”. Gauzak horrela, parte-hartzaileak bost izan dira (bi ikastetxe publiko eta hiru kontzertatu), eta horrek bete-betean egiten du bat ikerketako metodoarekin, kasu- azterketetan lagin txikietarako erabiltzea aproposa baita (Gómez, 2012).

Informazioa biltzeko estrategia eta tresna

Aurrera eraman den “kasu-azterketa” deskribatzeko teknika sakoneko elkarrizketa izan da. Juaristi-k (2003) estrategia horren bidez elkarrizketatuarentzat garrantzitsua eta adierazgarria dena ezagutu daitekeela dio. Modu berean, Taylor eta Bogdan-ek (2002) sakoneko elkarrizketak malguak eta dinamikoak direla nabarmentzen dute; hau da, sakoneko elkarrizketan elkarrizketatuaren eta elkarrizketagilearen arteko interakzioa berdinen artekoa da, ez da erantzun eta galderetara mugatzen, konfiantzazko harremana eratzen da. Estrategia hori gauzatzeko prozesuari dagokionez, sakoneko elkarrizketak, jeneralean, bi zati nagusi ditu. Alde batetik, elkarrizketaren momentua, datuen bilketa eta horien erregistroa. Eta bestetik, eduki analisiaren fasea. Fase horretan bildutako informazioa gaika sailkatu ostean, kategoriak sortzen dira eta horiek, gero, era eraginkorrean kodifikatzen dira (Robles, 2011).

Sakoneko elkarrizketa gauzatzeko tresna, elkarrizketetarako gidoia, zortzi galderaz osatuta dago. Horiek arestian aipatutako helburuekin zuzenki harremanetan daude. Galderak zabalak izan dira, bada, galderak gai baten kokatzen dute elkarrizketatua eta handik aurrera eurek eratzen dute diskurtsoa, betiere, elkarrizketatuaren gidaritzan.

Prozedura

Ikerketarekin hasi aurretik zortzi ikastetxeetako zuzendaritzako kideekin harremanetan jartzeaz gain, aurrera eraman den ikerketaren nondik norakoak ere azaldu zitzaizkien. Horrez gain, ezinbestekoa izan zen parte-hartzaileen informatutako baimena jasotzea. Euren baimena jaso zela frogatzeko ziurtagiri bat sinatu behar izan zuten.

Behin aspektu legalekin bukatuta, ikerketa hasierako fasean sartu zen. Ikastetxe bakoitzarekin hitzordua adostu eta gero, elkarrizketa pilotu bat aurrera eraman zen. Froga horrek elkarrizketan sor zitezkeen zalantzak eta elkarrizketatuak izan ahal zituen zailtasunak ikusteko asmoz egin zen. Hori eginda, ikastetxeetara jo zen elkarrizketak egitera. Elkarrizketatuen hitzak ahots-grabagailuaren bitartez gorde ziren, eta, behin hori eginda, esandakoa transkribatu egin zen. Esan beharra dago ikastetxe bakoitzeko ordezkariak, ikerketaren partaide izan ziren aldetik, lana argitaratu aurretik gauzatuta ikusteko aukera izan zutela (Maraví, 2007).

Datuen analisisia

Edukiaren analisisia kategorizazio semantikoaren bitartez egin da. Datuen trataerarako *Nvivo 11 Plus* programa erabili da. Analisisirako erabilitako erreminta *Nvivo 11 Plus*-en bitartez eraikitako sistema kategoriala izan da. *Nvivo 11 Plus*ek emaitzen analisisia eta emaitzen antolaketa egitea ahalbidetu du. Hernández eta bestek (2010) hartzen duten bidetik, materialak alde aurretik aztertu dira, horiek antolatuz eta sailkatuz. Alde batetik, analisisitarako kategoriak sailkatu dira, eta bigarrean, konparaketak egin dira, euren artean konparatu eta gaika bildu dira, euren arteko loturak bilatuz (Hernández eta beste, 2006). Katetoria horiek dimentsio bakoitzean, gai bakoitzean, agertu diren korranteei egin diete erreferentzia. Hortaz, kategorizazioak bi izaera izan ditu, deduktiboa, hots, galderek gaia jakin batzuei bide egiten die, eta galderak gainbegiraturako teoriar oinarrituta daude. Eta, bigarrena, bide induktiboa, ikastetxe bakoitzeko erantzunetatik jasotako zuhaitzaren adarkadak, non erantzunak emergenteak izan diren. Behin, sistema kategoriala zehaztuta, katetoria bakoitzak dituen erreferentzia kopuruak zenbatu dira *Nvivo 11 Plus*en bitartez. Esan beharra dago erreferentziek ez dutela diskurtsoa eratzten, soilik ebidentzia moduan erabili direla, eta ikerketa kualitatiboan gehien interesatzen dena diskurtsoa da eta, horrekin batera, kontzeptu bakoitzari elkarrizketatuak ematen dion esanahia.

Ikastetxe bakoitzaren ahotsa zein den zehazteko, testigantza bakoitzari kode jakin bat ezarri zaio: Ik_1, Ik_2, Ik_3, Ik_4, Ik_5. Egiakotasuna triangulazioaren bidez egin da, hain zuzen ere, partaideen esanak alderatuz (Denzin, 1986).

Emaitzak

Hurrengo lerrootan elkarrizketatuen erantzunak gaika interpretatu dira, horien arteko loturak ezarriz.

Jolas-orduaren funtzioa

Jolas-orduaren funtzioa zehazteko orduan, ikerketan parte-hartutako ikastetxeek adostasun maila handia adierazten dute, jolas-ordua dibertsio, deskantsua eta jokoen presentzia jolas-orduaren esentzia dela esanez.

Gehien, umeen poza, euren lagunekin jolas desberdinetara, poztasuna, niri behintzat. (Ik_1)

Dibertsioa, jolasa, atsedena, lagunekin egoteko gogo. (Ik_2)

Ba oraintxe bertan entzuten ari garena, jolgorioa, apur bat umeak disfrutatzeke momentua, ba solasaldian edo jolasten egoteko momentua... (Ik_3)

Jolastokia, dibertsioa, atsedena, gozamina, lagunak, elkarrekintza, azken finean, jolasa, jolasa. (Ik_4)

Baina, garai horren funtzioari dagokionez, bi korrante nagusi agertzen dira. Alde batetik, ikastetxe batzuk (Ik_1, Ik_3 eta Ik_4) ikasgelatik at aurkitzen den momentu ez-akademikoa dela adierazten dute, ikasketa-prozesuarekin apurtzen duen unea, alegia. Eta bestetik, beste ikastetxeek (Ik_2 eta Ik_5) elkarbizitzarako gune aproposa dela azpimarratzen dute. Hau da, ikasleek euren harreman pertsonalak eraikitzeke eta pertsonen arteko elkarrekintzak egiteke leku aproposa.

Hala ere, esan beharra dago ikastetxe batzuek jolas-ordua momentu ez-akademiko bezala ikusten badute ere, ikastetxe batzuek (Ik_5 eta Ik_3) jolastokia, hots, espazio fisikoa, txoko bezala erabiltzen dutela ortuak eta naturako edukiak lantzeko.

Jolas-ordua eta irakasleak

Ikastetxe guztiek nabarmentzen dute euren lana jolas-orduan behaketa eta zaintza lanetara mugatzen dela. Nahiz eta gatazka egoerak kontrolatzen dituzten, ikastetxe batzuek (Ik_1, Ik_2 eta Ik_4) ez-ikusiarrena egiten dute.

Zentralitateari dagokionez, ez da gertatzen halakorik, futbol zelaian mutilak eta neskek egon daitezke ziklo horretakoak. Egoeraren bat badago neskei pasatu ez baloia eta hori tutoretzetan gertatzen da. (Ik_1)

Gizarte daukagu atzetik, gustu ezberdinak dituzte, eta mutilak kexatu egiten dira, bueno neskek onak badira ez. Baina bueno, bertan gaude horretarako eta, egun ikasleek esan egiten digute. (Ik_2)

Gainera, eurek esan ziguten zenbait zonaldetan gatazkak ekidite aldera hobe zela irakasle bat gertu egotea, egoten dira iskanbila asko, ping-pongeko mahaietatik gertu (Ik_4)

Badirudi, ikasleak eurengana hurbildu arte ez dutela interbentziorik egiteko asmorik. Kasu horiek, oro har, espazioaren inguruko kexekin edo praktika segregatzaileekin izaten dute zerikusia. Kontraesankorra dirudien arren, ikastetxe guztiek aipatzen dute euren rolak askoz ere dinamikoagoa edo parte-hartzaileagoa izan behar duela.

Jolas-orduan egindako esku-hartzeak

Jolas-orduan egindako esku hartzeak anitzak izaten dira. Alde batetik, programen multzoa dago, hots, jolas-ordura bideratutako proposamenen eta arauen multzoa. Etabestetik, jolastokiko espazioan egindako moldaketak daude.

Lehenengo zutabeari dagokionez, jolas-garaian aurrera eramaten diren esku-hartzeak mota honetakoak dira: euskara sustatzea, bizitza osasuntsua sustatzea eta elkarbizitza. Azkeneko horrek beste hiru puntu hartzen ditu bere baitan. Alde batetik, txandak antolatzea. Puntu horrek bi norabide ditu, astean zehar jolastokiko guneak mailaka antolatzea eta kirol kantxak errotazioaren bitartez mailaka txandakatzea, alegia. Bestetik, baloi gabeko egunak daude, egun horietan ikasleak ezin dira baloiarekin aritu. Eta azkenik, LHko ikasle txikientzat bideratutako jarduerak sustatzea.

Bigarren zutabeari dagokionez, bi maila bereiz daitezke. Lehenengoa baliabideak jartzea da. Ikastetxe horien (Ik_2 eta Ik_4) proposamena bestelako jolasak jolastokian txertatzea izan da, ikasleek bestelako aukerak izan ditzaten, hala nola rokodromoa, ping-pong mahaiak, txintxaunak, joko tradizionalak marraztea, etab. Eta, bigarrena, espazioaren berregituratzea da, hau da, ikastetxeko espazioa goitik-behera aldatzea, “70eko hamarkadako arkitektura estilo hori apurtzen duen jolas leku berri bat” (Ik_5), hezkidetza eta natura aldaketa-puntu nagusiak izanik.

Alde batetik, futbolari zentralitatea kendu, patio erdian futbito zelaia zegoen eta porteriak kendu genituen, aspektu urbanismoak mantentzen dira, harmailak ditugu, eta marrak bertan geratu dira, kentzen joango gara, futbola kantxa izatetik Harmaila izeneko espazio izatera pasa da. Zentroan zegoen espazio hori bazter batera eramaten da, lehengoko puntua hori izan zen, futbolari, baloiari zentralitate eta protagonismo

hori kendu. (Ik_5)

Bigarren aspektua natura da. Gune berdeak sortu ditugu, lehendik bazeuden, baina orain berreskurapen bat egiten da, mendi tontorrak sortuz, hareazko futbol-zelai hori kendu eta horretatik sortzen dira mendi-tontorrak. Estalitako txokoa bertan geratzen da, futbito zelaia kendu eta bestelako eta lehengo jokoak berreskuratzen ditugu eta hareazko futbol zelai bat zegoen eta hori ere kendu egiten da. Automatikoki hori gune berde bilakatzen da, non sortzen diren bolkana eta mendi-tontorrak [...] Eta tontor horrek inguratzen duen ibilbide bat sortzen da. Naturak ematen dizkigun aukerak, erreka bat sortzen dugu, ibilbide sortzen dugu, bidegorriak sortzen ditugu eta espazio berri bat lortzen dugu udaletxeari esker. (Ik_5)

Aldaketa sakona egin da espazio guztiz berregituratu egin da, ez da apainketara mugatu; harago joan da.

Elkarbizitzarako esku-hartzeen izaera

Arestian esan bezala, elkarbizitza sustatzeko bi proposamen nagusitzen dira.

Bata, bestelako jokoak sustatzean datza.

Goiko zikloetako ikasleek, 5. eta 6. maila, ekintza ezberdinak prestatzen dituzte, lehenengo eta bigarren ziklokoentzat. (Ik_3)

Eta gainerako ikastetxeen esku-hartzeak jolastokiko espazioak mailaka antolatuz eta kiroleko kantzak astean zehar txandakatzera bideratuta daude.

Eta horrela, eremuak txandakatzu joaten gara. Eta gainerako egunetan libre uzten dugu, baina futboleko kantzak zikloa txandak egiten ditugu. (Ik_1)

Txandak egiten ditugu, txanda horiek orekatuta daude, ziklo bakoitzak jolastokiaren heren bat du... Ziklo guztiak irteten dira eta distribuzioa txokoka egiten da, hau da, ping-pong mahaiak, saskibaloizelaiak eta futbol zelaiak. (Ik_2)

Beraz, txoko batean beti jolas librea dago, eta beste gune bat baloiarentzako gunea da, hau 1. maila eta 2 maila batera., 3. eta 4. maila batera eta 5 eta 6 maila batera daude. (Ik_4)

Kiroletako kantzak astean zehar mailaz maila txandakatzu joaten gara. (Ik_5)

Kuriosoa da elkarbizitzatik planteatzen diren ekimenek adin ezberdinetako ikasleen arteko interakzioak erabat mugatzen dituztela ikustea. Horiek horrela, interesgarria litzateke elkarbizitza kontzeptuaren atzetik agertzen den helburuak eta kezak aztertzea. Lehenengo eta behin, esan beharra dago ikastetxe guztiek elkarbizitza eta hezkidetzaren bide berean sartzen dituztela. Baina, egiari zor, elkarbizitzarako esku-hartzeen helburuak zehazteko garaian, hezkidetzaren ikuspuntutik baloi gabeko eguna soilik planteatzen da esku-hartze bezala. Eta hori gutxi ez balitz, esku-hartze hain urria izateaz aparte, gehienetan, astean zehar egun bakar bat edo bi izaten dira baloi gabeko egunak.

Hezkidetzari dagokionez, Ik_2-ak badirudi ideia nahiko kontraesankorrak erabiltzen dituela.

Teorian futbol zelaia hor erdian aurkitzen da, agian kendu beharko zen horretatik, baina gaur egun ez dugu hori aldatzeko ez asmorik ez dirurik. (Ik_2)

Gizarte daukagu atzetik, gustu ezberdinak dituzte, eta mutilak kexatu egiten dira, bueno neskak onak badira ez. Baina bueno, bertan gaude horretarako eta, egun ikasleek esan egiten digute. (Ik_2)

Beraz, alde batetik kontziente dira futboleko kantzaren zentralitateak sor dezakeen antolaketa desorekatua. Baina, aldi berean, ikastetxeak antolaketa horren kausa gustuetan oinarritzen dela adierazten du. Ik_1-ek, aldiz, ez-ikusiarrena egiten du eta nesken eta mutilen arteko elkarrekintzak berdintasunean ematen direla adierazten du.

Ez da gertatzen halakorik, futbol zelaian mutilak eta neskak egon daitezke, ziklo horretakoak. Egoeraren bat badago neskei pasatu ez baloia eta hori tutoretzetan gertatzen da. Neska eta mutilak denak batera aritzen dira, bakoitzak bere lekua hartzen du. (Ik_1)

Elkarbizitza batzordearen barruan, hezkidetzaz sartzen da. Batzordeak elkarbizitziatik eta hezkidetzatik planteatzen ditu jolas-orduak. (Ik_1)

Nahiz eta Ik_1 hezkidetzaren alde agertzen den, oraindik aurreiritziarekin egiten da topo. Jeneralean, pentsatzen da neskek kirol jakin batzuetan okerragoak izan behar dutela eta gutxi batzuk dutela indarra aurreiritzi horren kontra jotzeko; alegia, oso onak diren horiek. Aldiz, mutilekin ez da horrela jokatzeko, mutilen kasuan suposatzen da abilak direla kontrakoa adierazten duten arte. Bestetik, gainerako ikastetxeek ezberdintasun horren lekuko direla ziurtatzen dute.

duelako espazio gehiena, hau da, mutilek. Neskak isolatuta geratzen dira. (Ik_3)

Ume batzuk bere zonaldea inbadituta ikusten dute, orduan errekonkistatzeko nahia izan dugu. (Ik_4)

Ikerketa horretan teoriak esaten zuten ebidentziak ikusi genituen, hau da neskak non jolasten duten eta non ez. Eta mutilak, non jolasten duten eta ez duten jolasten. Eta han, konturatu ginen, futbola gustuko duten mutilek zentralitate hori hartzen zutela, eta batez ere neskak periferian agertzen zirela, futboleko kantzatik urrun. (Ik_5)

Ondorioz, nahiz eta ikastetxe batzuk jolas-orduan berdintasunaren inguruan dituzten arazoez kontziente agertzen diren, baloi gabeko egunak jarritz, euren aldaketa puntuak bestelako kirolak edo ekintzak sustatzea eta gatazkak ekiditera bideratuta egoten dira.

haserrealdia asko egoten baitziren (Ik_1)

Lehen nagusiek espazio handien jabe bihurtzen ziren eta liskar asko egoten ziren. (ik_2)

(Ik_2)

Txandak egiten ditugu, Elkarbizitzarekin konturatu ginen, kirolak egiteko zonaldeetan, gatazka gehiago egoten zirela eta zonak kokatu ginen. (Ik_4)

Kirol ezberdinak ezagutaraztea umeei, eta aukera gehiago ematea, eta eurek aukera ditzatela aukeren artean. (Ik_3)

Espazio gehienak kirol espazioak dira, daukagun espazio hori antolatzen dugu ekintza diferenteetarako. Ze, bestela, espazioak berak gonbidatzen zaitu kirola praktikatzera. (Ik_4)

Beraz, baloi gabeko egunak jartzean ez dute berdintasunetik planteatzen; izan ere, ikastetxeen elkarbizitza kontzeptuaren esanahia argi geratzen da proposamen guztien helburu nagusia gatazkak eta haserrealdiak ahalik eta gutxien izatea da.

Horrez gain, ikasleen antolaketaren eta aukera berdintasunaren inguruko kezka dagoen arren, eztabaidak bestelakoak dira. Bi dira kezka nagusiak, eta biek kirolei egiten diete erreferentzia. Batetik, futbolaren inguruko eztabaida asko daude eta irakasleen artean ez dira ados jartzen.

Nik futbola kenduko nuke, bertan gertatzen direlako arazoak, eta liskar gehienak, txarrak direnak ez dute jolasteko aukerarik, paseak... baina, momentuz, ez dago akordiorik

(Ik_1)

Bueltak ematen gabiltza espazioei ematen zaien erabileraren inguruan. Zalantzak sartzen zaizkigu futbola kentzeko proposamenak sortzen direnean, edota horretan jolasteko egun kopurua murrizteaz hitz egiten dugunean. (Ik_2)

Bestetik, kirol hegemonikoen inguruan kezka handia dago ikastetxeen aldetik.

[...] klaseak bukatzean umeez jertseak jartzen dituzte eta futboleant aritzen dira.

(Ik_5)

Baloi gabeko eguna ipintzean, nahiz eta futbola kendu, kapazak dira borragoma, harri edo edozein gauzeekin futboleant aritzeko. (Ik_3)

Nik uste, gaur egun, futbola eta saskibaloia izaten direla nagusi. (Ik_2)

Arestian komentatutako elkarbizitza bultzatzeko esku-hartzeetako helburuei erreparatuta, ikastetxeek hobekuntza hauek aipatzen dituzte: elkarbizitza hobetzea eta bestelako jolasak agertzea. Elkarbizitza hobetze horretan, lehenago azaldutako elkarbizitza kontzeptuarekin bat egiten du, liskarrak ekiditearekin, alegia.

Ez da hainbeste haserre aldirik egoten, futbolaren bitartez umeez ateratzen duten agresibitatea handia izaten da. (Ik_1). Antolaketa horrek liskarrak ekiditen lagundu digu. (Ik_2)

Gainera, Ik_3-k egindako esku-hartzeari esker, zeinetan nagusiek txikienentzat bideratutako jarduerak proposatzen dituzten, joko gehiago agertu dira.

Guk esaten diegu prestatzeko, eta eurek gero planteatzen dituzte tailer batzuk eta horrelako ekintzetan ikusten da bestelako modu bat dagoela jolastokia. (Ik_3)

Agerpen horri esker, Ik_3-k bestelako bide bat posible dela ikusteko aukera izan du. Hots, kirolen hegemonia horri aurre egin dakiokela. Azken finean, badirudi egoerari buelta ematea posible dela.

Hezkidetzatik espazioaren birmoldaketara

Gainerako ikastetxeek ez bezala, jolastokia aldatu duen ikastetxe honek, elkarbizitzarako proposamenez gain, espazioaren birmoldaketa handia ere eraman du aurrera, bi aldaketa puntu dituztela. Hezkidetzak, futbol kantxako zentralitatearekin apurtzea, espazioa zabalduz eta futbola albo batean utziz. Eta bestetik, natura, txoko berdeak jartzearekin, hala ikasleek aukera gehiago izan dezaten.

Behin aldaketa puntu nagusiak azalduta, Ik_5-ak egindako jolastokiko birmoldaketaren pausoak azalduko dira. Lehenengo eta behin, esan beharra dago birmoldaketa gurasoen elkartetik eratorritako proposamen batetik hasi zela. Behin, gurasoek proposamen hori mahai-gainean jarrita, proposamenak beste irakasle batzuen ardurarekin bat egin eta gero, proposamen lanketarekin hasi ziren. Handik aurrera, *Ametsetako jolastokia* eraikitzen deituriko fasean murgildu ziren. Fase horrek urte beteko iraupena izan zuen eta ikasleen proposamenak kontuan hartuta maketa bat egin zen. Gero, horren diseinuaz guraso taldeko ingeniariak, paisajistak eta arkitektoak arduratu ziren. Horrekin batera, irakasle taldeak jolastokiaren eta hezkidetzaren inguruan hausnarketa sakon bat egin eta gero, konturatu ziren jolas-orduan ez zegoela berdintasunezko hartu-emanik.

Ikerketa horretan teoriak esaten zuten ebidentziak ikusi genituen, hau da, neskak non jolasten duten eta non ez. Eta mutilak, non jolasten duten eta ez duten jolasten. Eta, han, konturatu ginen, futbola gustuko duten mutilek zentralitate hori hartzen zutela, eta batez ere neskak periferian agertzen zirela, futboleko kantxatik urrun. (Ik_5)

Hausnarketa egin eta gero, inbertsioarekin hasi ziren, udalak lekua utzi zien; hala ere, egin beharreko inbertsio ekonomikoa ikaragarria izan zen.

Apustua oso zaila izan da, izan ere, espazio hori hipotekatu dugu, ez da berriro bueltatuko, ezin da jarri eta kendu, erabaki ausarta. (Ik_5)

Hala ere, Ik_5-ek adierazten du bide horretan izandako oztopoak ugariak izan zirela. Alde batetik, irakasleen artean tira-birak egon ziren, erresistentziak, eta iritziak denetarikoak egon ziren. Iritziak, bereziki, bi kolektiboren artean, alde batetik hezkidetzaren taldekoak eta, bestetik, gainerako irakasleak. Hezkidetzaren taldeko partaideek bestelako aldaketa erradikalagoa nahi zuten, eta azkenean eztabaida asko luzatu zen. Komentatzekoa da gurasoek ere oztopoak jarri zituztela proiektuak aurrera egiteko. Bost urteko ibilbide oso luzea izan zen guraso elkartearen konbentzitzeko eta, horretaz gain, Ik_5-ek azaltzen du behin jolastokiko lanak bukatu zirenean, guraso batzuen aldetik kezkak izan zituztela, bada, umeak zikinduta bueltatzen ziren etxera. Eta ezin daiteke ahaztu, hasieran, mutilek euren espazioa mugatuta ikustean ez zutela begi onez ikusi egindako aldaketa.

Obrak bukatu zirenetik urte bete igaro da. Datu enpirikorik ez duten arren, begi-bistan lortu dituzten hobekuntzen artean hiru hobekuntza aipatzen dituzte. Lehenengoa, zentralitatearekin apurtzea, arestian seinalatutako aldaketa puntu hori oinarri izanik, bestelako aukerak eskaintzea lortu da; izan ere, umeak bestelako jolasetan aritzen dira. Halaber, bestelako harremanetan jartzeko erak sortu direla eta elkarbizitza arazoak murrizten joan direla aipatzen dute.

Momentu honetan zentralitate horrekin apurtzea lortu dugu, jolas batzuk eta beste espazio batzuk sortu ditugu. Ikasle batek, edozein sexu izanik, futbola gustuko edo ez gustuko, berak aukeratzeko erraztasun gehiago ditu, bere lekua topatzeko. (Ik_5)

Elkarbizitza arazoak, lar ausarta izan naiteke esaten, baina apurtxo bat murriztu direla uste dut. (Ik_5)

Badirudi ikastetxea_5-ek egindako espazio aldaketak beste ikastetxeek egindako esku-hartzeekin alderatuta askoz ere onura gehiago lortu dituela.

Asebetetze fisikoa eta kezkak

Ikastetxeek etorkizunari begira zenbait aldaketa egiteko intentzioa dutela adierazten dute. Alde batetik, aldaketa fisikoak egitea hezkidetzaren eta bizikidetzaren hobetzeko.

Enpresa batekin harremanetan jartzen ikusteko ia, fisikoki zein aldaketa eraman ahal diren aurrera, gure helburuak kontuan hartuz, ia ze proposamen eskaintzen dizkiguten. (Ik_3)

Bestetik, ikastetxeek (Ik_1, Ik_2 eta Ik_3) etorkizunari begira euskara bultzatzeko ekimenak aurrera eramango dituztela eta, era berean, aipatutako kirolen hegemoniari aurre egiteko bestelako jolasak proposatzeko dituztela adierazten dute. Eta, azkenik, gainerako ikastetxeek (Ik_4 eta Ik_5) *ensayo-error* delakoan murgilduta daude, aldaketak egiten joango dira beharren arabera.

Ondorioak

Irakasleek jolas-orduaren inguruan ematen dituzten definizioek bat egiten dute zenbait autorek emandakoarekin. Ikastetxe guztietan bat egiten dute Abrades eta Aguado-k (2008) jolas-garaiaren inguruan adierazten dutenarekin; hau da, ukaezintzat jotzen dute jolastokia atsedean hartzeko txokoa dela, higieniesmoaren ideiarekin bat eginez, eta, era berean, elkarbizitza lantzeko tartea dela ere azpimarratzen dute. Gisa berean, García-ren (2014) eta Delalande-ren (2003) tesien aldekoak ere badira, parte-hartzaileek uste dutelako jolastokian elkarrekintzak gertatzen direla eta sozializazio-gunea dela.

Horrez gain, elkarrizketatutako ikastetxeek ez dute jolas-orduaren izaera pedagogikoa aitortu, Buritic-ak (2014), Burción-ek (2015) eta Molins Pueyo-k (2011) nabarmentzen duten bezala, jolas-ordua irakas-ikaskuntza prozesutik at dagoen beste errealitate bezala ikusten da. Orduan, jasotako emaitzek Moser eta Martinsen-en (2010) laneko emaitzekin ez lukete bat egingo, ikastetxeek jolas-garaiaren inguruan ez baitute kontzientzia pedagogikorik adierazi.

Jolas-orduan irakasleek izaten duten jarrerak bat egiten du Artavia-Granados-ek (2014) eta Molins-Pueyo-k (2012) aipatzen dutenarekin. Hau da, jolas-orduan ikastetxe guztietako irakasleek izaten duten rola erabat pasiboa da. Horrekin batera, Rodríguez eta Aguilera-ren (2010) eta García eta besteren (2008) lanekin bat eginez, ikastetxeek adierazten dute irakasleen lana zaintza eta behaketa lanetara mugatzen dela. Era berean, irakasleek espazioaren erabileraren aurrean eta kirolen hegemonien aurrean, García-k (2014) García eta bestek (2008), Molins-Pueyo-k (2012), Artavia-Granados-ek (2014) eta Molins-Pueyo-k (2012) aipatutako jarrera axolagabea erakusten dute.

Ikastetxe guztiek jolas-orduan aurrera eramandako ekintzek bat egiten dute Castaño eta Fonseca-k (2017) eta Varela-k (2015) aipatutako korrontearekin. Hain justu ere, animazio eta dinamizazioaren etaparekin. Beraz, azkeneko etapan kokatzen dira, XX. mende bukaeratik datorrena. Ikerketan parte-hartutako ikastetxeek elkarbizitza hobetzera bideratutako esku-hartzeak aurrera eramaten dituzten arren, gehienek elkarbizitzako esku-hartzeak Molins-Pueyo-ren (2012) eta Garay eta besteren (2017) lanetan agertutakoarekin bat egiten dute, zeinetan interbentzio gehienak maila ezberdinetako ikasleak txokoka antolatuz edota espazioak zuzen banatzera bideratuta dauden. Espazioarekin jarraituz, jolastokietako espazioaren kirol izaera dela medio, ikastetxeek bat egiten dute Martín eta García-k (2011) eta Llopis-ek (2010) aipatzen duten gure gizartean futbolak duen hegemoniarekin. Futbolaren inguruan sakon eta luze hitz egin da, ikastetxeek kezka handia adierazten dute. Lortutako emaitzak Garay eta besteren (2017) lanean parte hartutako ikastetxeek adierazten duten kezkarekin bat datoz, hau da, ikasleek, mutilek, duten futbolarekiko menpekotasunarekin.

Animazio eta dinamizazioaren etapako esku-hartzeak gailendu egiten diren arren, esan beharra dago ikastetxe batzuk Garay eta bestek (2017) aipatzen duten berdintasunaren bidea urratu dutela. Horiek horrela, Eusko Jaurlaritzak (2013) argitaratutako Hezkuntza-sisteman hezkidetzeta eta genero-indarkerian prebentzioa lantzeko gidatik baloi gabeko egunak agertzen dira. Hala ere, kolokan jar daiteke hartutako bide hori, zeren eta aldaketa puntuak, gehienbat, gatazka egoerak murriztera bideratuta egon baitira eta ez berdintasuna lortzera bideratuta. Are eta gehiago, zenbait ikastetxetan nahiz eta baloi gabeko egunak egoten diren, ez dute berdintasun faltarik antzeman.

Ildo horretatik, Garay eta besteren (2017) lanean agertzen den bezala, interbentzioak egiteko intentziorik ez duten ikastetxeek azalpen naturalisten bitartez argudiatzen dute interbentzio ez hori. Aldiz, aztertutako kasuan nahiz eta zentroek interbentzioak aurrera eramaten dituzten, ez dute bestelako ikuspuntutik ezer planteatu; aitzitik, ikuspegi nahiko naturalista adierazten dute ikasleen rola aipatzeko garaian. Molins-Pueyo-ren (2012), Garay eta besteren (2017) eta García eta besteren (2008) lanekin bat eginez, ikuspegi horrek, duda izpirik gabe, genero arrailak tinkotzen ditu.

Egiari zor, ikastetxe bakar batek abiarazi du hezkidetzatik bere aldaketa puntua. Elkartoki programaren bide beretik, ikastetxe horrek jolastokia erabat birmoldatu du. Aldaketa horretan, Cols eta Fernández-ek (2016) aipatzen duten bezala, ikas-komunitate osoaren lana eta inplikazioa beharrezkoa izan da eta era berean, autore horiek aipatzen duten inbertsio ekonomikoa. Lerro beretik, Bonal-ek (2014) adierazten du hezkidetzari aurre egiteko proposamenek buruhauste ugari sortzen dituztela eta hori ikastetxe horretan islatu da, hezkidetzaren taldeko tirabirekin zein ikasleen jarrerarekin. Espazioaren aldaketa horrek aurrera egin izanaren arrazoi nagusia Miranda eta bestek (2014) seinalatzen duten espazioaren inguruan egindako hausnarketa izan da. Bide horretatik, gune berdeak jartzearekin eta zentralitate horrekin apurtzearekin lortutako hobekuntzek Bates, Bohnert eta Gerstein-ek (2018) aipatutako gune berdeak izatearen onurekin bat egiten dute; alegia, jarrera prosozialaren gorakada eta gatazkak murriztea. Azken batean, Cols eta Fernández-ek (2016) azpimarratzen duten bezala, eraldaketa horrek behin betiko aldaketa suposatzen du.

Hezkidetzaren ikuspegitik, Durangoko zentroek badirudi lan eskerga dutela egiteke, aipatutako zenbait ikastetxek hezkidetzaren ikuspuntua jolas-orduan berrikusiko dutela esaten duten arren eta horren inguruko kontzientzia agertu duten arren, momentuz, ikerketak seinalatzen duten botere-harremanen ezberdintasunek eta jolastokiko egiturek bertan diraute inolako interbentziorik egin gabe. Laburbilduz, Azorín-ek (2014) eta Garay eta bestek (2017) aipatutako hezkidetzaren inguruko irakasleen sentsibilizazioaren gorakada horretan jarri beharko da esperantza. Gaur eguneko zein etorkizuneko irakasleen jarrera horretatik ikastetxe osoaren txoko guztietara berdintasuna helduko den esperantza.

Amaitzeko, etorkizunera begira, interesgarria litzateke ikastetxe horiek hezkidetzaren inguruan duten ikuskera aztertzea; izan ere, guztiek lantzen dutela esan dute, baina nozioak ezberdinak dira, eta horiek, agian, egiten dituzten interbentzioekin zerikusia izan dezakete.

Erreferentziak

- 236/2015 Dekretua Euskal Autonomia Erkidegoko Oinarrizko Hezkuntzaren Curriculumaz ezarri zen 2015an, abenduaren 22koa, Vitoria-Gasteiz: *EHA*.
- Abad, P. L. (1992). Higiene e arquitectura escolar en la España contemporánea (1838-1946). *Revista de Educación*, 298, 89-118.
- Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174.
- Alonso, I. (2017). Los alumnos transforman los patios de las escuelas vascas. *Deia*. Helbide honetatik berreskuratua: <https://www.deia.eus/2017/10/15/sociedad/euskadi/un-patio-para-tods#Loleido>
- Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Fundamentos y metodología. Bartzelona: Paidós.

- Artavia-Granados, J. (2014). El papel de supervisión del personal docente durante el desarrollo del recreo escolar. *Revista Educación*, 38(2), 19-36. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v38i2.15259>.
- Artola, M., Larrea, I. eta Barandiaran, A. (2017). Berrikuntza Haur Hezkuntzako kanpo espazioan: diseinuaren kalitatea eta haurraren jolasa. *Tantak*, 29(1), 123-146.
- Azorín, C. M. A. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174.
- Bates, C. R., Bohnert, A. M. eta Gerstein, D. E. (2018). Green Schoolyards in Low-Income Urban Neighborhoods: Natural Spaces for Positive Youth Development Outcomes. *Frontiers in Psychology*, 9, 805. doi:10.3389/fpsyg.2018.00805.
- Bhana, D. (2018). Girls negotiating sexuality and violence in the primary school. *British Educational Research Journal*, 44(1), 80-93. doi:10.1002/berj.3319
- Bonal, X. (1998). *Cambiar la escuela: La Coeducación en el Patio de Recreo*. Bartzelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Cuadernos de Coeducación.
- Bonal, X. (2014). *Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos*. Bartzelona: Institut de Ciències de l'Educació.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 26-29.
- Burción, S. (2015). *El recreo libre y el recreo dirigido. Comparación de conductas del alumnado para la mejora de la convivencia*. (Grado Amaierako Lana). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Buriticá, D. A. (2014). *El recreo: ¿Es posible pensarlo pedagógicamente? Un camino hacia la prevención de comportamientos agresivos*. Ibagué: Universidad de Tolima.
- Cantó, R. (2004). *Comportamiento motor espontáneo en el patio de recreo escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar* (Doktoretza Tesia). Madril: Universidad Politécnica de Madrid.
- Cantó, R. eta Ruiz, L. (2005) Comportamiento Motor Espontáneo en el Patio de Recreo Escolar: Análisis de las diferencias por género en la ocupación del espacio durante el recreo escolar. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 1(1), 28-45. doi: 10.5232/ricyde2005.0010.
- Castañeda, R. eta Zuluaga, A. (2018). Reconocimiento del otro como posibilidad de formación en el recreo. *Revista Plumilla Educativa*, 22(2), 39-56. doi: <https://doi.org/10.30554/plumidaedu.22.2885.2018>
- Castaño, C. A. eta Fonseca, I. (2017). *Actividades recreo-deportivas propuesta pedagógica para la inclusión social de los indígenas Wounaan del barrio La Estrella* (Doktore Tesia). Ciudad Bolívar: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Cervantes, C. T. eta Hernán-Gómez, V. B. (2005). Utilización de los recreos como espacios educativos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 80, 25.
- Chaparro, A. Z. eta Leguizamón, J. (2015). Interacciones sociales en el patio de recreo que tienen el potencial de apoyar el aprendizaje del concepto de probabilidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 8(3), 8-24.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International Small Business Journal*, 15(1), 73-85.
- Cols, C. eta Fernandez, P. (2016). *Congreso: Educación, tierra y naturaleza*. Bressanone: Brixen.
- Costa, M. eta Silva, R. (2009) La cultura del patio de recreo: las relaciones de niños y niñas en primaria, en *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de*

- Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.*
Buenos Aires: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Delalande, J. (2003). *La récré expliquée aux parents*. Paris: Audibert.
- Denzin, K. (1986). Interpretative interactionism and the use of life stories. *Revista Internacional de Sociología*, 44(3), 321-337.
- Eusko Jaurlaritz. (2013). Hezkuntza-sisteman hezkidetzeta eta genero-indarkerian prebentzioa lantzeko gida. Vitoria-Gasteiz, Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Frago, A. V. (1993). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *História de la Educación. Revista Interuniversitaria. Madri*, 12, 17- 74.
- Garay, B., Vizcarra, M. T., eta Ugalde, A. I. (2017). School playgrounds, laboratories for the social construction of hegemonic masculinity. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 29(2), 185-209. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292185209>
- García, A. eta Rodríguez, H. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 59-72.
- García, C. (2014). Permanencia de estereotipos de género en la escuela inicial. *Educere*, 18(61), 439-448.
- García, T., Ayaso, M. eta Ramírez, M. (2008). El patio de recreo en el preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niñas y niños. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 13(31), 169-192.
- Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, 28(1), 1-13.
- Grugeon, E. (2005). Listening to learning outside the classroom: Student teachers study playground literacies. *Literacy*, 39(1), 3-9.
- Hernández, R., Collado, C. eta Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (3. arg.). México: McGraw-Hill.
- Jarret, O. (2002). *El recreo en la escuela primaria: ¿Qué indica la investigación?* Champaign: Eric Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Juaristi, P. (2003). *Gizarte ikerketarako teknikak. Teoria eta adibideak*. Bilbo: UPV/EHU.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madril: Morata.
- Larramendi, I. (2016). Eskoletako jolastokiak eta genero-rolak: diseinuaren eragina genero-nortasunaren eraikuntzan. *Aldiri: Arkitektura eta abar*, 27, 18-21.
- Larraz, B. eta Figuerola, J. (1988) El acondicionamiento de los patios de recreo. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 24-29.
- Llopis, R. (2010) Identitats de gènere i esport. Masculinitats inductores i resistències a la masculinitat hegemònica al futbol espanyol. *Anuari de psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 13(1), 93-108.
- Maraví, R. M. (2007). Contexto ético de la investigación social. *Investigación Educativa*, 11(19), 137-151.
- Martín, A. eta García, A. (2011). Construyendo la masculinidad: fútbol, violencia e identidad. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 10(2), 73-95.
- Michel, A. (2001). Los estereotipos sexistas en la escuela y en los manuales escolares. *Educere*, 5(12), 67-77.

- Miranda, N., Larrea, I. eta Muela, A. (2014). Ikastetxeetako kanpo espazioen kalitatea Haur Hezkuntzan. *Tantak*, 26(2).
- Molins-Pueyo, C. (2012). Patios escolares y diversidad sociocultural en Cataluña. Una investigación sobre usos y posibilidades para el juego y el aprendizaje. *Papers: Revista de Sociología*, 97(2), 431-460.
- Moser, T. eta Martinsen, M.T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- Pereira, B. O., Neto, C., Smith, P. eta Angulo, J. C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Cultura y Educación*, 14(3), 297-311. doi: 10.1174/11356400260366115.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madril: La Muralla.
- Pérez, R., Buzón García, O., Piedra, J. eta Quiñones Delgado, C. J. (2010). La ceguera de género en el profesorado. In I. Vázquez (Ed.), *Investigaciones multidisciplinares en género: II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (or. 315-326). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rebollo, M. A., García-Pérez, R., Piedra, J. eta Vega, L. (2011): Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rodríguez, M. G. eta Aguilera, J. M. S. (2010). La optimización del patio de recreo para favorecer la práctica de actividades físico-deportivas mediante un proyecto de convivencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 3.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madril: Morata.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(1), 49-78.
- Taylor, S. J. eta Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (4. kapituluua)*. México: Paidós.
- TIPI gara. (2018). Diseño para la transformación. Bilbo: *Eraldaketarako diseinua*. Hurrengo: <https://wearetipi.co/74/noticias/bilbao-design-week-?lang=eu-tik>.
- Tomé, A. eta Subirats, M. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Varela, A. G. (2015). Los juegos populares como herramienta para la convivencia en los recreos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 0(02), 34-38. doi: 10.17979/reipe.2015.0.02.353.
- Vidales, K. B. (2001). "Kasu azterketa" metodoaren izaera: kasu azterketa diseinua EHUko hainbat tesi lanetan. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 133-142.
- Vives, M. eta Galarraga, P. (2015) Experiencias relacionadas con patios de recreo y evitación de comportamientos sexistas. Eskoletako kanpo espazioak eta hezkidetzak, 20-23. Oztupoak gaintuz/Batiendo marcas. M8- Monografikoa-Steilas. 2019ko martxoaren 9an kontsultatua. Helbide honetatik berreskuratua: <http://steilas.eus/es/2015/03/18/martxoak-8-aldizkari-monografikoa/>
- Zumaran, M. (2018). *Kanpo espazioa eta natura: ezinbesteko baliabide pedagogikoa* (Gradu Amaierako Lana). Vitoria-Gasteiz: Euskal Herriko Unibertsitatea.

Investigación en Formación del Profesorado

Liderazgo y buenas prácticas en Educación Primaria

Leadership and good practices in Primary Education

Kontxi Lopez Saenz*, Ana Aierbe Barandiaran* e Isabel Bartau Rojas*

* Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Los resultados académicos del alumnado de educación primaria se ven afectados por la organización del centro escolar. Este artículo analiza los estilos de liderazgo que determinan esta organización en centros educativos de alta eficacia de educación primaria en la Comunidad Autónoma Vasca. Se trata de un estudio cualitativo que se desarrolla dentro del marco de un estudio previo cuantitativo longitudinal con datos y resultados académicos desde 2009 a 2015 de todas las escuelas del País Vasco. Un hallazgo importante es la tendencia de los centros escolares de alta eficacia a pasar de un estilo jerárquico de liderazgo a uno compartido, siendo éste el que da mejores resultados según las últimas investigaciones internacionales.

Palabras clave: liderazgo compartido, eficacia escolar, mejora escolar.

Abstract

▪ The academic outcomes of primary school students are affected by the organization of the school. This article analyzes the leadership styles that determine this organization at high-effective primary education schools in the Basque Autonomous Community. It is a qualitative study that is developed within the framework of a previous quantitative longitudinal study with academic data and outcomes from 2009 to 2015 for all the schools in the Basque Country. One important finding is the trend in high-effective school to shift from a hierarchical to a distributed leadership style. This finding confirms the results of recent international studies.

Keywords: distributed leadership, educational effectiveness, school improvement.

Correspondencia: Kontxi Lopez, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación, Filosofía y Antropología, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Avda. de Tolosa 70. 20018 Donostia. E-mail: marfil2001@hotmail.com.

Introducción

El movimiento de investigación sobre la eficacia escolar nos aporta información para mejorar la equidad y calidad educativa, consiguiendo que los centros escolares, independientemente de los contextos socioeconómicos en los que se encuentren, posibiliten alto logro educativo al identificar los factores que lo promueven (Murillo, 2003). Uno de ellos es el liderazgo, esto es, la manera en la que se organiza la dirección del centro escolar. El modo en el que se entiende y ejerce el liderazgo tiene relación directa con los resultados académicos del alumnado. Tal y como Hellinger & Heck (2014, p.11) indican “las escuelas pueden mejorar los resultados del aprendizaje, independientemente de sus niveles de logro inicial a través de procesos de cambio en la organización, tales como el liderazgo o la capacidad de mejora de la escuela.”

Pont, Nusche & Moorman (2009) basándose en un estudio sobre liderazgo escolar realizado con la participación de Australia, Austria, Bélgica, Chile, Dinamarca, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Israel, Corea, los Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, Eslovenia, España, Suecia y el Reino Unido, especifican cuatro funciones que deberían desarrollar los equipos directivos de los centros escolares con vistas a influir en la mejora de los resultados académicos del alumnado: 1. Apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente, 2. Establecer metas, evaluar y rendir cuentas, 3. Administrar estratégicamente los recursos financieros y humanos, y 4. Liderar fuera de los límites de la escuela.

Por su parte, Álvarez (2012) define cuatro competencias básicas que marcan la diferencia en la eficacia del liderazgo escolar: 1. Pensamiento estratégico, 2. Gestión de la enseñanza-aprendizaje, 3. Relación con las personas y 4. Reestructuración organizativa. En cuanto a estilos de liderazgo Pashiardis & Brauckmann (2008) definen cinco: instruccional, estructurado, emprendedor, desarrollo personal y participativo, y Lewin, Lippit & White (1939) tres: autoritario, democrático y laissez-faire.

Bolívar, López & Murillo (2013) señalan que España y Portugal debido a sus pasados históricos dictatoriales, han compartido un estilo de dirección escolar que ha impedido desarrollar en muchos casos el liderazgo educativo que aporta los mejores beneficios. Interesa esta observación de cara a entender las categorías con las que hemos trabajado en esta investigación y que se explican más adelante. Intxausti, Juaristi & Lizasoain (2016) han avanzado en la investigación sobre liderazgo educativo en las escuelas de alta eficacia en el País Vasco y, en esta línea, el actual artículo es un paso adelante.

Según Robinson (2010, 2011) las capacidades requeridas para el liderazgo educativo se pueden resumir en tres: 1. Tener un amplio conocimiento pedagógico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2. Saber resolver los problemas que se presentan en el centro en función del conocimiento pedagógico y de liderazgo, y 3. Fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado. Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011) señala cinco aspectos en los que ha de incidir el buen liderazgo escolar: 1. Enseñanza-aprendizaje, 2. Desarrollo de los demás y de uno mismo, 3. Mejora, innovación y cambios, 4. Gestión y 5. Compromiso con el trabajo con la comunidad. En conclusión, es necesario pensar en un liderazgo que contemple diferentes aspectos relacionados (pedagógico, moral y distribuido) para conseguir buenos resultados.

Hernández-Castilla, Murillo & Hidalgo (2017) a partir del estudio de casos en cuatro centros donde los directores y directoras son docentes comprometidos y apasionados por el trabajo en el aula y por su escuela, que han sido elegidos por sus compañeros mediante proceso electoral y que cuentan con el reconocimiento de la

comunidad educativa y del entorno de la escuela, definen cinco características tanto personales como profesionales de las direcciones escolares exitosas en la Comunidad Autónoma de Madrid: 1. Clara orientación de la escuela, 2. Liderazgo humano, 3. Escuelas abiertas a la comunidad, 4. Adecuación del centro al contexto y 5. Ejercicio del liderazgo pedagógico.

Teniendo en cuenta el Informe de Murillo, Bolívar, Vergara, Martínez-Garrido & Hernández-Castilla (2015), Políticas sobre mejora de la escuela, el liderazgo es una característica presente en cualquier organización que funcione de forma efectiva. Un liderazgo efectivo, además de asegurar una buena gestión y control de la organización, debe tender a distribuir el poder, fortalecer la organización y generar un clima de confianza y colaboración. Se demanda un liderazgo distribuido a través y entre todos los participantes de una organización, junto con la creación de lo que se denomina comunidades profesionales de aprendizaje. Desde la política curricular se quiere impulsar el cambio, sin embargo, no conseguirá ser parte viva de los centros escolares y posibilitar la mejora, si no ofrece al profesorado un papel de agente de desarrollo curricular, y si no provoca un desarrollo organizacional interno de las escuelas.

Tradicionalmente, liderazgo y compromiso se entendían como fuerzas opuestas (de arriba-abajo el liderazgo, y de abajo-arriba el compromiso), actualmente, las nuevas formas de entender el liderazgo (Elmore, 2000; Harris, 2004) en su dimensión distribuida, como desarrollo de las capacidades internas de la escuela, las sitúan como complementarias. Una dirección centrada en el aprendizaje (leadership for learning), que pretende un liderazgo distribuido (distributed leadership) entre todos los miembros, donde se abandona decididamente el control jerárquico, requiere el compromiso del profesorado de la escuela.

Tal y como apuntan Bolívar & Murillo (2017) el reto del liderazgo escolar hoy en día es trabajar para la justicia social creando comunidades profesionales de aprendizaje. En esta misma línea diversas investigaciones indican que el liderazgo escolar compartido mejora el desarrollo escolar del alumnado y tiene mayor calado en la escuela y el alumnado (Harris, 2004; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008 y Harris & Jones, 2017). Por este motivo nos preguntamos qué estilos de liderazgo educativo y qué buenas prácticas al respecto se desarrollan en centros escolares de alto nivel de eficacia en educación primaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV).

Metodología

Este trabajo es un estudio cualitativo y descriptivo que se enmarca dentro y parte de dos proyectos de investigación de carácter cuantitativo**que, mediante un análisis de regresión lineal multivariable, han controlado las variables contextuales y las referidas al alumnado.

Al ser la presente una investigación que parte de una fase previa cuantitativa y que se desarrolla después con un fin descriptivo, se ha seguido un modelo mixto que incorpora los métodos cuantitativos de la fase de investigación previa, y los cualitativos de la fase en curso, teniendo en cuenta el estudio de Álvarez & Pérez (2011) en el cual también se combina el análisis cuantitativo y cualitativo a través de la recogida de datos mediante cuestionarios y entrevistas.

Participantes

En el estudio cuantitativo previo se partió de un estudio censal del conjunto de centros de educación primaria de la CAV. En esta fase previa, se realizó la selección de

los 14 centros de alta eficacia, 5 de la red pública y 9 de la concertada. Para ello se utilizaron procedimientos estadísticos de regresión multinivel, en concreto, los modelos jerárquicos lineales (HLM) (Joaristi, Lizasoain, & Azpillaga, 2014).

En la segunda fase cualitativa participaron 28 informantes: 14 equipos directivos y 14 servicios de inspección.

VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En la fase previa cuantitativa se identificaron los centros de alta eficacia, mediante análisis de regresión, utilizando los resultados de todos los centros de la CAV en las Evaluaciones de Diagnóstico (ED) recogidos por el ISEI-IVEI (Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundea-Instituto Vasco de Investigación Educativa) en los años 2009-2010-2011-2013-2015 referidas a alumnado de 4º de educación primaria. La ED son test diseñados ad hoc por el ISEI-IVEI con el mismo objetivo que PISA (Programme for International Student Assessment), esto es, evaluar las competencias académicas de los estudiantes en diferentes áreas. En concreto, se han utilizado las puntuaciones obtenidas en las tres competencias instrumentales básicas: Competencia en comunicación lingüística en euskara, Competencia en comunicación lingüística en castellano y Competencia matemática.

En la fase cualitativa se elaboró un guion para entrevistas semiestructuradas con inspección y equipos directivos. La categorización de la información cualitativa se ha llevado a cabo mediante el programa N-Vivo-10.

PROCEDIMIENTO

En la fase cuantitativa previa se efectuaron los análisis estadísticos preliminares y el diseño, ajuste y validación de los modelos jerárquicos lineales, que fundamentaron la selección de los centros de alta eficacia. A continuación, se realizó la caracterización de sus prácticas a través del estudio cualitativo. Las tareas desarrolladas fueron: definición preliminar de los ámbitos y variables a estudiar, revisión de la literatura y de investigaciones similares; formulación de un primer esquema de categorías y subcategorías; estudio de posibles informantes y selección de los mismos; estudio de las diferentes técnicas a emplear y diseño de los instrumentos adaptados a cada colectivo; realización de un protocolo común para la ejecución de las entrevistas; confirmación de la disponibilidad para realizar la entrevista, citación y ejecución de la misma bajo su autorización para poder grabarla. El proceso previo a las entrevistas se ha llevado a cabo sin conocer la identidad de los centros, a través de códigos asignados por ISEI-IVEI para este proyecto.

ANÁLISIS DE DATOS

Estudio cuantitativo

Como se recoge en el Informe sobre la eficacia y mejora escolar en la CAV de Lizasoain (2019), para el ajuste y validación de los modelos multinivel se incorporaron las covariables de nivel 1 correspondientes a los estudiantes y las covariables de nivel 2 asociadas a los centros, para las cuales se han obtenido además las tasas y en su caso los promedios correspondientes al conjunto de estudiantes de cada centro, segmentando por años.

La variable fundamental de resultado empleada en el análisis es, a nivel individual del estudiante (nivel 1, N1), la puntuación obtenida en cada una de las tres competencias instrumentales básicas. Y al nivel del centro (N2), el promedio de las mismas. La

perspectiva multinivel es una característica reseñable de los análisis que se efectuaron y se basa en la consideración de que los datos educativos presentan muy frecuentemente una estructura anidada, una jerarquía. En este caso se trata de un modelo de dos niveles (estudiantes y centros) en el que los estudiantes (que conforman el nivel 1) se agrupan en centros educativos (nivel 2). Las variables consideradas fueron las siguientes:

Nivel 1 de los estudiantes:

- Modelo lingüístico en que el estudiante cursa sus estudios (A, B, D).
- Sexo.
- Si el euskara es o no la lengua de uso habitual en la familia.
- Condición de inmigrante (definición ISEI).
- Índice socioeconómico y cultural de la familia (ISEC).
- Rendimiento previo (calificación del año anterior en el área o materia informada por el propio estudiante).
- Si el estudiante es o no repetidor (edad normativa).

Nivel 2 de los centros:

- Red (pública-concertada).

Variables agregadas del N1:

- ISEC medio del centro.
- Tasa de inmigrantes.
- Tasa de euskara en casa.
- Tasa de repetidores (1- tasa de idoneidad).
- Rendimiento previo medio.

Este enfoque multinivel es muy importante por dos razones: en primer lugar, la variabilidad se da a ambos niveles: los estudiantes varían en las puntuaciones que obtienen, pero los centros también varían en sus puntuaciones medias. Y segundo, existen y están disponibles, variables de ambos niveles que permiten explicar dicha variabilidad. De esta manera, el enfoque multinivel permite analizar simultáneamente ambos niveles o fuentes de variación (estudiantes y centros) y obtener así resultados más precisos y robustos.

Desde un punto de vista estadístico, este enfoque multinivel se lleva a cabo mediante análisis de regresión múltiple multinivel realizados mediante modelos jerárquicos lineales (HLM).

De cualquier forma, el hecho de emplear como variable criterio los resultados de las EDs tiene implicaciones importantes. La primera de ellas es que el foco de atención se pone exclusivamente en el componente instructivo del proceso educativo. Y además, únicamente, en lo relativo a las tres competencias instrumentales básicas. Por tanto, el enfoque es forzosa e inevitablemente parcial. La actividad educativa de un centro escolar va mucho más allá de lo meramente instructivo, pero en este caso esta opción se justifica por la disponibilidad de datos censales válidos y fiables como son los de las diferentes EDs aplicadas por el ISEI/IVEI.

Pero esta opción implica que el juicio que de los análisis realizados se deriva sobre la eficacia de los centros educativos, se refiere exclusivamente a su labor instructiva en las competencias antes señaladas, y en ningún caso, puede extrapolarse a otros ámbitos de su actividad. La educación es un fenómeno mucho más complejo que la mera actividad instructiva en la que, además, están implicados más agentes además de la escuela.

Una vez dicho esto y asumiendo como variable criterio básica las puntuaciones de las EDs, cabe preguntarse qué se entiende por un buen centro y cuándo se considera que un centro es de alta eficacia. A esta pregunta se le pueden dar varias respuestas, y la primera, y la que a priori podría parecer la más evidente, sería la de emplear las puntuaciones medias brutas de cada centro como indicador de su eficacia, como indicador de los resultados que obtiene. Este procedimiento se ha empleado en ocasiones a la hora

de hacer rankings de centros. Según los datos de las EDs que se manejaron, la proporción de la varianza total que es varianza entre centros oscila entre el 10% en EP, datos muy similares a los que estudios como PISA asignan a la totalidad del sistema educativo español. Al respecto hay que decir que esta variabilidad entre centros es un fenómeno que se deriva de las diferentes políticas educativas y que, por tanto, su intensidad varía entre países. Se suele considerar un indicador de la equidad e igualdad del sistema. Y así, hay países donde esta proporción es de sólo el 4 ó 5% mientras que en otros supera el 60%. La media de la OCDE se situaba en 2003 en el 33,6% basándose en los datos de PISA de dicho año.

Desde que en 1966 James S. Coleman publicase el informe (Coleman, 1966) sobre la equidad en el sistema educativo norteamericano que lleva su nombre, se sabe que la actividad educativa, y más específicamente la instructiva, depende en alto grado del contexto socioeconómico en el que la misma se desarrolla.

El ISEI/IVEI al realizar la ED, no solo desarrolla y aplica las pruebas de rendimiento en cada una de las competencias que se evalúan, sino que también hace lo propio con un cuestionario para las familias en el que se recaba información sobre diferentes cuestiones contextuales. Mediante una técnica estadística factorial, la información relativa al nivel socioeconómico y cultural de las familias se sintetiza en un único valor numérico denominado Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC). Se trata de una puntuación tipificada que se distribuye con una media de 0 y una desviación típica de 1.

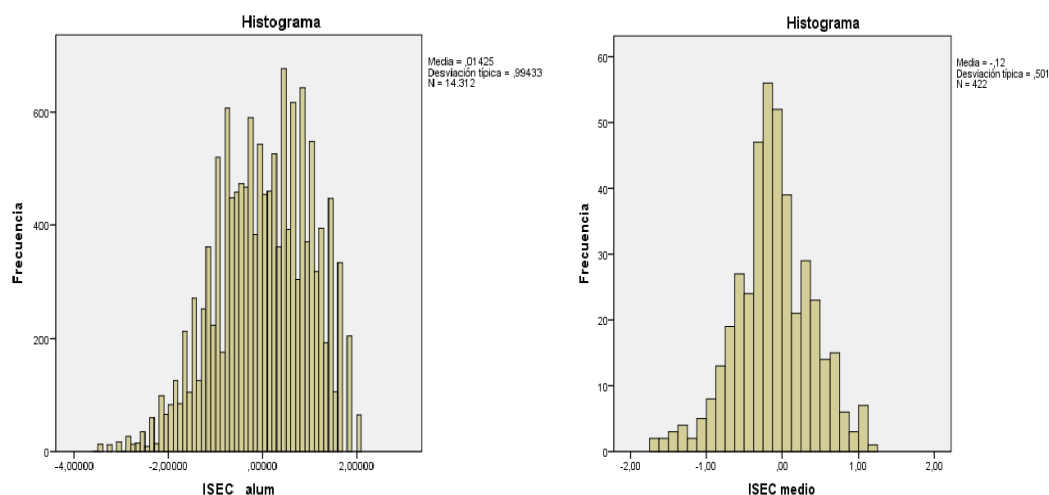


Figura 1. ISEC a N1 y N2. 4º de EP de 2009.

La figura 1 muestra la distribución del ISEC familiar tanto a nivel 1 de los 14.312 estudiantes de 4º de EP de 2009, como al nivel 2 de los 422 centros en los que estos se agrupan.

En lo que al nivel 1 se refiere, puede observarse que se trata de una distribución algo asimétrica en la que el mínimo es alrededor de -3,5 puntos (valor del ISEC de las familias más desfavorecidas) y el máximo en algo más de 2 puntos (familias de más alto nivel).

Pero en lo relativo al nivel socioeconómico y cultural, no solo hay variabilidad entre familias, sino que en el segundo histograma se observa que también la hay entre centros. Hay centros cuyo ISEC medio es inferior a -1,5 puntos. En estos centros la gran mayoría de los estudiantes pertenecen a familias muy desfavorecidas. Y en el otro extremo, hay centros cuyo ISEC medio es algo superior a +1, denotando que en ellos la gran mayoría de las familias tienen un alto status socioeconómico y cultural.

Emplear el ISEC medio del centro como covariable en un modelo de regresión al

nivel 2 de los centros es un procedimiento que permite hacer estimaciones de las puntuaciones en las EDs más equitativas pues se detrae el efecto de dicha variable contextual.

El ISEC es muy importante, pero no es la única variable importante. El fenómeno objeto de estudio es multivariable, son numerosas las variables que inciden sobre el logro o el rendimiento académico. Y, en muchos casos, están relacionadas entre sí. Y además, esta realidad es también compleja porque es multinivel, porque los datos se presentan en una estructura anidada, en una jerarquía a diferentes niveles donde, como hemos visto, nos encontramos con variables propias de cada nivel.

Los resultados de todos los modelos permitieron disponer de una relación ordenada de centros de tal forma que se pudieron seleccionar las escuelas de muy alta eficacia (CAEF) considerada la misma para las 5 EDs y las 3 competencias desde una cuádruple perspectiva:

- Criterio de los *residuos extremos (modelo transversal contextualizado):
 - o Un centro es CAEF si el promedio de sus residuos es muy elevado.
- Criterio del crecimiento de los residuos (modelo longitudinal contextualizado):
 - o Un centro es CAEF si sus residuos muestran una acusada tendencia creciente.
- Criterio del crecimiento de las puntuaciones (modelo longitudinal):
 - o Un centro es CAEF si sus puntuaciones muestran una acusada tendencia creciente y si además sus residuos crecen también.
- Criterio de las puntuaciones extremas (modelo de efecto *techo* o *suelo*):
 - o Un centro es CAEF si el promedio de sus puntuaciones es muy elevado. No pueden crecer porque sus puntuaciones alcanzan los máximos.

Se entiende por **residuo* la diferencia entre la puntuación obtenida y la estimada por el modelo.

Para concluir, una vez elaborados y validados los diferentes modelos, se calcularon las puntuaciones diferenciales o residuales de cada centro. Los modelos varían para cada asignatura, pues el efecto de las diferentes variables contextuales no es el mismo. Por ejemplo, algunas variables como tener el euskera como lengua familiar tienen mayor incidencia en la competencia en lengua vasca que en castellano o en matemáticas. Finalmente, el procedimiento de selección consistió en considerar únicamente aquellos centros que obtenían un residuo superior al centil 80 y en dos o las tres competencias básicas además de en la media de las tres competencias evaluadas cada año.

Estudio cualitativo

Una vez realizadas todas las entrevistas, los datos obtenidos fueron transcritos y tras un análisis minucioso cada una de las secuencias fue asignada a una de las categorías de análisis. Para la categoría Gestión y Liderazgo se tomó como referencia el modelo de Álvarez (2012) y sus cuatro competencias básicas, y el análisis detallado del material obtenido en las entrevistas. Esto quiere decir que, a través de la lectura y constante interacción con los fragmentos de esta categoría, se observó cuáles eran las temáticas a las que se referían las personas entrevistadas, obteniéndose de este modo las subcategorías. Para el análisis de los estilos de liderazgo, hemos tenido en cuenta la clasificación de Pashiardis & Brauckmann (2008): instruccional, estructurado, emprendedor, desarrollo personal y participativo, y la de Lewin, Lippit & White (1939): autoritario, democrático y *laissez-faire*.

Tabla 1

Categorías de Gestión y Liderazgo

1. Pensamiento Estratégico
2. Gestión Enseñanza-Aprendizaje
3. Relaciones
4. Estructuras Organizativas
5. Liderazgo
6. Dificultades de Liderazgo
7. Líneas de Mejora

(La realización de este estudio se ha centrado en el análisis de las categorías 5. Liderazgo y 6. Dificultades de Liderazgo)

Resultados

Liderazgo

Características la persona que lidera

A este respecto hemos encontrado las cualidades con las que han de contar las personas que dirigen y/o lideran la gestión y organización pedagógica del centro educativo.

“Creo que lo primero es saber leer lo que le hace falta al centro y luego decidir por qué vas a apostar. Y luego el nivel de implicación que tengas, tu vocación, la relación con las familias... Con mucha ilusión y mucho esfuerzo por nuestro trabajo y muchos cursos de formación y mucha atención sobre todo a las familias... personalizada, metodologías... La dirección llevamos veinte o veinticinco años trabajando juntos, algunos hemos estado en peleas fuertes con el colegio.... Pero la relación es muy buena, siempre nos ponemos de acuerdo, digamos, somos gente con la que se puede hablar...” (Equipo directivo 28974).

Más que de las características específicas de una persona en concreto, señalan las cualidades de las personas que integran el equipo directivo: capacidad de diagnosticar las necesidades del centro, vocación, implicación, ilusión, esfuerzo y formación en dirección, buena comunicación con familias, capacidad de proponer metodologías y desarrollarlas.

La buena comunicación y la clara delimitación de funciones dentro del equipo directivo aparece como una cuestión clave:

“En el equipo directivo estamos tres, siempre estamos juntos: ¿cómo hacemos esto?, ha llegado esto ¿qué hacer? Organizamos el despacho y ahora estamos juntos todo el rato para bien y para mal. Lo tenemos abierto y cuando tenemos que tratar algo cerramos.” (Equipo directivo 32340).

La capacidad de gestionar la toma de decisiones dentro del claustro es otra de las características imprescindibles para el buen liderazgo:

“Nuestro estilo de dirección es asambleario, en grupos pequeños, democrático total. Hemos aprendido a que los grupos tengan su propia capacidad de decisión.” (Equipo directivo 27698).

Por otro lado, podemos referir lo que la inspección educativa destaca de los equipos directivos de alta eficacia. La inspección educativa considera que estos líderes tienen la capacidad de generar buen ambiente de trabajo dentro del equipo directivo, de conocer bien el centro escolar y al alumnado.

“La directora es una mujer con una trayectoria muy consolidada en el centro, con un liderazgo muy consolidado también con relación a familias y mancomunidad. Ha presentado proyecto de dirección. La jefa de estudios conoce muy bien el centro y está muy implicada en todo lo que son aspectos metodológicos. Hacen un tándem muy importante porque una es el liderazgo, el dirigir el centro, el organizarlo, relaciones con las instituciones, con familias; y la otra es el tirar del centro a nivel pedagógico, a nivel de cambio metodológico, innovación, avanzar hacia la mejora de resultados. Se complementan muy bien. El liderazgo siempre se plantea con el objetivo de consenso. El equipo propone metodologías, propuestas de actuación y proyectos que se trabajan con el objetivo de llegar a un consenso.” (Inspectora 31944).

Valoran la capacidad de liderazgo en lo concerniente a la participación e implicación del profesorado, esto es, que sean líderes que sepan trabajar con el objetivo de llegar a consensos. Consideran positivamente la capacidad de ofrecer espacios de participación a las familias.

“La dirección de ahora conoce muy bien la ikastola y al alumnado... Son un equipo.” (Inspector 36586).

Estilos de liderazgo

Analizadas todas las entrevistas a inspección y dirección se definen, siguiendo a Pashiardis & Brauckmann (2008) y Lewin, Lippit & White (1939), los siguientes estilos de liderazgo en los centros de alta eficacia de la CAV:

ESTRUCTURADO: misión compartida, claridad de la visión y misión, facilidades de gestión, comportamiento de toma de riesgos, posibilita la reestructuración, establece y sigue reglas claras. Sólo la inspección del centro de la red pública LH31262 informa sobre este estilo.

LIDERAZGO JERÁRQUICO VERTICAL (AUTORITARIO): el líder concentra todo el poder y la toma de decisiones. Es un ejercicio del liderazgo unidireccional, donde los seguidores obedecen las directrices que marca el líder. Tanto la inspección de los centros de la red concertada LH26576 y LH36586 como la del centro público LH25080 refieren esta práctica.

LIDERAZGO JERÁRQUICO DEMOCRÁTICO: se basa en la colaboración y participación de todos los miembros del grupo. Tanto las direcciones como las inspecciones de los centros concertados LH27698, LH28974 y del centro público LH34232 informan sobre la práctica de este estilo de liderazgo.

COMPARTIDO (DISTRIBUIDO) democrático-pedagógico-participativo. Tanto las direcciones como las inspecciones del centro concertado LH30316 y las de los centros públicos LH32340 y LH31944 mencionan desarrollar la práctica de un estilo distribuido de liderazgo.

DOBLE DIRECCIÓN: por ser un centro escolar religioso. Sólo la inspección y la dirección del centro concertado LH35618 refieren desarrollar un estilo de liderazgo con doble dirección basado en una dirección de la orden religiosa y otra pedagógica que han de confluir.

Los equipos directivos de dos centros de la red concertada, LH29062 y LH33000, señalan estar en el proceso de cambio de un estilo de liderazgo *VERTICAL a uno COMPARTIDO*.

Tanto la dirección como la inspección del centro de la red concertada LH26092 informan de estar en proceso de cambio del *LIDERAZGO DEMOCRÁTICO al COMPARTIDO*.

Se puede observar que la tendencia mayoritaria, en cuanto a estilos de liderazgo, es la de modelos jerárquicos, si bien se observa un movimiento igual de amplio hacia el cambio a modelos de liderazgo compartido.

Dificultades de liderazgo

De los 14 centros de alta eficacia estudiados (5 de la red pública y 9 de la concertada), 8 (4 de la red pública y 4 de la concertada) mencionan dificultades de gestión y todas relativas a la gestión del profesorado. En los centros de la red concertada, según refieren los propios equipos directivos, la mayor dificultad es la gestión emocional a la hora de relacionarse con el profesorado:

“La gestión de las personas, en mi caso, supone mucho desgaste.” (Equipo directivo del centro 36586 de la red concertada).

Mientras que, en la red pública, la principal dificultad expresada es la imposibilidad de contratación de profesorado por parte del equipo directivo, así como la no idoneidad en muchos casos del perfil del mismo. También, la inestabilidad, falta de formación y cantidad de profesorado para poder llevar a cabo el proyecto educativo del centro.

“No podemos decidir nada; ésta es una empresa a la que le llega el personal sin elegirlo. Tienes dos minutos o una hora para conocerlo, hablar y decidir, según la experiencia, dónde colocarlo. Mira qué decisión tan importante tienes que tomar sin tener datos.” (Equipo directivo del centro 31944 de la red pública).

Dos escuelas de la red pública hacen alusión a la dificultad en la que se encuentran cuando, con falta de recursos necesarios, han de atender a un perfil muy específico de alumnado con NEE.

“Hay necesidades de gestión que vienen por la necesidad de necesitar más recursos a nivel de personal para poder atender las NEE.” (Inspectora del centro 32340 de la red pública).

Discusión

Encontramos que la tendencia mayoritaria en cuanto a estilos de liderazgo en los centros de alta eficacia considerados en este trabajo es la de modelos jerárquicos. Este hallazgo concuerda con el de Bolívar, López & Murillo (2013), si bien se observa un movimiento igual de amplio hacia el cambio a modelos de liderazgo compartido, algo conveniente según las más recientes investigaciones (Murillo, Bolívar, Vergara, Martínez-Garrido & Hernández-Castilla, 2015; Elmore, 2000; Harris, 2004; Leithwood, Harris & Hopkins, 2008; Harris & Jones, 2017). En los centros de la red concertada se da más importancia a la formación específica de los equipos directivos, siendo escasa la que reciben en la escuela pública.

Las dificultades de liderazgo referidas son relativas a la gestión del profesorado. En los centros de la red concertada, la mayor dificultad es la gestión emocional a la hora de relacionarse con el profesorado, mientras que en la red pública, la principal dificultad expresada es la imposibilidad de contratación de profesorado, su inestabilidad, falta de formación y cantidad para poder llevar a cabo el proyecto educativo del centro.

La tercera capacidad que ha de dominar un buen liderazgo escolar según Robinson (2010, 2011) es la de fomentar buenas relaciones entre las personas de la comunidad educativa. A este respecto, los centros escolares de alta eficacia de la CAV que desarrollan modelos de liderazgo distribuido se caracterizan por la cercanía en el trato con las familias del alumnado y por la participación e implicación de las mismas en diferentes proyectos escolares. Trabajar por la creación de una comunidad de aprendizaje es uno de los indicadores del Informe Políticas sobre mejora de la escuela, coordinado por Murillo (2015).

De cara a posteriores investigaciones, y al avance del conocimiento en esta área, cabría contrastar los resultados obtenidos con los que se logren tras consultar a profesorado y familias. Sería de gran interés, así mismo, comparar los resultados de esta investigación con las prácticas que están desarrollando los centros de baja eficacia y, así, poder confirmar con mayor garantía las buenas prácticas educativas, que, siguiendo a Murillo (2006; 2015), ofrezcan las mejores condiciones para el buen desarrollo de todo el alumnado, independientemente de su origen social, económico o cultural.

Referencias

- Álvarez, M. (2012) *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, E. & Pérez, R. (2011). Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *Bordón* 63 (3), 23-42.
- Australian Institute for teaching and school leadership (2011). *National Professional Standard for School Leadership*. http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/NationalProfessionalStandardForPrincipals_July25.pdf
- Bolívar, A.; López, J. & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A. & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (pp. 71-112). Santiago de Chile: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). ISBN: 978-956-314-405-5.
- Coleman, J. S. et alii. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. UD Dept. of Health, Education and Welfare. National Center for Educational Statistics. Us Gov. Printing Office. Washington D.C. <https://doi.org/10.3886/ICPSR06389.v3>
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Harris, A (2004). Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.
- Harris, A. & Jones, M. (2017). Leading professional learning: putting teachers at the centre. *School Leadership & Management*, 37(4), 331-333.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. & Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>

- Intxausti, N., Juaristi, L., & Lizasoain, L. (2016). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque County (Spain). *Educational Management Administration & Leadership*, 44(3) 397–419. doi: 10.1177/1741143214558570
- Joaristi, L., Lizasoain, L., & Azpillaga, V. (2014). Detección y caracterización de los centros escolares de alta eficacia de la Comunidad Autónoma del País Vasco mediante Modelos Transversales Contextualizados y Modelos Jerárquicos Lineales. *Estudios Sobre Educación*, 27, 37-61. doi:10.15581/004.27
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27- 42.
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-301
- Lizasoain (Coord.) (2019) (en prensa). Informe sobre la eficacia y mejora escolar en la CAV. ISEI-IVEI.
- Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F.J. (Coordinador), Bolívar, A., Vergara, M., Martínez-Garrido, C. & Hernández-Castilla, R. (2015). *Políticas sobre Mejora de la Escuela. Informes de España (Navarra y Cataluña), México, Chile e Inglaterra*. Programa de apoyo presupuestario al sector de educación de República Dominicana. Recuperado de, <http://www.papse2.edu.do/index.php/publicaciones/25-publicaciones/educacion-basica/112-politicas-sobre-mejora-de-la-escuela-informes-de-espana-navarra-y-cataluna-mexico-chile-e-inglaterra>.
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2008). Evaluation of School Principals. En G. Crow, J. Lumby, y P. Pashiardis (Eds.), *International handbook on the preparation and development of school leaders* (pp. 263-279). New York: Routledge.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, vol. 1: Política y práctica*. México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).
- Robinson, V.M. (2010). *Researching the impact of leadership practices on student outcomes: Progress made and challenges to overcome*. Asia Leadership Research and Development Roundtable. Hong Kong Institute of Education. <http://www.ied.edu.hk/apclc/roundtable2010/>
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

**“*Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido.*” en la CAPV, y del “*Estudio Longitudinal contextualizado de centros escolares de muy alta y muy baja eficacia: Diseño de acciones de mejora.*”, dirigidos por Luis Lizasoain (Universidad del País Vasco-UPV/EHU) y en colaboración con el Instituto Vasco para la Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI).

Kontxi Lopez Saenz, Asesora de Necesidades Educativas Especiales en el Beritzegunea (Centro de Innovación Educativa) de Donostia. Psicóloga clínica por la Universidad de Deusto y Master en filosofía. Actualmente trabaja en su tesis doctoral “Liderazgo y comunicación familia-escuela en educación primaria en la Comunidad Autónoma Vasca”, en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (UPV/EHU).

Ana Aierbe Barandiaran, Doctora en Psicología, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, y Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación (UPV/EHU). Su trayectoria investigadora se centra en la Eficacia y mejora escolar así como en los Medios de comunicación, familia y desarrollo sociopersonal. Es investigadora principal del Grupo GANDERE: Socialización de género y contextos educativos (Gobierno Vasco). Posee dos Tramos de Investigación (sexenios) reconocidos por la CNEAI.

Isabel Bartau Rojas, Profesora Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Forma parte del Grupo de investigación “Socialización de Género y Contextos Educativos” reconocido por la UPV/EHU (2015-2018) y por el Gobierno Vasco en 2019. Desde 2019 codirige con Beronika Azpillaga Larrea el proyecto I+D “Mejora escolar desde la perspectiva de género en la Comunidad Autónoma Vasca”. Algunas de sus publicaciones pueden consultarse en: <https://orcid.org/0000-0001-5200-5493>

La ética del investigador o investigadora en la postmodernidad

Researcher's ethics in postmodernism

Eider Chaves Gallastegui*, José Miguel Correa Gorospe* y Estibaliz Jiménez de Aberasturi*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

La investigación cualitativa, dentro de la Postmodernidad, está sumergida en una reflexión acerca de la ética de las personas investigadoras. Surge, así, el debate acerca de la relación que se establece entre las personas que participan en una indagación; investigadoras o investigadores y los “sujetos de estudio”. A partir de esas preguntas, y asumiendo la naturaleza social del conocimiento, se presenta el trabajo “Ética del investigador o investigadora en la postmodernidad”. Es un estudio de caso enmarcado dentro de la Investigación Narrativa. El caso lo conformaron 9 estudiantes del Máster de Psicodidáctica (UPV/EHU), siete mujeres y dos hombres. Para la recogida de datos, se contó con distintas fuentes de evidencias multimodales; performances, entrevistas individuales, notas de diario y notas de campo. El análisis de los datos obtenidos se hizo mediante la categorización de temas y preguntas que emergían de esos relatos; y los resultados se presentan como informes narrativos.

Palabras clave: Postmodernidad, constructivismo, ética del investigador o investigadora, epistemología, investigación narrativa.

Abstract

Qualitative inquiry, as part of Postmodernism is immersed in a reflection about researchers' ethics. From that evolves the debate about all the relationships that settle between the participants of a research; between researchers and the “subjects of study”. The work below, entitled as “Researcher's ethics in Postmodernism”, is presented based on that questions, and accepting, the social nature of knowledge. It's a Case Study inside Narrative Investigation. The case was formed by 9 students from Master of `Psychodidactics' (UPV/EHU), seven women and two men. The collection of datum was made by different multimodal evidences; such as, performances, individual interviews, diary notes and case notes. All the information was categorized in groups by topics, concepts and questions that emerged from those testimonies. The results, finally, are presented as narrative informs.

Keywords: Postmodernism, constructivism, researchers' ethics, epistemology, narrative inquiry.

Introducción

Temática

La investigación cualitativa, dentro de la Postmodernidad (y como definición de la misma), está sumergida en una reflexión acerca de la ética de las personas investigadoras. Surge, así, el debate acerca de la relación que se establece entre las personas que participan en una indagación, y sobretodo, entre investigadoras o investigadores y los “sujetos de estudio”. Por todo ello, en las páginas posteriores se tratan y profundizan las siguientes preguntas: ¿Cómo percibe la persona investigadora a las personas participantes de una investigación? ¿Cómo se relaciona con las mismas?

Problemática. Marco teórico

“Yo soy yo y mi circunstancia” decía el filósofo Ortega y Gasset (2004, p.12). La ética, como foco de esta investigación, abarca cuestiones como la subjetividad, la otredad, el poder y la vulnerabilidad de la persona investigadora o lo dialógico. Sin embargo, conviene a priori definir las circunstancias que influyen y condicionan la temática. Probablemente la más relevante sea el contexto al que forzosa y libremente pertenecemos; la postmodernidad. Ésta es el marco de la sociedad contemporánea. La postmodernidad genera (o tal vez nace de) nuevos paradigmas, las cuales Guba categoriza, basándose en cómo responde cada una de ellas a 3 preguntas básicas:

- (a) *Pregunta ontológica*: ¿Cuál es la naturaleza de lo que conocemos?, o bien, ¿en qué consiste la realidad?
- (b) *Pregunta epistemológica*: ¿De qué naturaleza es la relación entre el investigador y aquello que desea conocer? Esta pregunta se refiere a la posibilidad del conocimiento "objetivo", es decir, se plantea si el conocimiento puede existir como algo independiente del observador, y
- (c) *Pregunta metodológica*: ¿De qué manera se deberá proceder para acceder al conocimiento? (Krause, 1995, p.4).

(b)(b)

Primero, habla de una *ontología relativista*: “La realidad existe en forma de construcciones múltiples, fundamentadas social y experiencialmente, locales y específicas, que dependen en su forma y contenido de las personas que las mantienen” (citado en Krause, 1995, p.6). De ahí, aparece la noción del constructivismo (una de las características principales de la postmodernidad) el cual cuestiona la naturaleza del conocimiento, defendiendo; que el saber reside en las relaciones interpersonales (origen social), que, por tanto, el “yo” no tiene un carácter esencialista, sino que es resultado del entorno social, y que eso nos lleva a cuestionar la objetividad (Hernández, 2008).

Todo lo anterior, nos lleva a la *pregunta epistemológica*. Si aceptamos que la persona que investiga es el efecto de una esfera social, entonces, debemos aceptar, asimismo, que la relación con aquello que desea conocer también lo será. Denzin y Lincoln (2012), por su parte, dicen que se ha abandonado el concepto del investigador aislado y añaden:

Toda mirada está siempre filtrada a través de la lente del lenguaje, el género, la clase social, la raza y la etnia. No existen observaciones objetivas, sólo observaciones socialmente situadas en los mundos del que observa y del que es observado (Denzin y Lincoln, 2012, p.20).

Por tanto, es innegable aceptar la relación subjetiva entre el/la investigador/a y aquellas/os que desea conocer, ya que ambos forman parte de la misma realidad social. Guba resume esta nueva epistemología como una *epistemología subjetivista*.

El constructivista elige la subjetividad, no solamente porque es inevitable sino porque es justamente allí donde se pueden descubrir las construcciones de los individuos. Si la "realidad" es construida intersubjetivamente, será entonces la interacción subjetiva la forma indicada para acceder a ella. De este modo, investigador e investigado se fusionan como entidad y los resultados son el producto del *proceso de interacción* entre ellos (citado en Krause, 1995, p.6).

Partiendo de ese proceso de interacción, se plantea la pregunta metodológica. "¿Cómo debemos conocer al mundo o aumentar nuestros conocimientos sobre él?" (Denzin y Lincoln, 2012, p.22). Recurriendo de nuevo a Guba, él habla de una *metodología hermenéutica-dialéctica* (citado en Krause, 1995). Ávila (2002), Sisto (2008) y Krause (1995) hablan del diálogo como condición para la construcción del conocimiento.

De ese modo, se produce lo que Gadamer denomina "la coconstrucción de una verdad común" (citado en Sisto, 2008, p.122) que tiene como objetivo generar un consenso, partiendo del "reconocimiento de que el investigador necesita encuadrar en los estudios, los puntos de vista de los participantes" (Hernández, citado en Salgado, 2007, p.72). Como resumían Denzin y Lincoln (2012), "Ya se acabó para las disciplinas humanas la era de la investigación libre de valores" (p.22). Eso conlleva buscar otros métodos para trabajar, "que incluyen la verosimilitud, la emocionalidad, la responsabilidad personal, una ética de la dedicación, la praxis política" (Denzin y Lincoln, 2012, p.9).

La postmodernidad se define hoy como una nueva era, donde son protagonistas el "desorden, la incertidumbre, los textos multívocos, el criticismo cultural" (Denzin y Lincoln, 2012, p.26). Es precisamente ese desconcierto el que permite esbozar nuevos horizontes, descubrimientos y redescubrimientos.

Volvemos a Ortega y Gasset para re-citar la frase del inicio. "Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo" (2004, p.12). Probablemente sea la conciencia acerca de las circunstancias la que nos acerca a nuevas sensibilidades y paradigmas. Y contextualizado a nuestra temática, probablemente sea la conciencia acerca de la postmodernidad la que nos acerque a una nueva ética, o su cuestionamiento.

Aunque se han analizado en los párrafos anteriores múltiples dimensiones de la postmodernidad, el trabajo se centra en dos temas dentro de la pregunta epistemológica, Primero, la identidad de la persona investigadora; y segundo, la relación entre el o la investigadora y las personas que participan en la investigación (sujetos activos).

¿Quién soy yo como investigadora o investigador? ¿Cómo me enfrento a una indagación? No se pretende repetir los conceptos trabajados, sino añadir que ese posicionamiento requiere una reflexión, por el hecho de que la persona que investiga constituye una de las mayores fuentes de información o datos. Redon (2017) habla contundentemente acerca del poder que tiene la investigadora o investigador:

Los investigadores e investigadoras están en una posición de privilegio y supremacía, por tanto, es necesario revisar esta condición en primer lugar y luego desarrollar el sentimiento de empatía ante el mundo (...) es necesario que los investigadores e investigadoras asuman modestamente su condición y se sacudan parte de la cultura dominante y hegemónica que cargan en sus hombros. Ello conlleva que la persona investigadora se mire en el espejo de los otros; implica un continuo proceso reflexivo de deconstrucción que permita reconstruir desde otros códigos (pp.375-376).

En la misma línea, Foucault habla de la norma, como forma de ejercer el poder:

La norma refiere los actos y las conductas (...) regla a seguir [...] Diferencia a los individuos respecto de este dominio considerado como un umbral [...] La norma impone una conformidad que se debe alcanzar; busca homogeneizar. [...] Finalmente, la norma traza la frontera de lo que le es exterior (la diferencia respecto de todas las diferencias): la anormalidad (citado en Castro, 2004, p.391).

Así es como la persona investigadora, dentro del grupo social que establece las normas, ejerce su poder; define los objetivos, planea un método y elabora el marco teórico. Por todo ello es importante como decía Redon (2017), el sentimiento de empatía. En palabras de Sisto, eso implica que “el investigador tiene que ponerse en juego personalmente en la interacción con el otro” (2008, p.126). Batjín explicaba que;

Tanto el investigador como el investigado participan con todo lo suyo, con su historia de subjetivación, con su cuerpo, en definitiva, con su ser situado y concreto (...) La investigación social debe ser una investigación dialógica: un encuentro activo entre sujetos subjetivándose (citado en Sisto, 2008, p.124).

Es precisamente en ese encuentro donde la persona investigadora puede comprender el mundo y la historia de las personas que investiga. Sin embargo, ese encuentro al que se hace referencia en párrafos anteriores ha sido durante tiempo motivo de múltiples desencuentros. Denzin y Lincoln aludían al periodo tradicional citando que “el ‘otro’ estudiado era un ajeno, un extranjero, un extraño” (2012, p.11). La postmodernidad, por su parte, está sumergida en un debate filosófico acerca de esta cuestión.

Ese otro u otra, esa persona extraña, Sisto la define como “otredad” (2008, p.120), Batjín propone el término propia-ajena o ajena-propia (citado en Sisto, 2008) y Nancy, habla del intruso (2006). Todos los conceptos implican la irremediable distancia entre el investigador o investigadora y la persona que ésta investiga. “El otro, por muy cercano que sea, siempre es, en algún nivel, un desconocido; siempre conserva un lugar de lo insondable” (Herceg, 2012, p.109). Aparece así la noción del espacio como;

El lugar en donde recibimos a los extraños, sean éstos admitidos, rechazados o alejados; es, al mismo tiempo, el lugar de una intrusión violenta que hace a los habitantes extraños en su propia casa, en la medida en que lo propio se convierte en lo extraño y priva a la hospitalidad de su suelo (Waldenfels, 2004, p.36).

Pero, ¿qué es ese espacio? ¿Cómo se define, qué características tiene? Waldenfels habla de los límites, de “esas delimitaciones hacia dentro y hacia fuera por las que se constituye un dentro y un fuera” (2004, p.34). Y es que cuando hablamos del espacio, estamos hablando de los límites. De estar dentro o fuera. Ese espacio no sólo es un lugar físico, sino el espacio que un grupo social delimita y construye.

En segundo lugar, el autor habla del ser extrañas o extraños en nuestra propia casa, en nuestro espacio, hogar, lugar. Jean Luc Nancy dice; “El intruso no es otro que yo mismo y el hombre mismo (...) intruso en el mundo tanto como en sí mismo” (Nancy, 2006, p.45). Siguiendo a ambos autores, compartimos aquí la idea de la “auto- intrusión”.

Pero no sólo es esa extrañeza inicial la que resulta irrevocable; más bien, la extrañeza se perpetúa en el tiempo. Nancy (2006) dice que “en lugar de simplemente `naturalizarse´, su llegada no cesa: él sigue llegando y ella no deja de ser en algún aspecto una intrusión: es decir, carece de derecho y de familiaridad, de acostumbramiento” (p.12).

Pero, ¿quién es amenaza para quién? Las personas que son investigadas pueden sentir la intrusión de las y los investigadores, en tanto que comparten su mundo íntimo y no tienen el conocimiento suficiente acerca de la investigación. Simultáneamente, y aunque sea más complejo de entender, puede que la persona investigadora también sienta esa amenaza, por perder, en ese diálogo participativo, su poder, su posición privilegiada. Ajenidad que reconoce nuestra vulnerabilidad. “Sharing deeply personal and formative stories publicly, Bochner (2007) says, is like opening up one’s veins and bleedings, an agony of suffering through the remembered experience yet again, and suffering as well the impossibility of capturing the truth of it” (citado en Lapadat, 2017, p.594).

Para ir concluyendo, se diría que; en primer lugar, se hace una distinción entre el `yo´ y `la otra persona´, mediante la construcción de espacios. A partir de esa frontera, se establece lo que se denomina normalidad, la cual lleva consigo la anormalidad, por definición de opuestos. “El sector dominante margina y castiga al sector más vulnerable. El más insaciable o insociable es quien determina qué es insociabilidad y quién es insociable (Martínez, Reguera, 1988, p.151). De ahí nacen las relaciones de poder y la vulnerabilidad de la persona investigadora. Para terminar, Nancy habla de la convivencia entre las identidades que participan en una investigación:

Quando se enuncia: `yo sufro´ implica dos yoes extraños uno al otro (pero que sin embargo se tocan). Lo mismo ocurre con `yo gozo´ [...] En el `yo sufro´, un yo rechaza al otro, mientras que en el `yo gozo´, uno excede al otro (2006, p.40).

Planteamiento del problema de investigación

¿Qué sabe el alumnado acerca de su identidad investigadora? ¿Tiene conciencia, conocimiento, de su situación y posición? ¿Cómo percibe la persona investigadora a las personas que participan en la investigación? ¿Cómo se relaciona con las mismas? ¿Existe, en esa relación, conciencia de la otredad, ajenidad o intrusión?

Todas esas preguntas emergen; de la propia experiencia del Máster, de la construcción compartida de una nueva identidad llamada “investigadora”; de conversaciones cómplices en exposiciones como *L´Intrus*; de experiencias anteriores con niñas y niños soldado; y de muchos procesos más que agitan mi conciencia y remueven esa vieja pregunta de: ¿quién es ese otro, esa otra, que está a mi lado? ¿Y quién soy yo frente a ella? Pienso que la investigación social requiere de una sensibilidad hacia esa ajenidad e implica una conciencia acerca del propio pensar y actuar, porque una investigación social no deja de ser una investigación con personas; con, entre y desde personas.

Objetivos

El objetivo *principal* es, desde la perspectiva narrativa, explorar, conocer, profundizar y reflexionar acerca de la ética del investigador o investigadora.

Los objetivos específicos son: 1) Profundizar en la identidad de la persona investigadora, 2) Descubrir qué relaciones se crean entre el o la investigadora y el sujeto de estudio, y 3) Determinar si el alumnado percibe al sujeto como intruso o no.

Método

Diseño

Para la explicación y justificación del diseño, resulta interesante recuperar las tres preguntas de Guba. La primera, *la pregunta ontológica*, que decía: “¿Cuál es la naturaleza de lo que conocemos? (Citado en Krause, 1995, p.4).

La naturaleza del conocimiento, en este caso, reside en la Investigación Narrativa, por la relevancia que la narrativa tiene como *contadora* de realidad. Huber, Caine, Huber y Steeves (2014) dicen que; “Nuestras propias identidades como seres humanos se hallan intrincadamente ligadas a los relatos que contamos” (p.37). Connelly y Clandinin afirman que “los seres humanos somos organismos contadores de historias (...) El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (citado en Larrosa et al., 1995, p.11). En este trabajo se asumen tales implicaciones. Sin embargo, la respuesta implica un posicionamiento; una postura frente a ese modelo. Nos referimos a la cualidad re- historiadora de la narración:

Un documento escrito parece definitivo y permanente; hay un momento en que la narración parece terminada [...]. No obstante, cualquiera que haya escrito una narración sabe que ella, como la vida (...) está siempre inacabada, de que las historias serán re-contadas una y otra vez, y de que las vidas serán re-vividas de formas nuevas (Connelly y Clandinin, citado en Larrosa et al., 1995, p.40).

Se asume, por tanto, que todas las narraciones compartidas durante el proceso de investigación están en un continuo cambio. Esas modificaciones surgen del encuentro con el otro u otra. Como dice Rivas, en el encuentro con otra persona, “se produce una modificación tanto de nuestra propia realidad como la del otro, lo que nos sitúa en el ámbito de las relaciones” (citado en Aberasturi, Correa y Guerra, 2016, p.36).

Todo ello nos lleva a plantear la *pregunta epistemológica* de Guba, que decía: “¿De qué naturaleza es la relación entre el investigador y aquello que desea conocer?” (citado en Krause, 1995, p.4). Sancho Gil y Martínez Pérez reafirman la idea de Rivas (citado en Aberasturi, Correa y Guerra, 2016) con la siguiente cita: “existen problemas y temas de investigación sobre los que no podemos avanzar nuestra comprensión sin la colaboración y participación directa de los individuos” (2014, p.226).

Esto implica que el conocimiento tiene un origen social (socio-constructivismo de Kenneth Gergen) y reside en las relaciones interpersonales (Hernández, 2008). En consecuencia, la colaboración entre las partes se vuelve imprescindible. Este cambio obliga al investigador o investigadora adoptar perspectivas como; según Clandinin “cierta dosis de humildad” (citado en Sancho Gil y Martínez Pérez, 2014, p.227). Con todo lo anterior, “los objetos/sujetos de investigación se *convierten* en individuos biográficos con capacidad de acción y activos constructores de conocimiento y visiones sobre el mundo” como dirían Sancho Gil y Martínez Pérez (2014, p.226-227).

Es esa conversión la que se postula en esta investigación. Han sido los encuentros los que han generado la comprensión de los significados mediante las narraciones. Todo ello ha tenido una consecuencia directa en el posicionamiento de mi identidad. Barnieh habla de la ‘plurivocalidad’, y afirma que; “El ‘yo’ puede hablar como investigador, como profesor, como hombre o mujer [...] No obstante, cuando vivimos el proceso de investigación narrativa somos una sola persona” (citado en Larrosa et al., 1995, p.41).

Esa convivencia entre mis voces o identidades ha sido uno de los ejes principales del trabajo. De ahí nace la noción de reflexividad, “la conciencia del investigador de sí mismo, de la realización de su investigación y de la respuesta a su presencia” (Banks,

2010, p.75). Así pues, el trabajo de investigación se ha realizado en un continuo proceso reflexivo; acerca de mi propio posicionamiento. De ahí ha emergido la necesidad de mirarme dentro, desde fuera, o como Sancho Gil y Martínez Pérez (2014) dirían;

De ahí la necesidad de situarse en un cierto extrañamiento, de preguntarnos por qué vemos las cosas como las vemos, de indagar -como investigadores- sobre lo que nos ha influido en nuestra forma de pensar y actuar, de quitarnos o cambiar de *gafas* (p.227).

Todo lo mencionado anteriormente nos lleva a responder la *pregunta metodológica* de Guba: “¿De qué manera se deberá proceder para acceder al conocimiento?” (Citado en Krause, 1995, p.4). En este trabajo, se ha optado por el Estudio de Casos. Tal y como afirmaba Stake (2013), “como forma de investigación, el estudio de caso se define por el interés en un caso individual, no por los métodos de investigación usados” (p.155). Por ello, se ha escogido primero el caso y después se han tanteado técnicas acordes a ese caso, es decir, estas últimas han surgido a partir de las características y necesidades de las personas que participaban en la investigación.

Para terminar, Stake (2013) define el caso como un organismo en funcionamiento, y añade que, ese sistema se caracteriza por el acotamiento. Antes de especificar ese sistema, han de mencionarse dos recursos utilizados en el trabajo, por su relevancia para entender el Método. Por un lado, está la presencia del objeto personal, ya que éste;

Es portador de mensaje, activador de memoria, más allá de su funcionalidad y aspectos formales. Remite a su dueño, su época, su uso, su cuidado e incluso relaciones afectivas y sentimentales. Los objetos personales son huellas que una vez más nos abren paso hacia el pasado habitado y la memoria (González González, 2016, p.60).

Por otro lado, aparece el lenguaje visual. Banks (2010) afirma que; “un estudio que incorpore imágenes en la creación o la recogida de datos podría revelar tal vez alguna comprensión sociológica que no fuera accesible por ningún otro medio” (p.22). Mannay (2017) habla de la defamiliarización como potencialidad de la imagen, ya que la persona que investiga en entornos que les son familiares puede “hacer que sea incapaz de notar aquello que a menudo se da por sentado” (Vrasidas, citado en Mannay, 2017, p.41). Añade que “lo visual es una manera de `combatir creativamente la familiaridad” (p.42).

Participantes

Las personas participantes de este estudio de caso lo conforman nueve personas en total, siete mujeres y dos hombres, procedentes de distintas localidades de la Comunidad Autónoma Vasca, y todas ellas nacidas entre 1985 y 1996. Stake (2013) afirma que, “los casos individuales del conjunto manifiestan alguna característica común [...] Se los elige porque se considera que entenderlos conducirá a un mejor entendimiento” (p.161). En este caso, las y los participantes están vinculados a la Educación y están cursando el Máster de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).

“El caso que ha de estudiarse es una entidad compleja ubicada en un medio o situación insertada en una serie de contextos” (Stake, 2013, p.166). Esta investigación se ha realizado en la asignatura *Transformar el proceso en conocimiento. Aprendiendo a partir de la mirada y la experiencia* de la profesora Estibaliz Jiménez de Aberasturi.

Stake (2013) aboga por describir los contextos, ya que las actividades reciben influencia de los mismos. Así pues, se describe el entorno y después las técnicas utilizadas.

Fuentes de evidencias

Respecto al entorno, Welty (1979) diferencia el escenario (espacio) y la trama (tiempo) (citado en Larrosa et al., 1995). Según Connelly y Clandinin, el escenario es “el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias” (citado en Larrosa et al., 1995, p.36). El escenario de esta investigación ha sido diverso: la sala de plástica de la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de la UPV/EHU y Tabakalera (Centro Internacional de Cultura Contemporánea).

En segundo lugar, Welty dice que el tiempo y la trama “son recipientes y transmisores de historias, expresiones que `hablan de la vida-en-movimiento’” (citado en Larrosa et al., 1995, p.37). En nuestro caso, han sido 9 sesiones, 4 presenciales y 5 no presenciales. En definitiva, en ese entorno ha transcurrido el trabajo de campo. Para el desarrollo del trabajo, se ha contado con las siguientes fuentes de evidencias multimodales:

Performance (P): Esta acción artística, “presta atención de manera preferente al papel del cuerpo en la narrativa autoetnográfica” (Hernández, 2008, p.105). Tal como se refiere Spry, “la noción de `performance’ es una forma trasgresora en la reflexión del ‘sí mismo’, en la medida en que, como he señalado, propone un tipo de narración que habla *a partir* de uno mismo y no *de* uno mismo” (citado en Hernández, 2008, p.105).

Entrevistas individuales (EI): “Constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona” (Carballo, 2001, p.15). Tiene como objetivo aproximarse a la intimidad de la conducta social y experiencias de las personas (Carballo, 2001). Según Taylor y Bogdan (1987), las entrevistas no han de ser directivas ni estructuradas. Conviene no aprobar ni desaprobar; no juzgar.

Notas de diario (ND): Como dicen Connelly y Clandinin “son los diarios hechos por los participantes” (citado en Larrosa et al., 1995, p.24).

Notas de campo (NC): O apuntes del investigador o investigadora son, según Connelly y Clandinin, “recogidas a través de la observación participativa en un escenario práctico” (citado en Larrosa et al., 1995, pp.23-24). Más adelante dicen que éstos son “el registro activo de su construcción de los acontecimientos [...] más que un registro pasivo (lo cual sugeriría que los hechos pueden ser meramente registrados sin la interpretación del investigador)” (citado en Larrosa et al., 1995, p.24).

Procedimiento

El estudio comenzó “en torno de una pequeña cantidad de preguntas de investigación” (Stake, 2013, p.164), reformuladas después como objetivos de investigación, ya que como dicen Nelson et al. (1992), “elección de la práctica investigativa depende de las preguntas que deben realizarse y éstas, a su vez, del contexto” (p.2). Partiendo de ahí, se diseñó el método y después dio comienzo la fase de la recogida de datos.

Para elegir la muestra se llevó a cabo un muestreo no probabilístico (donde quedó en manos de la persona investigadora la elección de la muestra). Dentro del mismo, se optó por una selección por conveniencia, que implica, según Polkinghorne (2005); “choosing people or documents from which the researcher can substantially learn about the experience” (p.140). Stake (2013) habla de la oportunidad para aprender como criterio de selección, es decir, “tomar el más accesible o aquel al que le podemos dedicar más tiempo. El potencial de aprendizaje es un criterio diferente y, a veces, superior para

la representatividad” (p.171). En esa misma línea, Patton (1990) dice que es importante escoger ‘information-rich cases (...) from which one can learn about issues of central importance to the purpose of the research, thus the term purposive sampling’ (p. 169).

La recogida de datos se llevó a cabo mediante las fuentes mencionadas:

Performances (P): En la última sesión de la asignatura, cada persona presentó una performance, basándose en las preguntas que la asignatura planteaba. Para este trabajo, se escogieron las siguientes: “¿Cómo te relacionas con el campo-investigador? y ¿Qué relaciones estableces con los sujetos?”. Todas las performances (y reflexiones compartidas) fueron grabadas y guardadas después como fuentes de evidencias.

Entrevistas individuales (EI): Se hicieron cuatro entrevistas, escogidas en base a la accesibilidad, y para poder profundizar más, en lugares escogidos por los y las participantes. En cuanto a la estructura, se propusieron preguntas abiertas. Se les pidió traer un objeto que hablara de su identidad, para activar las primeras narraciones.

Antes de cada entrevista, se invitó a cada participante a hablar con libertad, sin la restricción de la grabadora. Me comprometí a compartir las transcripciones, y les ofrecí la posibilidad de cambiar cualquier expresión con la que no se sintieran en consonancia. Al finalizar, abrimos un espacio de silencio (con la grabadora apagada); una invitación a sumar alguna conclusión o reformular alguna idea. Esta decisión va unida a la cualidad re-historiadora de los relatos, como se justificó en el diseño.

Notas de diario (ND): Cada participante, durante la asignatura, fue redactando y un informe con reflexiones que partían de actividades propuestas por la profesora. Tras pedir permiso para su acceso, las personas participantes aceptaron compartir su trabajo.

Notas de campo-observación (NC): Como línea transversal, se fue completando un cuaderno durante el transcurso. Ambos (notas y observación) se relacionan: “El investigador de casos emerge de una experiencia social, la observación, para coreografiar otra, el informe” (Stake, 2013, p.178). En este punto aparece una de las fases más importantes de las investigaciones narrativas; el proceso de significación- interpretación, o como dirían Denzin y Lincoln (2012), “entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga (p.2).

Análisis de datos

Tras la recogida de datos, comenzó la categorización de ideas, conceptos, etc. Se hicieron dos lecturas: una dividida por fuente de evidencia y otra, en torno a cada participante. Después, teniendo el marco teórico como referencia, se optó por extraer distintos temas (p.e. la subjetividad o el constructivismo). Asimismo, en una lectura posterior, se anotaron preguntas que emergían de esos relatos, conceptos que permitían pensar en nuevas direcciones, las cuales se mostrarán en el apartado de las conclusiones.

A partir de las evidencias multimodales mencionadas (P, EI, DC, NC), se redactó un informe narrativo de cada participante. Posteriormente, esos informes (de manera resumida) se utilizaron para presentar (de manera narrativa) los resultados. Teniendo en cuenta, como decían Clandinin y Connelly (2000), que la narrativa es una forma de investigación; no sólo de representación, sino también de búsqueda.

Resultados

Alba¹ y el fuego: “Pausa bat behar dut ikusteko zertan eboluzionatu dudan” (E)

Gorantz doa sua, grabitate legearen aurka, grabitatea bera desafiatur. Nora doan ez dakit, agian berak ere ez du jakingo, baina norantz bai, hori seguru. Las llamas son la parte visible del fuego, pero el fuego en sí es un conjunto de partículas no visibles, una reacción química. Alba entiende la investigación como un proceso de creación.

Ikerlari bezala ere, ez dut sinesten informazioa hartu eta hori plasmate hutsean; ahal izango ditut iturri ezberdinak hartu, bibliografia kontsultatu e.a. baina gero, ez badut ezer sortzen, niretzat ez dut ikertzen (E).

La investigación, por ende, está ligada a un proceso interno. Conlleva que se desarrolle “desde dentro hacia afuera”, como ella explica. Esta concepción lleva implícita, en su caso, una identidad investigadora concreta. Para hablar de la convivencia entre sus identidades ella habla de “una identidad global”. Al igual que las partículas del fuego forman moléculas, su identidad global está formada por todas sus identidades.

Nik ez dut ulertzen nire identitatea, identitate ezberdinak bezala. Nire nortasuna ez dut multzotan sailkatzen, baizik eta testuinguruak egiten dit modu batean edo bestean erreakzionatzea (...) baina izate global horri afektatzen dio (E).

La transformación, según ella, afecta al conjunto. En esa cita menciona la influencia del contexto en su identidad. El agua puede apagar el fuego; el viento, en cambio, avivarlo. El fuego es, en consecuencia, efecto de su entorno. Alba habla del sistema capitalista como estructura que impulsa las relaciones de poder, y específicamente, hace hincapié en las que se generan entre la persona investigadora y los sujetos de investigación.

Según ella, siempre existen esas relaciones “no horizontales, no cooperativas, no naturales” entre las personas que participan. El motivo al que apela es que las preguntas de investigación, el tema, etc. son exclusivamente de las y los investigadores. Eso conlleva en las personas participantes una manera de subordinación, miedo por tener que responder a esas preguntas, además de forma “correcta”. Alba apela a su situación de maestra primeriza para exponer lo fácil que se reproducen esas relaciones de poder.

Ikasle izan eta ezer ere ez jakitetik, bat-batean irakasle naiz eta dena dakidala erakutsi behar dut. Eta nola ez, zuzendu oker dagoen hori. Gaurkoan ikasleei nota jartzen diet, orain arte nirekin egin duten bezala (ND).

Asimismo, y siguiendo con las relaciones de poder, las ganancias no son equitativas, o en palabras de Alba: “Ikusi dut ez dudala eman jaso bezainbeste. Haiek beraien bizitzaren parte bat eman didate, eta nik zer eman diet?” (E). De ahí surge la necesidad de la reflexividad, por un lado; y del encuentro, por otro. Alba considera que las preguntas que se hacen a los y las participantes han de ser contestadas antes por la persona investigadora, y añade que está siendo “nire ikerlari identitatearen ikerlaria”

¹ Graduada en Educación Primaria. Objeto con el que se presenta: reproductor de música.

(ND Por otro lado, reclama la creación de espacios para compartir procesos. Asume la escucha y participación de los sujetos como condición *sine qua non*.

Zuk sortzen duzu zure musika baina beste pertsona batek eman dizu zuri zerbait sortu ahal izateko (...) are gehiago, beharrezkoa da momentu bat izatea hitz egiteko. Izan ere, hortik sortzen da ezagutza nire ustez (E).

“Sukaldea” deriva de “su-aldea”. El fuego ha sido durante siglos el espacio de encuentro e intimidad. Es esa cocina, espacio compartido, el cual Alba defiende para las investigaciones. Por último, enfatiza la importancia del movimiento y la música: “Bizidunak mugimendurik gabe hil egiten gara, mugimendua behar dugu” (E). “Gorputz adierazpenak hitzez harantzago dagoen hori adierazten laguntzen du” (ND). Si observas las llamas de un fuego, verás que siempre están en movimiento. En movimientos, aun así, que no se repiten ni reproducen; sino que se reinventan. Es, en definitiva, esa “pureza de la mezcla” la que Alba defiende, la luz que trae conciencia.

Beñat² y la tierra: “Etxeko Beñat, Beñat hori leku guztietan” (E)

“Oinak lurrean izatea komeni da noizean behin, non zauden jakiteko eta mugitzeko sostengua izan dezazun [...] Oinak lurrean izatea komeni da, baina ez lurrean enterratuta” (Sarrionandia, 2010, p.93). La tierra es base, y la familia, para Beñat, constituye el cuidado y protección asociado a ese soporte. Así lo expresa reiteradamente cuando habla del proceso e identidad investigadora. “Familia niretzat garrantzitsuena da, irudikatzen du nolabait etxeko babesia (...). Familia kreaio ororen sustraia da” (E).

A veces, la tierra está seca; a veces, no se nutre de la cantidad suficiente de agua. Y entonces, en la tierra nacen grietas, y la tierra se divide. En el caso de Beñat, la construcción de una nueva identidad ha supuesto una dualidad. Sus palabras son claras al respecto: “Konturatu naiz Beñat ikertzailea ez dela Beñat ohikoaren berdina. Ikertzailearen etiketak nigan pisu handia hartu du” (E). Entonces, ¿Quién es?

Beñat hau orain oso hotza da, maitasuna ez duena hainbeste transmititzen (Entrevista). Subjektuekin harremantzeko era asko aldatu da, nire gusturako gehiegi. Distantziak gehiago mantentzen ditut, eta honek hein batean amorrua ematen dit, berez, kontrakoa nintzelako; umeei besarkada asko ematen zizkien horietakoa, haiekin goxogoxo hitz egiten zuen horietakoa (ND).

Con esas palabras da cuenta de la preocupación que más de una vez manifiesta respecto a este cambio. Utiliza las palabras de “kontrol eza, zalantza, beldurra” para hablar del proceso de investigación. Asimismo, en su performance embala sus objetos con la etiqueta de “muy frágil”. A pesar de todo camino, la vida empieza y termina en la tierra. Todo vuelve, y de igual forma, Beñat busca esa vuelta a casa. Lo explica, diciendo:

Orain lehenagoko Beñat horretara bueltatu nahi dut, nik uste dudalako hori dela jendeari gustatzen zaiona, niri gustatzen zaidana eta gehienbat umeei gustatzen zaiona (...) Ezinezkoa da guztiz bueltatzea, Beñat horretatik abiatu naizelako jada; masterrean ikasitako guztiagatik, e.a. Uste dut, hala ere, lehenagoko Beñat oraingoa baino zoriontsuagoa dela (E).

Es claro el objetivo de Beñat respecto a la investigación: Quiere volver a ser el de antes. Sin embargo, asume que ha habido una evolución, y que ese desplazarse le coloca en un sitio nuevo. Asume, por tanto, un proceso de transformación. Explica que ha

² Graduado en Educación Primaria. Objeto con el que se presenta: manojos de llaves.

aprendido mucho durante el Máster y que su mirada también se ha desarrollado. “Nire ustez, begirada, aurrean daukazun horretatik kanpo edo haratago ikusteko gaitasuna da”. Por otro lado, hace un reclamo del amor, diciendo: “Gaur egun ikerketan maitasuna falta dela uste dut, eta hori transmititzea inportantea da. Ikerlari maitekor bat gertukoa da, entzuten duena, arduratu eta hausnartzen duena” (E). Partiendo de ese testimonio, él apuesta por las emociones como partida para las investigaciones. Igual que el agua convierte la tierra seca en húmeda o el fuego quema la tierra; es así como las emociones afectan e interactúan en la investigación según él.

Por último, Beñat habla del alumnado, como espejo, como agentes de *feedback*. “Nire praktiketako ikasleei esker konturatu naiz gaur egungo Beñat ez dela iraganeko Beñaten berdina” (E). Esas personas han sido las que han provocado la introspección y reflexividad de Beñat. Por ello, defiende la importancia de escuchar a los sujetos de investigación, por ser espejos, y porque “ispilua bat ikasteko aukera bat da niretzat”.

La tierra es materia orgánica, viva. Beñat está de vuelta a esa materia. Base en la que él pueda reconocerse, sentirse identificado; asumiendo que esa semilla que un día plantó, es ahora árbol; asumiendo al mismo tiempo, que del árbol nacen nuevas semillas que nos devuelven otra vez, a la tierra, y así una y otra vez, “asko saiatzen den eta amore ematen ez duen pertsona batean bihurtu naizelako” (ND).

Leire³ y el viento: “Sentí una presión en el pecho y dije, ‘hasta aquí y no más’” (P)

“*Mutikoak f pila bat idatzi zuen orrialdean barreiatu. ‘Zer da hori?’ galdetu nion. ‘Haizea’, erantzun zidan (...) goiko haginak beheko ezpainaren kontra sakatzen zituela. ‘Ez duzu entzuten ala? Haizea, ffffffff...’” (Sarrionandia, 2010, p.62). Hay cosas que no se ven, pero se intuyen. Existen verdades a las cuales se accede mediante intuiciones. Leire describe así la naturaleza de su identidad investigadora:*

Konturatu naiz asko gustatzen zaidala ikertzea eta ez dela zerbait berria. Lehenago ere banituela seinale moduko batzuk (E). Betidanik izan ditut galdera asko nire buruan; gustuko dut aztertzea, pentsatzea, e.a. Esango nuke nire ikertzaile sena oso gaztetatik garatzen hasi nintzela (ND).

Esa identidad, asimismo, ha tenido un efecto en su persona. Dice: “Ikertzaile identitateak era positiboan eragin du nire izatean. Nigan segurtasuna lortzea eragin du” (E). Añade a ese testimonio el concepto de ‘identidad global’; “Bai lagun / familia artekoa eta baita ikertzailea ere Leire dira biak eta elkar osatzen dute”.

Aunque el aire sea transparente, el aire está. Y es más, esas partículas son las que hacen que podamos respirar y vivir. De esta idea nace la conciencia (la cual a veces no se ve pero es necesaria), sobre las personas participantes de una investigación. Leire dice:

Adibidez, partaideak umeak direnean, askotan ez dute egoera ulertzen (...) eta ez dugu hori kontuan hartzen. Agian haiek ez dakite zer ari diren egiten, zertan ari diren kontribuitzen. Agian ez daude ados (E).

Explica que la falta de conciencia provoca que ese aire se contamine, soporte intrusiones externas. Cuando los y las participantes no tienen conciencia acerca de su propia participación, la persona investigadora se vuelve “desconocida” según sus palabras. “Ez dute ikerlaria ezagutzen, ez dakite nor den, agian ez die konfiantzarik transmititzen” (E). Con esas palabras hace referencia al poder de la persona investigadora. Dice que esa persona es quien plantea las preguntas y escoge intereses.

³ Graduada en Educación Primaria. Objeto con el que se presenta: un anillo.

Hace una similitud entre los sujetos de una investigación y el alumnado, utilizando la palabra “txotxongilo, ya que, en ambos casos, existe el peso de las relaciones de poder. Muestra a una persona “que no puede hablar, escuchar ni ver” en su performance.

Por todo lo anterior, Leire apuesta por compartir el proceso de investigación con las y los participantes, mover el aire, que éste se desplace. Propone mostrarles los resultados y las conclusiones. Añade, y refiriéndose a las personas que participaron en su investigación, que “pasio eta gogoa zuten kontatzen zutena kontatzeko, parte hartu nahi zuten benetan” (E). De ahí nace la idea de fidelidad que Leire menciona.

Pertsonekin ikertzen ari zarenean, nik uste dut garrantzitsua dela jendeari erakustea prestutasuna, aditasuna, entzutea (...) Ikertuei fidelak izan behar gara, hau da, edozertarako hor gaudela erakutsi behar diegu (E).

Es cierto que a veces ese viento, ese desplazamiento que conlleva fidelidad, puede generar cambios de temperatura. A veces no esperados, a veces demasiados. En este punto aparece la fragilidad de la persona investigadora. Ella lo explica así:

Ikerketa eta ikertzaile batek duen ardura izugarria da. Gure esku jartzen da giza talde baten hobekuntzarako irtenbideen bilaketa (...) Egiten dugun lana hain da hauskorra, zeina zintzilik dauden eta edozein momentutan askatu daitezken pintzekin lotutako jantziak bagina bezala sentitzen naizen (ND).

Queda así explicitada la dualidad de la persona investigadora; el poder y la fragilidad. Respecto a ello, Leire apuesta por la educación compartida. Cree que el conocimiento es un proceso, el cual se construye entre todos y todas, y mediante la participación. A todo ello suma; “Ez badugu geure begirada hezten, beste norbaitek erabakiko du zer eta nola begiratu behar dugun” (ND). Por último, Leire hace alusión a la danza, como experiencia artística para compartir procesos; “Dantzatzen nuen bitartean aske sentitzen nintzen” (ND), igual que el aire que tiende a ocupar todo el espacio.

Esti⁴ y el agua: “A veces hay nudos y no sabes por qué se forman” (E)

Giza gorputzaren %60a ura da, baita Lur Planetaren %70a ere. Ura omen gara, gehienbat, gauza askoren gainetik, tartetik edo artetik. La investigación, como creación de Esti, también está compuesta en un alto porcentaje de agua, de ella. Lo explica diciendo; “Mediante este trabajo he sido consciente que el tema de mi investigación habla de mí” (ND). Añade que el eje principal ha sido su vida. Partiendo de esa honestidad, Esti acepta la interacción entre sus identidades. Igual que la temperatura cambia el estado del agua, así conversan sus múltiples “yoes”:

No dejaba la Esti personal a un lado por hacer de la investigadora, sino compaginaba las dos (...) A mí, si me afecta algo de la investigación, me afecta a mí: a la investigadora y a mí también (...) porque no se pueden dividir: no dejamos de ser el mismo cuerpo, la misma alma y la misma cabeza (E).

Con esta afirmación, Esti asume que, aunque el agua cambie de estado, no deja de ser H₂O. Los cambios físicos son cambios de roles (investigadora, social o personal entre otros), pero “el pilar no deja de ser Esti” (E). Respecto a la pregunta de “¿qué crees que hace que cada persona entienda de una manera lo que es investigar?”, ella pone el foco en la subjetividad; el carácter, los miedos, etc. de las personas.

El agua, además de estado también cambia de lugar. Si algo caracteriza al agua es el movimiento. Ella hace referencia reiteradamente a la transformación que ha vivido

⁴Graduada en Educación Infantil. Objeto con el que se presenta: cascos de música.

durante este proceso. Habla de “barreras y miedos” que ha superado, del desplazamiento y aprendizaje, y también que “tienes más responsabilidad, te ves como más madura”.

Cuando menciona su rol de participante en esta investigación, menciona que se ha “dejado llevar. Tú (*hace referencia a mi persona*) proponías cosas y yo las cogía, pero no hacía nuevas propuestas, aunque en el trabajo final me he sentido muy libre de decidir qué hacer” (E). Este fluir le lleva a Esti a reflexionar acerca de las personas participantes de una investigación. Primero habla de la necesidad del otro u otra, diciendo: “Te están dando algo muy importante para ti, que son los datos. Si no tienes datos, no puedes hacer una investigación” Además, reclama la escucha de esas personas: “Encima que me abren la puerta de su casa” (E).

Y es así como los y las participantes se convierten necesarias en las investigaciones, según ella. El agua es supervivencia. Paralelamente, menciona al profesorado del máster, utilizando las palabras de “acompañamiento” y “base” y dice: “Para adentrarse en ese mundo, siempre hay una persona que es tu guía, que te enseña caminos nuevos” (ND). Sin embargo, hay veces que el agua se estanca. Esti dice que, aunque el fin de una investigación sea la mejora de un conflicto, a veces, se pierde el foco:

A veces las personas investigadoras se fijan un objetivo de 500 cuestionarios, por ejemplo, y no se dan cuenta de que esas 500 personas son personas (...) Se pierde un poco la humanidad. Yo he tenido que hacer cuestionarios en la universidad sin darme cuenta, “rellena estoy y ya”, y pienso “¿a dónde va todo esto?”. Yo soy un número más, y no creo que eso le guste a nadie (E).

De este modo, ella reclama la participación activa y la conciencia acerca de la misma, aunque sigue considerando que “la investigación es más de la persona que investiga” (E). Por un lado, habla de la ética, y haciendo referencia a su experiencia personal del TFM, dice que llegó, se expuso, contó un poco su vida y luego les comentó en qué consistía su investigación. Les dijo: “sois participantes, esto es anónimo, pero si alguien por cualquier razón se siente incómoda, puede no entregar el cuestionario. Quiero que lo contestéis con el corazón” (E).

Asimismo, Esti admite necesitar a veces aislarse, escuchar su propia voz y reflexionar. En ese proceso, la redacción ha tenido mucha importancia: “He sido consciente de todo lo que he dicho, estaba dentro de mí, pero hasta el trabajo de Estitxu no le he puesto palabras. Ha sido esa pausa que ha hecho que las piezas se ordenen, estén en el mismo cajón, juntas” (E). Al igual que la escritura, Esti habla de la pintura y la música como terapias. Y es así como el agua limpia, sana y puede ser espejo. Es así como puede seguir su curso natural, adaptarse, sin dejar de ser ella.

Quinto elemento: Si bien se han analizado los cuatro informes individuales, existe un quinto elemento transversal: el grupo. La investigación se ha llevado a cabo con nueve personas. Durante el proceso han surgido inquietudes, preocupaciones y preguntas comunes. Por coherencia a lo anterior, se exponen a continuación resultados colectivos.

En primer lugar, es importante escribir sobre el estrés y la falta de tiempo que ha conllevado el proceso de investigación (enmarcado en el Máster). Esas sensaciones y pensamientos se reflejan; con frases como “denborak gugan eragin duen presioa”; o con la presencia reiterada de relojes en las notas de diario; “Mugatu egiten nauen denbora adierazten du erlojuak”; o con movimientos en bucle en las performances. Todas esas manifestaciones denotan esa saturación y prisa. “Hori hor daukat, kla kla kla, buruan”.

Eso, de alguna manera, está asociado a la presión. En una de las clases presenciales (en Tabakalera, durante la exposición “Landa Lan” de Darcy Lange), se introdujo una videocámara para grabar nuestras presentaciones. Luego, al observar nuestros cuerpos en esos vídeos, surgieron varias preocupaciones grupales. Quien presentaba en cada momento su propuesta, era quien “tenía el saber”. Eso generaba en el resto la necesidad no sólo de contestar, sino de contestar “bien”. Las pausas, los silencios eran muy efímeros, eran vacíos ocupados casi inmediatamente. De ahí nace la reflexión acerca de los roles, de las relaciones de poder; entre profesor/a –alumnado, entre persona investigadora y participante. “Beraiek esaten zutena zegon ondo eta listo, ez zintuzten kontuan hartzen ezertarako”, dice una de las participantes.

En segundo lugar, y unido a lo anterior, es subrayable la presencia de las sillas en todos los trabajos presentados. “Ikasgelan, 6 urte nituenetik gaur egun arte agian ordu gehiago pasa ditut eserita zutik baino” dice una persona; para otra, la silla es el elemento que mejor se asocia con su experiencia académica (ND).

En tercer lugar, es interesante la reflexión acerca de las videocámaras durante el proceso. Cuando se han realizado grabaciones, había una sensación común de incomodidad al principio. Tras ver lo grabado y compartir sensaciones, coexistía la idea de aceptación de esos objetos, como “ajenos”.

Un aspecto que ha unido a todas las personas ha sido el dar importancia al proceso para crear conocimiento. Todas las sesiones presenciales han sido de alguna manera acompañamientos de procesos, en las cuales se han compartido dudas, preguntas, miedos, etc. Han sido formas de explicitar el proceso de transformación mismo.

Por último, y vinculado a la asignatura, aparece la relevancia de los objetos, como portadores de significado. Algunas citas extraídas de las ND y E son: “Objektuak gaur zein naizen jakiteko balio izan zaizkit nire buruarekin egindako hausnarketa horretan”, “CD-ek nire bigarren burmuinaren funtzioa bete dute, beraiei esker gauza asko bildu ditzakedalako”, “nire etxeko koadroak apaingarri hutsak baino gehiago direla. Istorio kontalariak dira, harremana irudikatu eta sentimenduak islatzen dituzte”, “Son objetos que son mucho más que eso, tienen vida, dan vida y están llenos de vida”, etc.

Conclusiones

En este último apartado, se interpretan los resultados obtenidos en base al marco teórico (y siguiendo una vez más las preguntas de Guba). Más allá de ver cómo dialogan, se proponen también nuevas líneas de investigación, preguntas que han ido emergiendo, necesidades, cuestionamientos, etc. Antes de ello, Laurel Richardson menciona que en la postmodernidad “ningún discurso posee un lugar privilegiado, ni ningún método o teoría puede reclamar para sí un conocimiento autorizado de alcance universal” (citado en Denzin y Lincoln, 2012, p.2). Esta cita contextualiza las palabras que vienen a continuación, ya que los y las participantes asumen el “recorte” su propio punto de vista. Beñat dice: “Kamera honi esker, nik pertzibitu ez nituen gauzak bildu ditut, hau da, nire bistak galdutako informazioa jasotzen lagundu dit” (ND).

Partiendo de esa afirmación, ahora sí, comenzamos con la pregunta ontológica de Guba. Varias compañeras y compañeros hablaban del origen social del conocimiento (o constructivismo), con frases como “ezagutza konbertsazio hau da, elkarri transmititzen ari gara” (Alba), “nik uste dut ezagutza denon artean sortzen dela, parte hartzen” (Leire). De esta manera, se justifica lo que Mertens decía; “No hay realidad objetiva, la realidad es edificada socialmente” (citado en Salgado, 2007, p.71).

Todo ello hace repensar el rol del investigador o investigadora, lo que, a su vez, nos lleva a la pregunta epistemológica de Guba. Durante el proceso se ha tratado la

subjetividad de la persona investigadora. Beñat menciona que los procesos de investigación han dependido de su experiencia escolar previa, y ésta a su vez, de su vida personal. Asimismo, Esti tiene claro que el carácter y bagaje personal influye y condiciona la identidad investigadora. Como dirían Denzin y Lincoln (2002), la persona investigadora “is always historically situated, never able to give more than a partial rendering of any situation” (p.11). Asimismo, la persona participante también es “un sujeto interactivo, motivado e intencional, que asume una posición frente a las tareas que enfrenta” (Ávila, 2002, p.95). Leire lo explica diciendo “beraiek nola dauden, gero hori transmitituko dizute ikerketan”. Esa condición subjetiva se define, además, dentro de una relación de poder. Según Foucault, quien establece la norma regula los comportamientos del ser humano (citado en Castro, 2004).

En muchos casos, los y las participantes han manifestado su acuerdo respecto a esta idea: la investigación es de la persona investigadora. “Yo soy parte de tu investigación, pero la investigación es más de la persona que investiga” (Esti), “beti dauka botere gehiago, berak sortu duen zerbait delako eta bere interesetatik abiatu direlako galderak” (Alba), “lan bat egiten ari dira zuretzako” (Leire).

Sin embargo, existe, como se expuso en la introducción, cierta tensión entre ese poder y la vulnerabilidad. En todas las performances, que como dice Judit Vidiella, nos hacen repensar “sobre nuestras posiciones, localizaciones, sobre nuestros roles” (citado en Hernández, 2008, p.107), se percibía cierta fragilidad. Beñat utilizó una cinta de “muy frágil”, Leire menciona la palabra “zintzilik”, Esti “responsabilidad porque te han dejado entrar” y Alba, “performanceak egitean, nortasunak ukitu ziren. Uste dut gizartean oso galduta gaudela, nor garen jakite horretan”.

Todo lo anterior refleja las consecuencias bidireccionales de las relaciones de poder. Y es ahí donde entra y se centra la ética: en el enfrentamiento de una/o misma/o ante esa realidad no horizontal, porque indagar es posicionarse, ante la sociedad, ante una misma y ante el conocimiento (Ávila, 2002).

De ahí emerge la necesidad de convivir con “el otro u otra”: Cómo percibimos, desde el poder (o subordinación) y vulnerabilidad, a las demás personas que forman parte de las investigaciones. Las experiencias del TFM han sido muy variadas, pero existe, cierta conformidad con la sensación de “extrañeza” o distancia que suponen los y las participantes. Waldenfels (2004) afirma que “extrañeza quiere decir que nada ni nadie está siempre por completo en su sitio” (p.36). Asimismo, Redon (2017) explica que cualquier espacio de relaciones “debe aceptar la ‘intromisión’ de un extranjero que aunque explique las bondades del trabajo (...), sigue siendo un extraño” (p.383).

Leire utiliza la palabra “ezezaguna” para explicar cómo percibe un o una participante a la persona investigadora. Esta idea se acentúa con experiencias del alumnado que no ha entablado conversación con esos sujetos, por no ir al lugar del encuentro. Partiendo de este punto, aparece la noción del espacio, o territorio, según Guattari: “Los seres existentes se organizan según territorios que ellos delimitan y articulan con otros existentes” (citado en Herner, 2009, p.166). Espacios que se dividen, que no se encuentran; y espacios, de igual forma, que buscan el encuentro.

La pregunta metodológica de Guba hace alusión al cómo acceder al conocimiento. En este aspecto, todas las personas participantes coinciden en la necesidad del diálogo. En palabras de Gadamer: “No se trata, pues, de acceder a la verdad del objeto sino más bien entrar en una disposición de diálogo y crear en dicho diálogo una verdad” (citado en Sisto, 2008, p.121). Se repite la noción de ‘escucha’ como actitud necesaria de la persona investigadora; Leire hace hincapié en la conciencia acerca de la participación, y en general, se expresa el deseo de hacer investigaciones más participativas.

Esa escucha del otro u otra implica (necesariamente) otra escucha; la propia, es decir, la introspección y reflexividad, las cuales, según Noddings, prestan atención “a la forma en que nos situamos a nosotros mismos en relación con las personas que trabajamos” (citado en Larrosa et al., 1995, p.20). “Ikerketan zehar, nire errealitatea kuestionatu dut, nire izatea kritikoagoa da orain” dice Alba, y Esti; “hay veces que necesito tiempo de reflexión, de escuchar mi propia voz”. En tres de las performances se utilizaron espejos y/o lupas, y en otras, hubo acciones como quitarse máscaras o antifaces.

De todo esto nace la necesidad de compartir los procesos. Alba reclama la creación de espacios para el encuentro, donde aparecen las emociones, mencionadas en varias ocasiones. “Emotion, which was previously omitted in all forms of researching writing, has the ability to evoke a strong response in the reader” (Lapadat, 2017, p.595). Beñat habla de la carencia del amor en las investigaciones y Leire apuesta por la fidelidad. En este punto, aparece la convivencia entre las identidades de la persona investigadora:

Cuando se enuncia: `yo sufro´ implica dos yoes extraños uno al otro (pero que sin embargo se tocan). Lo mismo ocurre con `yo gozo´ [...] En el `yo sufro´, un yo rechaza al otro, mientras que en el `yo gozo´, uno excede al otro (Nancy, 2006, p.40).

Alba, Leire y Esti hablan de la “identidad global”, o identidades que conviven en ese `gozo´. Sin embargo, Beñat manifiesta su preocupación por ese extrañamiento, ese sufrimiento en el que un yo rechaza al otro. En mi diario de investigadora escribía:

¿Qué voz es la que está hablando ahora que escribo? No lo sé. No sé quién soy ahora que estoy siendo. Pero probablemente sea porque soy muchos “yoes” simultáneamente. No dos, no dualidad entre persona e investigadora, sino más. Muchas más. Y por mucho que intente separarlos, darle a cada uno su espacio íntimo, nunca dejo de ser nada al completo (NC).

Por último, se considera importante reflejar preguntas que han quedado sin responder, por haber emergido del propio trabajo de campo, o simplemente, por ser demasiado complejas. Una de ellas se refiere al tiempo. La sensación de estrés generalizado ofrece la posibilidad de pensar (o más bien nos obliga a ello) en; ¿Qué ritmo siguen las investigaciones actuales? ¿Cuánto de natural es ese fluir, y cuánto de impuesto? ¿Cómo gestionar esa presión? Y de ahí, la necesidad de la pausa, el reposo.

En segundo lugar, aparece el movimiento, o más bien la quietud (como ausencia de movimiento). Las sillas son objetos que adquieren sentido por la capacidad de almacenar historias o recrear identidades (Arroyave Ruíz, 2013). De la presencia reiterada en las performances, surgen preguntas como; ¿Qué sentido tiene una corporalidad estática en un pensamiento nómada? ¿Qué pasa con los cuerpos en la educación y en las investigaciones? y, ¿quién se sienta en esas sillas?

En tercer lugar, aparece el arte como experiencia. Muchas compañeras/os expresan la necesidad de ir más allá de las palabras. Eisner plantea que “las formas visuales nos permiten revelar aquello que sería difícil comprender a través solo del lenguaje secuencial” (citado en Hernández, 2008, p.108). Aparecen, así, la música, la expresión corporal o la pintura como manifestaciones necesarias; lo cual vuelve a cuestionar cuán variado son los lenguajes que se utilizan en los procesos de investigación.

Para concluir, y a modo de cierre, Connelly y Clandinin afirman que la gente está al mismo tiempo viviendo y “contando sus historias con palabras mientras reflexionan sobre sus vivencias y se explican a los demás” (citado en Larrosa et al., 1995, p.22). Por eso, como dice Adichie (2009), las historias importan, ya que pueden humanizar; y la palabra, según Freire (2012), “por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de

sí mismo” (p.19).

No pensaba que investigar me llevaría tan lejos. Lejos por estar dentro, tan dentro que a veces ni siquiera reconozco ese lugar. No pensaba que investigar me supondría la desnudez. Pensaba que quien investiga se vestía de todas las ropas existentes; que se arropaba de teorías, de investigaciones anteriores, de grabadoras, cámaras y cuestionarios. Pensaba que quien investiga estaba a salvo; a salvo de cualquier quiebre, duda o ruptura en su persona. Pero no. Me he dado cuenta de que quien investiga se embarca en una aventura, hacia ningún lado que pueden ser todos, y con tantas personas como la soledad pueda abarcar (NC).

Referencias

- Aberasturi, E., Correa, J.M, y Guerra, R. (2016). ARTikertuz, ¿qué conocimiento generamos a partir de la relación pedagógica entre profesorado? *Educación artística: revista de investigación (EARI)*, (7), 19-38.
- Adichie, C. (2009). “The danger of a single story”. New York, NY: TEDGlobal. Retrieved from: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html
- Arroyave Ruíz, M. I. (2013). *Objetos de la memoria en el destierro: el presente del pasado* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Colombia: Medellín.
- Ávila, M.G. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Carballo, R. F. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Pensamiento actual*, 2(3), 14-21.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S. (2002). *The qualitative inquiry reader*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Introducción. (Vol.1)*. Barcelona: Gedisa.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- González González, G. (2016). *El objeto y la memoria. Un punto de partida para la construcción de narrativas visuales. El Théâtre du Soleil como su lugar de encuentro* (Tesis doctoral). Universidad de Chile: Santiago de Chile.
- Herceg, J.S. (2012). El miedo al/del extranjero en lo cotidiano. La constitución del otro como enemigo. *Actual marx/ intervenciones*, 12(1), 101-118.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Herner, M.T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de deleuze y guattari. *Huellas*, (13), 158-171.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista Educación*, (7), 33-74.

- Kauth, A.R. (2001). El racismo del miedo y el miedo al racismo. *Revista de psicología social*, 16(3), 371-381.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7, 1-18.
- Lapadat, J. (2017). Ethics in Autoethnography and Collaborative Autoethnography. *Qualitative Inquiry*, 23(8), 589-603.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de la Rosa, N., Connelly, F.M., Clandinin, D.J., y Greene, M. (1995), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- Martínez Reguera, E. (1988). *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Editorial Popular.
- Nancy, J.L. (2006). *El intruso*. Madrid: Amorrortu.
- Nelson, C., Treichler, P. A., y Grossberg, L. (1992). Cultural studies. En L. Grossberg., C. Nelson, y P. A. Treichler (Eds.), *Cultural studies* (pp. 1-16). New York: Routledge.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145.
- Redon, S. (2017). Ética en la investigación cualitativa. En J.F. Angulo y S. Redon (Eds.), *Investigación cualitativa en educación* (pp. 375-386). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos, *Liberabit*, 13, 71-78.
- Sancho Gil, J.M., y Martínez Pérez, S. (2014). La importancia de las relaciones investigador-investigado: el caso de las narrativas de vida profesional. *Tendencias pedagógicas*, nº 24, 225-240.
- Sarrionandia, J. (2010). *Idazlea zeu zara, irakurtzen duzulako*. Donostia: Xangorin.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la Metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 7, 114-136.
- Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin, y Y. Lincoln. (Eds), *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de Investigación cualitativa Vol. 3* (pp.154-197). Barcelona: Gedisa.
- Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Waldenfels, B. (2004). Habitar corporalmente en el espacio. *Revista de filosofía*, (32), 21-37.
- Gasset, J.O., y Berlanga, J.L.V. (2004). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Chaves, E., Graduada en Educación Primaria y concluido el Máster de Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas específicas que ofrece la UPV/EHU. Los temas de interés son la identidad del profesorado, las relaciones entre participantes de una investigación, el papel del cuerpo, etc.

Correa Gorospe, J.M., Doctor en Pedagogía por la UPV y CU en el área de Didáctica y Organización Escolar. Trabaja actualmente como profesor en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián (UPV/EHU). Coordina el grupo de investigación consolidado del Sistema Universitario Vasco Elkarrikertuz. Ha sido investigador principal en más de quince proyectos de investigación y dirigido 13 tesis doctorales, todas relacionadas con las TIC, la formación del profesorado o la innovación educativa.

Jiménez de Aberasturi, E., Doctora en Psicopedagogía por la UPV. Profesora Titular de Universidad de Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Corporal y Musical en la Facultad de Educación, Filosofía y Antropología de San Sebastián (UPV/EHU). Miembro del grupo de investigación consolidado del Sistema Universitario Vasco Elkarrikertuz. Sus temas de interés están relacionados con las TIC, la identidad profesional, las técnicas narrativo-artísticas.

Percepción del profesorado chileno sobre sus necesidades de formación docente

Teacher training needs: Chilean teachers' perception of their professional development

Juan Luis Cerda Jopia*, Itziar Rekalde Rodríguez ** María Teresa Vizcarra Morales ** e Inés Palape Pavelic *

*Universidad Arturo Prat de Chile, ** Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Este trabajo, es parte de un estudio más amplio sobre Necesidades de Formación Docente en la Sociedad de la Información, tiene por objeto hacer un análisis de las necesidades de formación continua del profesorado de Chile, para identificar aspectos que facilitan u obstaculizan el desarrollo profesional docente. En este contexto, mejorar la calidad del desempeño profesional docente, supone responder a las necesidades de formación continua que demanda la sociedad del conocimiento en el ámbito educativo. Con este propósito, se realiza un análisis documental y se recaba información de la percepción, a través de la aplicación de encuestas a actores claves del sistema educativo y el propio profesorado de Chile, respecto a sus necesidades de formación continua. Se espera que este estudio aporte información relevante para facilitar a las instituciones de formación de docentes nuevas claves para mejorar la oferta de programas de formación docente en Chile.

Palabras claves: Formación continua, desarrollo profesional docente, necesidades formativas.

Abstract

This work, that it is a part of a larger study on Teaching Training Needs in the Information Society, aims to make an analysis of the continuing education needs of teachers in Chile, in order to identify aspects that facilitate or hinder the professional development of teachers. In this context, to improve the quality of teaching professional performance means to respond to the needs of continuous training that the society of knowledge demands in the educational field. For this purpose, a documentary analysis is carried out and information is collected from the perception, through the application of surveys to key actors of the educational system and the teaching staff of Chile, regarding their needs for continuous training. It is expected that this study will provide relevant information to help teacher training institutions with new keys to improve the offer of teacher training programs in Chile.

Keywords: Continuing education, teaching professional development, training needs.

Introducción

Los nuevos escenarios sociales presente en el mundo actual y las nuevas demandas a la educación y a los educadores, constituyen una tarea que debe ser atendida con celeridad y responsabilidad. Es importante tener presente que los cambios en educación pasan no sólo por un cambio en la escuela, sino principalmente por un cambio del profesorado. Los nuevos paradigmas surgidos a propósito del advenimiento de la sociedad de la información provocan un cambio en la sociedad y por ende en la educación. Por tanto, es necesario un cambio fundamental en las formas de aprender y gestionar el conocimiento. Pero muchas veces el cambio es más una promesa que una acción concreta (Russell, 2014).

Para esto es clave implementar programas de formación que surjan desde la consideración de cada docente como eje articulador en la generación de esos cambios. Esta formación debe considerar la marcha de proyectos y procesos de innovación y de cambios en diferentes ámbitos de la vida de la escuela: aspectos curriculares, metodológicos, organizacionales, de prácticas pedagógicas y de las formas de colaboración con las familias y con las distintas entidades e instituciones de la comunidad.

En efecto, la transformación de los contextos sociales y culturales lleva consigo la necesidad de la transformación de la escuela y del propio profesorado. Esto significa una nueva percepción del Rol docente y la necesidad de desarrollar nuevas competencias profesionales. Estos nuevos escenarios demandan la necesidad de nuevos procesos de formación del profesorado.

El desempeño de la profesión docente acontece actualmente en el marco de una sociedad cambiante, con un rápido nivel de desarrollo y acelerado avance de conocimientos (Imbernón, 2006), y que exige, cada vez más, mejoras sustanciales en su calidad. En este escenario, la formación permanente del profesorado resulta clave, pues es imprescindible que el profesorado renueve sus conocimientos y mejore sus competencias profesionales a lo largo de su vida, para dar respuesta a las demandas de, por ejemplo, actualización de contenidos curriculares o de metodologías de enseñanza aprendizaje (García de Fez y Solbes, 2016).

En efecto, el profesorado requiere mejorar su formación, su práctica, su metodología de trabajo, sus procesos de reflexión de su práctica pedagógica, el análisis crítico de sus procesos de planificación y de la evaluación de los aprendizajes del alumnado (Tejada, 2013), entre otras cosas.

Al respecto, es importante, tomar en cuenta las orientaciones y políticas que han formulado diversos organismos internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y distintos espacios, como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que tienen como objetivo que las instituciones educativas vayan adaptando su actuación para satisfacer las necesidades formativas actuales (Ku, M y Tejada J, 2015).

De igual modo, es importante considerar lo que ocurre en las prácticas pedagógicas que se pueden observar en muchas de las innovaciones más transformadoras que se originan desde la misma escuela pública, centros privados, cooperativos, municipales, de comunidades populares o autogestionadas. Al escapar del control y la regulación de los organismos educativos, dichos centros tienen la posibilidad de incorporar otros currículums, nuevas formas de gestionar el aprendizaje y otros tiempos y espacios pedagógicos (Carbonell, 2018).

Sobre la cultura formativa, es posible observar la debilidad del sistema de formación permanente que reclama una mayor aplicación a las realidades de las aulas, cuestión que debe y puede mejorar a través de una oferta formativa que escuche al profesorado (Fernández, Rodríguez y Fernández Cruz, 2016), que sea más contextualizada a las necesidades reales y a los escenarios sociales y educativos actuales en que se desarrolla la actividad docente. Todo ello, facilitaría planificar los procesos de enseñanza aprendizaje que permitan dotar al alumnado de las habilidades requeridas para afrontar los retos que plantea la sociedad del siglo XXI (Ku, M y Tejada J, 2015).

De aquí la importancia de tomar en cuenta las percepciones que tienen los propios docentes respecto a sus necesidades de actualización y de formación continua.

Modelos y enfoques de la formación.

La complejidad de la acción docente en el contexto en que se desenvuelve la escuela del siglo XXI hace ineludible la reformulación de las orientaciones de la formación del profesorado. En efecto, es evidente que las formas de realizar la docencia a cambiado y por tanto es imprescindible renovar la manera de formar a los docentes.

Sin embargo, todavía es posible observar que los paradigmas epistemológicos tradicionales, rígidos e inflexibles (Martínez, Barba A., y Barba J. J. 2016), propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el conocimiento, siguen siendo la base de los modelos y enfoques de formación docente. Ello dificulta la adquisición de herramientas y marcos conceptuales necesarios para trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada y en contextos cada vez más diversos y difíciles. (Vezub, 2007).

Uno de los principales factores de éxito de cualquier sistema educativo es la existencia de un profesorado formado, competente y motivado, implicado y vocacional. Se entiende la formación como un proceso de capacitación y de construcción de conocimiento que debe centrarse en la acción educativa y en el desarrollo profesional de los docentes, lo que supone en ellos la capacidad de hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje continuo García-Huidobro, (2015). Pero el marco, tanto de la formación inicial como de la formación continua, exige, además, el compromiso y responsabilidad no solo del profesorado, sino de las entidades formadoras, de los gobiernos y de toda la comunidad.

En efecto, el docente se ve obligado a responder, cada vez, a un mayor número de responsabilidades y exigencias profesionales, relacionadas con conocimientos, habilidades y actitudes que deben transmitir al alumnado, pero que hoy en día no es fácil determinar. A esto se agregan competencias de carácter comunicacional, tecnológicas, de investigación y de reflexión sobre su propia práctica (Vaillant y Marcelo, 2015) y otras como relaciones sociales, ocio y tiempo libre, toma de decisiones, adaptación a los nuevos entornos sociales, globales, resolución pacífica de conflictos, entre otros (Albert, 2009), que en el fondo es preparar al docente y las personas para un aprendizaje durante toda la vida.

Los modelos y tendencias de formación docente organizan las diversas estrategias tendientes a la profesionalización docente. En este contexto, vamos a examinar como se concibe la formación docente, tanto inicial como continua y la práctica, la profesionalización y el desarrollo profesional docente.

Formación de profesores en Chile

Chile tiene una larga tradición en la formación inicial de profesores. Los primeros antecedentes datan de mediados del siglo XIX y se pueden distinguir algunos hitos

importantes en esa tradición de formación de profesores, como la creación de las escuelas normales, en 1842, del Instituto pedagógico, en 1889 y de la primera Escuela de Pedagogía en el año 1842 (Castro, 2015).

En Chile, existe un modelo de formación docente focalizado en el profesorado, en mejorar su praxis pedagógica, mediante el fortalecimiento de sus competencias docentes. Si bien es cierto, que, desde la política pública y los centros de formación del profesorado, hay un avance en modelos que apuntan a nuevas formas de aprender y gestionar el conocimiento por parte del profesorado y que le ofrecen experiencias de aprendizaje más eficaces para cumplir con las demandas de una enseñanza de calidad, sin embargo, el foco sigue estando centrado en la mejora de competencias disciplinares, pedagógicas y profesionales de los docentes (Díaz, y Poblete, 2016).

La demanda por una renovación de los procesos de formación docente en Chile, partiendo por la formación inicial, que supone un programa curricular, conducente a un título habilitante para ejercer la pedagogía y donde se adquieren las competencias iniciales para el ejercicio profesional (Sánchez, 2013), exige abordar una serie de debilidades, como la articulación entre lo pedagógico y lo disciplinar, la complementación entre lo teórico y lo práctico de la acción educativa, la insuficiente vinculación con el sistema escolar, entre otras (Cisternas, 2011).

A esta situación se agrega el hecho de que la profesión docente no ha tenido, en los últimos años, el incentivo necesario para atraer a los buenos egresados de la educación media con lo cual debe asumir el desafío de buscar un sistema de reclutamiento que permita que los futuros profesores se conviertan en agentes innovadores y reflexivos y no sólo transmisores del currículum (Díaz, Solar, Soto, Conejeros y Vergara-Morales, 2015) y que la oferta de programas de formación docente de las instituciones ha aumentado significativamente en número, pero no en la calidad de los mismos (Ávalos, 2014).

Respecto a la formación continua, o permanente, en general es entendido como el aprendizaje recibido con posterioridad a la titulación profesional (Salazar-Gómez y Tobón, 2018). Hasta no hace mucho, este tipo de formación estaba asociada a la implementación de las reformas educacionales, que primeramente definían el sentido de las transformaciones que se esperaban realizar y luego se diseñaban e implementaban los cursos y acciones de perfeccionamiento, que se necesitaban para operacionalizar esas reformas (Vezub, 2007).

Esta manera de concebir la formación, sin embargo, la hace altamente sensible y vulnerable a los cambios que se operan en aspectos tan fundamentales, como el currículum, los modos de administrar el sistema educativo, y el nivel de prescripción externa sobre cómo ejercer la docencia (Tenti Fanfani, 2006, Day y Gu, 2010).

El discurso oficial contenido respecto a la formación inicial y continua del profesorado está contenido en instrumentos normativos de la práctica docente, tales como los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagógicas y el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008).

Estándares para la Formación Inicial Docente

Chile desarrolló un esquema de criterios o estándares de desempeño para la formación inicial docente, que tienen como objetivo orientar a las instituciones formadoras de docentes, mediante el establecimiento de estándares que instruyen sobre lo que se espera que sepa todo profesor al finalizar sus años de formación inicial y se refieren a los conocimientos de carácter disciplinares y de tipo pedagógicos que los profesores deben manejar, al finalizar su formación inicial (MINEDUC, 2012^a, 2012^b). Y aun cuando son referidos a la formación inicial de los profesores, sin embargo, con

algunas diferencias, también son aplicables al desarrollo profesional continuo, pues son un referente para los futuros profesores, ya que facilitan el seguimiento que ellos mismos pueden realizar a sus propios procesos de aprendizaje.

La organización estructural de los Estándares para la Formación Inicial Docente considera dos grandes categorías: los estándares pedagógicos y los estándares disciplinarios. Estos estándares, son entendidos de la siguiente manera (MINEDUC, 2012^a, MINEDUC, 2012b):

Estándares pedagógicos: Están referidos, más que a la disciplina propiamente tal, a las áreas de competencia necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza. Esto implica el manejo del currículum, el diseño de procesos de aprendizaje y de instancias de evaluación, propios del aprendizaje.

Considera, además, aspectos éticos de la profesión docente, como el compromiso profesional y personal con la docencia, con sus procesos de formación continua y con la educación de sus estudiantes. Esto implica, además, disposición a la autoreflexión y la reflexión pedagógica y su aprendizaje continuo. De igual modo, refiere a la adecuada preparación del futuro profesorado para gestionar clases, interactuar con los estudiantes y promover un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Por último, establece aspectos de la cultura escolar que el futuro docente debe conocer, así como estrategias para la formación personal y social de sus estudiantes.

Estándares disciplinarios para la enseñanza: Especifica las competencias necesarias para enseñar cada una de las áreas de conocimiento contenidas en el currículum escolar, tanto del nivel básico como del nivel medio, como, por ejemplo, Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales Física, Química, entre otras.

Los estándares sugieren para cada uno de esas áreas disciplinares, qué conocimientos y habilidades deben movilizar los futuros profesores y profesoras en cada disciplina y la manera cómo ésta se debe enseñar. Además, considera el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden los estudiantes en cada disciplina y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros.

Los Estándares para egresados de carreras pedagógicas señalan que los docentes deben ser profesionales capacitados para el trabajo colaborativo, autónomo, flexible, innovador, dispuestos al cambio y proactivos, además de contar con una sólida formación en valores y comportamiento ético, manejo de comunicación oral y escrita en lengua materna y segunda lengua, habilidades en uso TIC, nivel cultural propio de mundo globalizado, así como espíritu de superación para ocuparse de su desarrollo personal y profesional permanente.

Estos estándares han sido incorporados a los criterios para acreditar los programas de formación docente. Al respecto, este documento normativo ha hecho posible la regulación de la oferta educativa en las carreras de pedagogía para todas las instituciones formadoras de profesores en el país (Avalos 2014).

Junto con los Estándares para la Formación Inicial Docente, existe otro documento clave en la formación de los profesores en Chile, el Marco para la Buena Enseñanza.

Marco para la Buena Enseñanza

Este documento, pretende orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente, los programas de formación inicial y de desarrollo profesional y contiene criterios e indicadores y pautas precisas para afinar la mirada y juicios sobre la tarea educativa. Además, contiene parámetros para que profesores y profesoras, individual y

colectivamente, examinen sus propias prácticas de enseñanza y educación para poder mejorar y perfeccionarse (Bitar, 2003).

Describe al profesor como un profesional capaz de preparar adecuadamente la enseñanza, crear un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñar a sus estudiantes de modo que aprendan, y asumir sus responsabilidades profesionales, reflexionando consciente y sistemáticamente sobre su práctica, y reformulándola a partir de dicha reflexión. El Marco de Buena Enseñanza busca dar respuesta a las INTERROGANTES que todo el profesorado debe hacerse ¿qué es necesario saber? ¿qué es necesario saber hacer? ¿cuán bien se deben hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

La estructura del documento considera cuatro demonios, que hacen referencia a un aspecto específicos del ciclo total del proceso educativo y que responden a las preguntas sobre lo que el docente debe saber, como y cuan bien tiene que realizar su práctica pedagógica. Estos dominios tienen un hilo conductor que es el involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos fundamentales (MINEDUC, 2008). Además, contienen los componentes claves para el cumplimiento de la función docente.

Los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008), son descritos en este documento de la siguiente manera:

Preparación de la enseñanza (Dominio A): Los criterios de este dominio dicen relación con la disciplina que enseña y con los principios y competencias pedagógicas del profesorado, requeridas para organizar el proceso de enseñanza y comprometer a todos sus estudiantes con sus aprendizajes. También establece los objetivos de aprendizaje y contenidos en el marco curricular nacional, expresados en los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que el estudiantado requiere para desenvolverse en la sociedad actual.

Además, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a las edades de sus alumnas y alumnos, como así también de sus particularidades culturales y sociales, de manera que pueda diseñar, seleccionar y organizar estrategias de enseñanza que otorguen sentido a los contenidos presentados y utilizar estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes del alumnado y retroalimentar sus propias prácticas.

El desempeño del profesorado respecto a este dominio se evidencia a través de las planificaciones y sus efectos y en sus prácticas pedagógicas en el aula.

Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Dominio B): Este dominio establece consideraciones sobre el entorno del aprendizaje, esto es, el ambiente y clima en el cual debe generarse el aprendizaje. Con esto se releva el hecho de que los aprendizajes están directamente relacionados con los componentes sociales, afectivos y materiales en que estos se originan.

En este sentido, las altas expectativas del profesorado referidas a los aprendizajes del alumnado, destacar sus logros por sobre sus errores y valorizar sus intereses, motivaciones y potencialidades, es fundamental.

Aquí también se destaca el valor de la calidad de las interacciones de las personas al interior del aula y entre los miembros de la comunidad educativa, las cuales deben generar climas de confianza, aceptación, equidad y respeto, a la vez que observar y respetar normas consensuadas y constructivas de comportamiento. Lo anterior se evidencia en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (Domino C): Este dominio evidencia el carácter inclusivo que debe tener la educación y que se expresa en la orientación y compromiso del profesorado con el aprendizaje de todos las y los estudiantes. Expresa, además, la misión esencial de la escuela, que es también la de toda educación, generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Para ello, el profesorado debe demostrar sus habilidades para organizar experiencias motivadoras de enseñanza que generen y faciliten la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. El logro de una participación activa en las actividades que se desarrollan en el aula supone que el profesorado se involucre y comparta con el estudiantado, los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego y que este constantemente monitoreando el desarrollo de las experiencias educativas en el aula y retroalimentando a sus estudiantes.

Responsabilidades profesionales (Dominio D): Este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesorado. En este aspecto, la reflexión continua de su praxis pedagógica y su continua reformulación, contribuyen a la mejora de la calidad del aprendizaje de todo el estudiantado.

La responsabilidad profesional docente, implica también el compromiso con sus propias necesidades de formación, así como también, su participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas educativas nacionales. Este dominio también se refiere a aspectos que van más allá del trabajo de aula y que están directamente relacionados con su profesión, con su relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

El compromiso con el aprendizaje de todos sus alumnas y alumnos supone para el docente la tarea de evaluar sus procesos de aprendizaje, descubrir sus dificultades, ayudarles a superarlas.

Por último, profesoras y profesores, deben sentirse y ser parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas, y a la vez, deben relacionarse con las familias y los miembros de la comunidad.

Este documento y estos estándares sirven a su vez para evaluar a los docentes y determinar sus necesidades de desarrollo profesional (Ávalos, 2014). Pero el someter a profesores a mediciones, con el fin de premiar o castigar a docentes, puede conducir a una práctica pedagógica, orientada a superar exitosamente evaluaciones y pruebas, trae consecuentemente un estrechamiento del currículum y la desvalorización de los docentes (Ruffinelli, 2016).

Desarrollo Profesional Docente

Este concepto plantea que no se llega a ser profesional de una vez para siempre, sino que el ser profesión se va formando a través de un proceso continuo que comienza con una de formación inicial y se va enriqueciendo, a lo largo del ejercicio de la profesión, mediante crecimiento y aprendizaje. (Aguerrondo, 2004, García-Huidobro, 2014).

El desarrollo profesional docente puede ser entendido como un proceso, ya sea individual o colectivo, realizado por de experiencias de diversa índole, sean estas formales o informales y que están contextualizadas en la escuela (Marcelo 2015). En Chile, el desarrollo profesional docente ha tenido un giro hacia una orientación colectiva, puesto que ahora, la participación de la comunidad (concepto que se extiende más allá de la familia), adquiere hoy en día un rol más protagónico en la educación. Además, los procesos de mejora de la gestión pedagógica de los centros escolares pasan por una formación colectiva de los cuerpos docentes. En ambos casos, el profesorado en su proyección profesional debe considerar las necesidades y proyecciones escolares y comunitarias, por sobre las motivaciones e interés personales. Este aspecto se ve refrendado en la reciente ley de Desarrollo Profesional Docente.

Esta ley formaliza la profesionalización de la carrera docente y que está incidiendo poderosamente en la formación del profesorado chileno, es la ley 20.903 (2016). aborda, desde el ingreso a los estudios de pedagogía, hasta el desarrollo de una carrera profesional, . releva una visión del profesor, concibiéndolo en una categoría profesional (Ruffinelli, 2016) y, entre otros aspectos, que promueve el desarrollo entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros.

La formación para el desarrollo docente debe considerarse en términos de la interacción entre una práctica contextualizada y fundamentada y el cuestionamiento guiado del docente sobre su propia experiencia, transformándose, de modo que el conocimiento teórico y conceptual construido en otro lugar pueda ponerse en práctica (Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, 2017).

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ha significado un avance importante, tanto en la Carrera Profesional Docente, como en el aseguramiento de la calidad de la formación inicial y continua de los profesores de Chile. A la vez que una reorientación en las políticas educativas relacionadas con la calidad de la educación en general y los aprendizajes de los estudiantes en particular.

Otro aspecto para destacar es la conformación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, es otro hito importante en los procesos de reforma educacional en Chile.

Lo anterior configura un nuevo escenario que son abordado, tanto desde la política pública, como desde las instituciones formadoras, de las instituciones escolares y desde los propios docentes y que configuran una nueva manera de gestionar y educar y unas nuevas necesidades para la formación de profesores.

Objetivos

Este estudio tiene como objetivo conocer, mediante el análisis documental y la percepción de los propios actores, las necesidades de formación continua de los docentes de Chile. De esta manera, este estudio pretende aportar información relevante para facilitar a las instituciones de formación de docentes nuevas claves para mejorar la formación docente en Chile.

A su vez, mediante el estudio de los modelos, propuestas y programas de formación continua del profesorado y las percepciones de los informantes, se intenta reconocer aspectos que facilitan u obstaculizan el desarrollo profesional docente

Las preguntas que esta investigación pretende responder son: ¿Qué formación continua es necesaria o requerida por el profesorado, para que este pueda responder a la educación requerida hoy y mañana?; ¿Cuáles son las percepciones del profesorado de Chile sobre sus necesidades de formación?

Método

Este estudio, que es parte de un estudio de caso más amplio, tiene un enfoque metodológico cualitativo científico práctico, con una mirada crítica, porque lo que se busca es obtener un estudio analítico y no meramente descriptivo de la formación docente inicial y continua. El primer desafío para avanzar en el estudio de este caso, con valor en la comparación instrumental, es pues, identificar necesidades de formación, formación manifestadas por el profesorado, que permitan obtener elementos que ayuden a introducir innovaciones en los programas de formación del profesorado de la Región de Tarapacá, Chile.

Para diagnosticar la situación y profundizar en su comprensión, se diseñó un cuestionario cualitativo, con el objetivo de obtener las percepciones de docentes, pretendiendo con ello identificar, relacionar y discutir las temáticas, las responsabilidades, los desafíos y necesidades referidas a su formación profesional.

El Cuestionario contiene Items que indagan por:

Grado de satisfacción de su desarrollo profesional y las competencias que debe demostrar en su práctica docente

Importancia asignada a la formación continua para cumplir el rol docente, las áreas en que percibe mayores necesidades de formación y los temas específicos o aspectos imprescindibles que se deberían abordar o profundizar en su formación permanente.

Percepción del modelo (individual o colectivo) de desarrollo profesional y Oportunidades, ofertas obstáculos y dificultades de formación

Para su aplicación se utilizó la plataforma web, para ser respondida on line, lo que proporciona facilidades para responder como para la obtención de análisis preliminares de datos.

En un primer análisis de los datos se procede, se procede a la lectura de las respuestas, buscando descubrir los temas relevantes subyacentes en ellas. Luego se procede a una categorización de la información recogida en los cuestionarios para su posterior interpretación.

Los datos recabados han sido analizados mediante un modelo de triangulación entre la información recabada del análisis documental y de las entrevistas y los cuestionarios (Caballero, Manso, Matarranza y Valle, 2016).

Resultados

Los resultados preliminares de esta investigación señalan que el hecho educativo es un fenómeno social que afecta a todos los países por igual y que, si pretende avanzar en la calidad de la educación, esto pasa por una mejora sustantiva en la formación continua del profesorado.

Un primer análisis de los datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los docentes de Chile, evidencia necesidades formativas relacionadas con el fortalecimiento de competencias disciplinares y pedagógicas, especialmente referidas a evaluación y didácticas específicas, así como en ciertas temáticas de actualización curricular: contenidos y metodologías, entre otras. De igual modo, manifiestan una débil preparación en conocimientos contextualizados y habilidades pedagógicas necesarias, para dar respuestas pertinentes a las demandas educativas de las instituciones, de la comunidad y del estudiantado, propias de una sociedad cada vez más compleja.

Así mismo, se observa que las dificultades para su desarrollo profesional se focalizan principalmente en la falta de tiempo disponible para participar de las oportunidades formativas, que en general son escasas, poco pertinente y descontextualizadas. A esto se agrega que no existen incentivos asociados al perfeccionamiento docente.

Aun cuando estos resultados son todavía preliminares, se pretende obtener orientaciones que permitan diseñar un plan de formación continua del profesorado que facilite, por una parte, el desarrollo de competencias pedagógicas y, por otra, actualizar los nuevos roles que le corresponde asumir al profesorado en contexto global actual.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente, en Mari Pearlman et al. (coords.), *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*, Santiago de Chile, PREAL- CINDE, 2004, pp. 97-142.
- Albert, M.J. (2009). *El paradigma de la educación continua: reto del siglo XXI*. Narcea. Madrid.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 11-28. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Barba, A., Barba, J. J., y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación acción. Una forma de cambiar las prácticas en el aula. *Contextos educativos*, 9, 161-175. Recuperado de <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2769>
- Bitar, S., (2003). Presentación del Ministro de Educación en Marco para la Buena Enseñanza. Santiago. MINEDUC. Chile.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Lationamericana de educación comparada*, 7, 39-56. Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>
- Carbonell, J. (2018). El lugar del conocimiento en las pedagogías del siglo XXI. En J. Sacristán. (Coord.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación* (pp. 39-53). Madrid, España: Editorial Morata.
- Castro, F. (2015). Formación de Profesores en Chile: Una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales. *Praxis Educativa*. 19(1), ISSN: 0328-9702. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153141086002>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, (35), 131-164. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Cisternas, T. (2013). Contextos, contingencia e intereses en el proceso de investigar la formación docente: Un estudio de caso. *Revista Calidad de la Educación*, 38, 116-117.
- Díaz, C, Solar, M, Soto, V, Conejeros y Vergara-Morales, J. (2015). Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos. *Revista Complutense de Educación*. 26. 543-569. https://www.researchgate.net/publication/282858566_Temas_clave_en_la_formacion_de_profesores_en_Chile_desde_la_perspectiva_de_docentes_y_directivos
- Díaz, V. y Poblete, A. (2016). Modelo de Competencias Profesionales de Matemáticas (MCPM) y su Implementación en Profesores de Enseñanza Primaria en Chile. *Bolema*, 30(55), 81-109. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v30n55a23>
- Fernández, M, Rodríguez, J y Fernández F (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón*. Revista de Pedagogía 68 (2), 85-101 <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/38844>

- García de Fez, S. y Solbes, J. R. (2016). Los equipos directivos en la formación profesional española: una propuesta de formación continua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70,161-182. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/93>
- García-Huidobro, J, E, (2014). Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente. *Docencia N° 54*.pp. 64-66.
- Ku, M. M. y Tejada, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales. *Educar*, 51(2), 397-416. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342141427009.pdf>
- Ley 20.903 (2019). *Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Ministerio de Educación, Acreditación; Formación Profesional Docente; Inclusión Educativa; Consejo Nacional de Educación; Sostenedor*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Marcelo, C, (2015). Evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista brasileira de formação de professores* . Vol. 1, n. 1, p.43-70.
- MINEDUC (2008). Marco de la Buena Enseñanza. Recuperado: <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC (2012a). Estándares De Formación Para Egresados De La Carrera De Pedagogía Básica. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf
- MINEDUC (2012b). Estándares de Formación para los Egresados en Educación Media. Recuperado de: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 4, pp. 261-279. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art15.pdf>
- Russell, T. (2014). La práctica en la Formación de Profesores: Tenciones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos. (Valdivia)*, 40(Especial), pp. 223-238. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200013>
- Salazar-Gómez, E y Tobón, S (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*. Vol. 39 (Número Especial CITED). Pág. 17. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342133060005.pdf>
- Sánchez, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. *Perfiles Educativos*, 35(142), 128-148.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la Universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-184. Doi: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>.
- Tenti Fanfani, E. (2006). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani (Ed.) *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el SXXI*. (pp. 119-142). Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=2824878&pid=S0718-0705201600050001500038&lng=e
- Vaillant, D y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la Formación Docente*. Narcea. Madrid.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11 (1). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (2017). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. *Antecedentes para elaboración de orientaciones y bases técnicas centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas* CPEIP. Mineduc. Santiago de Chile. Recuperado de. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf

Juan Luis Cerda Jopia, académico de la Facultad de Ciencias Humanas y Ccoordinador de programas de Máster nacionales e internacionales de Educación de la Universidad Arturo Prat, Chile. Profesor de Filosofía, (UCV), Máster en Psicodidáctica (UPV/EHU) y doctorando en en Psicodidáctica, (UPV/EHU). Ha realizado proyectos de Magister en Educación, innovación docente, diseño de la línea de las prácticas pedagógicas, investigación acción. Su línea de interés por investigar dice relación con la formación docente

Itziar Rekalde-Rodríguez, profesora Agregada en el departamento de Didáctica y Organización escolar (UPV/EHU) y doctora en Filosofía y Ciencias de la educación por la Universidad de Salamanca y Premio extraordinario de doctorado (Pedagogía, 2000). Investigadora Principal de *Ikasgura: Cambio educativo en la Universidad*, grupo de investigación acreditado por el Gobierno Vasco (IT1348-19).

María Teresa Vizcarra Morales, profesora Titular de Universidad del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (UPV/EHU), doctora en Filosofía y Ciencias de la educación. Responsable del programa de doctorado en Psicodidáctica. Investigadora Principal de IkHezi (investigación educativa), grupo consolidado de investigación del sistema vasco.

Inés Palape Pavelic, académica de la Facultad de Ciencias Humanas, directora del Centro de Recursos pedagógicos, Universidad Arturo Prat, Chile. Es Máster en Psicodidáctica: psicología de la educación y didácticas específicas, Doctoranda en Psicodidáctica de la (UPV/EHU). Ha realizado proyectos de innovación docente, diseño de la línea de las prácticas pedagógicas, investigación acción y actualmente el área de interés para investigar es la metodología de Aprendizaje Servicio.

Revisión de instrumentos de medida de la actividad física

Review of physical activity measurement instruments

Daniel Benjumea Nodar* e Iker Ros Martínez de Lahidalga*
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Una de las mayores problemáticas de hoy en día es la falta de actividad física y las actitudes no saludables en nuestra sociedad, por lo que se ha creado una gran diversidad conceptual con maneras muy diferentes de entenderlo y de evaluarlo, lo que ha derivado en una gran cantidad y heterogeneidad de instrumentos de medida. El objetivo de esta investigación es revisar y clasificar diferentes instrumentos de medida de la actividad física bajo tres criterios: el tipo de constructos sobre los que se construyen los ítems, las dimensiones de la actividad física empleadas y como se realiza la medición de los datos. Tras un análisis de 30 instrumentos de medida se concluye que no hay un cuestionario adecuado. Se discuten las posibles causas de tal diversidad a la hora de registrar la variable destacándose las diferentes formas de medirla.

Palabras clave: Actividad física, instrumentos de medida, ítems, cuestionario.

Abstract

One of the biggest problems today is the lack of physical activity and unhealthy attitudes in our society, so a great conceptual diversity has been created with very different ways of understanding and evaluating it, which has resulted in a lot and in a large number and heterogeneity of measuring instruments. The objective of this research is to review and classify different instruments of measurement of physical activity under three criteria the type of constructs on which the items are built, the dimensions of physical activity used and how the measurement of the data is carried out. After an analysis of 30 measuring instruments, it is concluded that there is no appropriate questionnaire. The possible causes of such diversity are discussed when registering the variable by highlighting the different ways of measuring it.

Keywords: Physical activity, measurement instruments, items, questionnaire.

Introducción

El concepto de actividad física

Aunque la actividad física es un agente relevante para la prevención de enfermedades crónicas, actualmente existe un importante problema de sedentarismo en la infancia y la adolescencia, es por ello que las políticas de salud pública están dándole una gran importancia a la promoción de la actividad física entre la población (Martínez-Gómez, Martínez-de-Haro, Pozo, Welk, Villagra, Calle, Marcos y Veiga, 2009). Debemos tener en cuenta que la actividad física juega un papel fundamental a la hora de adquirir hábitos y actitudes positivas en el futuro, además de proporcionar beneficios para la salud física y mental (Montil, Barriopedro y Oliván, 2005). Diversos estudios muestran que la práctica deportiva mejora ciertas funciones cognitivas como la atención, la memoria, las funciones ejecutivas o el rendimiento académico, esto se explica a través del aumento de vascularización cerebral, neurogénesis y sinaptogénesis (Cid, 2018). Del mismo modo, se ha comprobado que la asignatura de Educación Física, está relacionada positivamente con el éxito y los resultados académicos de los estudiantes, especialmente en las habilidades académicas relacionadas con el cálculo matemático y la comprensión lectora, asociándose al comportamiento o conductas adecuadas del alumnado durante el trabajo en clase (García, González, Cornejo y Veiga, 2019). Cabe destacar también que, atendiendo a cada etapa educativa, la práctica de actividad física puede beneficiar ciertos aspectos como son la inclusión, el esfuerzo o la constancia (Muñoz-Bullón, Sanchez-Bueno y Vos-Saz, 2017), pudiendo potenciar también el autoconcepto y la autoestima siempre y cuando se mantengan ciertos parámetros de frecuencia, duración e intensidad (Guillamón, Canto y López, 2019).

Cada vez existe una mayor disminución de la práctica de actividad física debido a la falta de atracción hacia ella y el incremento de hábitos sedentarios como el consumo de TV y videojuegos (Ruiz-Ariza, Ruiz, de la Torre-Cruz, Latorre-Román y Martínez-López, 2016). La atracción hacia la actividad física se puede definir como el deseo de una persona por querer implicarse en la realización de tareas que impliquen esfuerzo físico o movimiento de cierta intensidad ya sea a través de juegos o deportes (Rose, Larkin, Hands, Howard y Parker, 2009). Es importante atender a que las experiencias que tenemos en cuanto a la actividad física en la infancia, influyen en la posterior atracción de la misma (Rose et al., 2009). Este constructo es un factor determinante en cuanto al nivel de actividad física, ya que lo potencia del mismo modo que el disfrute por ella (González-Cutre, Martínez, Alonso, Cervelló, Conte y Moreno, 2007). Se observa una tendencia a que la atracción hacia la actividad física sea mayor para los chicos que para las chicas; a su vez, las chicas que tienen mayor atracción hacia la actividad física, tienen mayores calificaciones, en cambio, sucede de forma contraria con los chicos (Ruiz-Ariza et al., 2016).

Además, tal y como se ha expuesto anteriormente, le debemos conferir una gran importancia a la variable práctica físico-deportiva ya que cada vez es menos frecuente la práctica de la actividad física en nuestra sociedad, especialmente en niños y niñas. El sedentarismo está presente en una buena parte de la población, concretamente en el 73% de la población española (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). En Guipúzcoa esta cifra se disminuye a un 29%, pero sigue siendo un porcentaje alarmante, sobre todo debido a la creación de nuevos hábitos con tendencia sedentaria en los jóvenes (Eusko Jaurlaritz, 2017). A su vez, son diversas las investigaciones que afirman que un alto nivel de práctica físico-deportiva beneficia posteriormente el ajuste escolar, pero en nuestra sociedad corremos el peligro de que el ajuste escolar se vea influenciado negativamente debido a la creación de nuevos hábitos cada vez más sedentarios.

Teniendo en cuenta el sedentarismo al que se está enfrentando nuestra sociedad, es importante también aplicar en el ámbito educativo metodologías activas que incentiven el movimiento en el aula, ya que con la forma tradicional de impartir clase el alumnado pasa sentado muchas horas diarias, favoreciendo el sedentarismo desde las más pequeñas y pequeños. Este tipo de metodologías están adquiriendo cada vez más importancia ya que otorgan al alumnado protagonismo, motivación, participación, cooperación, interés, autonomía y autorregulación, fomentando la participación activa de los mismos (García y Gago, 2019). De este modo, al implantar estas metodologías en los centros escolares, se fomenta el movimiento y el no sedentarismo tanto dentro del aula como fuera de ella, ya que los valores que fomentan las metodologías activas son valores importantes en la práctica físico-deportiva, por lo que esta variable se va a ver favorecida (Cuenca, Mariles y Navia Véliz, 2017). Por todo ello, a través de este estudio se pretende tomar conciencia sobre qué tipo de instrumentos existen para medir esta variable, la cual cada vez es más importante ya que afecta de manera directa a nuestra sociedad.

Instrumentos de medida de la actividad física

La actividad física tiene un destacado efecto protector sobre una gran variedad de adversidades, especialmente sobre las relacionadas con la salud física y mental de las personas (Abalde y Pino, 2016). Siguiendo esta misma línea, numerosos estudios han evidenciado que la actividad física es vital para favorecer un desarrollo saludable, ya que involucrarse en actividades fuera del horario lectivo afecta de manera positiva en el desempeño académico (Muñoz-Bullón, Sanchez-Bueno y Vos-Saz, 2017). Además, existen relaciones positivas entre el autoconcepto y la actividad física (Infante, Goñi y Villaruel, 2011), y se puede decir que la cantidad de actividad física semanal se relaciona con una mayor competencia cognitiva tanto en niños como en adolescentes (Bass, Brown, Laurson y Coleman, 2013). Por ello, cabe destacar que con una alta satisfacción o disfrute hacia la actividad física, se pueden reconducir los niveles de práctica, además de estimular la función cognitiva y contribuir a un mayor rendimiento académico en los adolescentes (Ruiz-Ariza, Ruiz, de la Torre-Cruz, Latorre-Román y Martínez-López, 2016). En concordancia con lo anterior, se muestra que las alumnas y alumnos con bajo nivel de disfrute hacia la actividad física tienen calificaciones más bajas (García, González, Cornejo y Veiga, 2019). En consecuencia, es fundamental disponer de instrumentos de medida válidos y fiables que permitan evaluar la actividad física de manera precisa para cualquier edad. De esta forma, sería posible detectar y prevenir diferentes conductas y fomentar un correcto desarrollo.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, han sido muy numerosas las investigaciones sobre la actividad física, pero no se han caracterizado por la unanimidad de criterios (Silsbury, Goldsmith, y Rushton, 2015). Esta disparidad junto con la complejidad conceptual y de interés práctico ha derivado en una gran cantidad y heterogeneidad de instrumentos de medida de la actividad física (Dowd, Szeklicki, Minetto, Murphy, Polito, Ghigo, van der Ploeg, Ekelund, Maciaszek, Stemplewski, Tomczak y Donnelly, 2018). Como consecuencia de esa situación, el objetivo principal de esta investigación se centra en revisar y clasificar los instrumentos de medida de la actividad física.

Método

Instrumentos de medida

Se han revisado un total de 30 instrumentos de medida de la actividad física comprendidos entre los años 1987 y 2015. Se consultaron las bases de datos Web of Science, Scopus, Dialnet y Eric, y los descriptores utilizados fueron: *physical activity, measurement instruments, items y questionnaire* (se utilizó la traducción de los mismos para las bases de datos en castellano). Se seleccionaron para analizar aquellos instrumentos que hubieran publicado el listado de ítems definitivo para así poder analizarlos. Aparte del nombre del cuestionario, los autores, la edad de aplicación y el número de ítems, las categorías principales para la clasificación han sido el tipo de constructos sobre los que se construyen los ítems, las dimensiones de la actividad física empleadas y como se realiza la medición de los datos. Clasificar los instrumentos de medida bajo esos dos criterios permite destacar la disparidad de criterios y la falta de uniformidad en el desarrollo de cuestionarios sobre el constructo de actividad física.

Resultados

Clasificación de los instrumentos de medida

En la Tabla 1 se recogen los cuestionarios analizados clasificados por tres criterios: el tipo de constructos sobre los que se construyen los ítems, las dimensiones de la actividad física empleadas y como se realiza la medición de los datos.

Tabla 1

Clasificación de instrumentos de medida de la actividad física

NOMBRE DEL CUESTIONARIO	AUTORES	EDAD APLICACIÓN	ÍTEM S	CONSTRUC TO	DIMENSION ES	MEDICI ÓN
EPIC-Norfolk	Wareham, Jakes, Rennie, Mitchell, Hennings y Day	Adulter y tercera edad	4	AF en el trabajo, transporte, como deporte, como recreación y en el hogar	Duración e intensidad	Inactividad a actividad y MET
CHAMPS	Resnicow, McCarty, Blissett, Wang, Heitzler y Lee	Tercera edad	41	AF en el transporte, en el hogar, como recreación y como deporte	Frecuencia, intensidad y duración	Actividad moderada a vigorosa y MET
FPACQ	Lefevre, Matton, Wijndaele, Duvigneaud, Thomis, Duquet	Adolescencia y adultez	56-70	AF en el transporte, en el hogar, como deporte y rutinas de	Duración, frecuencia e intensidad	MET

		y Philippaerts			dormir, comer y ver la TV o el PC		
IPAQ-C	Macfarlane, Lee, Ho, Chan y Chan	Adolescencia y adultez	9	Cualquier AF y tiempo sedentario	Frecuencia y duración	AF moderada a vigorosa y MET	
Modified Baecke	Pols, Peeters, Mesquita, Ocke, Wentink, Kemper y Collette	Adolescencia tardía, adultez y tercera edad	19	AF en el trabajo, en el hogar, como recreación, como deporte y rutina de sueño	Duración	Recuento AF	
OA-ESI	Brien-Cousins	Adultez y tercera edad	43	AF en el hogar, como recreación y como deporte	Duración e intensidad	MET	
PASE	Washburn, McAuley, Katula, Mihalko y Boileau	Tercera edad	12	AF en el trabajo, en el hogar y como recreación	Frecuencia, duración e intensidad	Recuento AF	
PAQ-EJ	Yasunaga, Park, Watanabe, Togo, Park, Shephard y Aoyagi	Tercera edad	14	AF como transporte, recreación, en el hogar, como deporte y resistencia	Frecuencia, duración e intensidad	MET	
Pre-EPIC	Pols, Peeters, Kemper y Collette	Adultez y tercera edad	28	AF como transporte, en el trabajo, en el hogar, como deporte y otras actividades	Duración	Total EE	
QAPSE	Bonnefoy, Kostka, Berthouze y Lacour	Tercera edad	35	AF en el trabajo, en el hogar, como recreación y actividades diarias	Duración e intensidad	EE diario y recuento AF	
SBAS	Vega, Chavez, Farr y Ainsworth	Adolescencia tardía, adultez y tercera edad	2	AF como transporte, en el trabajo, en el hogar, como recreación y como deporte	Frecuencia, duración e intensidad	Actividad moderada a vigorosa	
Self-Administred PAQ	Wolf, Hunter, Colditz, Manson, Stampfer,	Adultez y tercera edad	5	AF en el trabajo, como transporte, en	Duración e intensidad	Total de ver la tele y leer y	

	Corsano, Rosner, Kriska y Willett				el hogar, como deporte y hábitos de ver la TV o leer		MET
WHI-PAQ	Gabriel, Rankin, Lee, Charlton, Swan y Ainsworth	Aduldez y tercera edad	9	AF en el hogar, como recreación, como deporte y rutinas sedentarias	Frecuencia, duración e intensidad		MET
PAQ-A	Kowalski, Crocker y Kowalski	Adolescencia media y tardía	8	AF como deporte y como recreación	Frecuencia, intensidad y duración		Recuento AF
PAQ-C	Kowalski, Crocker y Faulkner	Adolescencia temprana	9	AF como deporte y como recreación	Frecuencia, intensidad y duración		Media de AF
VREM (Adaptación Castellano reducida)	Ruiz, Pera, Baena, Mundet, Alzamora, Elosua, Monserrat, Heras, Raurell, Gamisans y Fàbrega	Aduldez y tercera edad	6	AF como deporte, como recreación, en el hogar y como transporte	Frecuencia e intensidad		Actividad moderada a vigorosa y MET
GPAQ	Bull, Maslin y Armstrong	Aduldez	16	AF en el hogar, en el trabajo, como transporte, como deporte y recreación	Frecuencia e intensidad		Actividad moderada a vigorosa y MET
HPAQ	Laffrey y Asawachaisuwikrom	Aduldez	5	AF en el hogar, en el trabajo, como transporte, como deporte y recreación	Frecuencia		Recuento AF
PYTPAQ	Friedenreich, Courneya, Neilson, Matthews, Willis, Irwin, Troiano y Ballard	Aduldez	13	AF en el trabajo, en el hogar, como transporte, como recreación y como deporte	Frecuencia e intensidad		Actividad moderada a vigorosa y MET
SQUASH	Proper, Van den Heuvel, De Vroome, Hildebrandt y Van der Beek	Adolescencia tardía y aduldez	10	AF en el trabajo, como transporte, en casa, como recreación y como deporte	Frecuencia, duración e intensidad		Actividad moderada a vigorosa y MET

YPAS	Solomito Pugh	Tercera edad	5	AF como deporte, en el hogar, como recreación y como transporte	Duración e intensidad	Recuento AF y EE
RAPA	Topolski, LoGerfo, Patrick, Williams, Walwick y Patrick	Adulterez y tercera edad	9	AF como transporte, recreación, en el hogar y como deporte	Frecuencia	Recuento AF
EBBS	Sechrist, Walker y Pender	Adolescencia tardía, adulterez y tercera edad	43	Beneficios físicos, psicológicos y sociales de la AF y barreras para la AF	Frecuencia	Recuento beneficio y recuento barreras
enKID	Viñas, Majem, Barba, Pérez y Bartrina	Adolescencia	2	AF como deporte y rutinas de ver la TV	Frecuencia y duración	Recuento AF y horas TV
FITNESSGRAM	Morrow Jr, Martin y Jackson	Adolescencia	3	AF aeróbicas, de fuerza y de flexibilidad	Frecuencia	Recuento de AF
PACE	Long, Calfas, Wooten, Sallis, Patrick, Goldstein, Marcus, Schwenk, Chenoweth, Carter, Palinkas, Heath y Torres	Adolescencia y adulterez	2	Cualquier AF	Frecuencia	Recuento de días que se realiza AF
SEE Scale	McAuley, Lox y Duncan	Tercera edad	13	AF como recreación y deporte	Frecuencia y duración	Recuento de AF
rPAR-Q	Cardinal, Esters y Cardinal	Adulterez y tercera edad	7	Sedentarismo y rutinas perjudiciales	Motivos	Recuento de rutinas sedentarias y perjudiciales
Four by one-day recall (Adaptación Castellano)	Cantera y Devís	Adolescencia	1	AF como deporte, transporte, en el hogar y rutinas de ver la TV o leer	Frecuencia, duración e intensidad	Actividad moderada a vigorosa y MET

PDPAR-24	Cancela, Lago, Ouviaña y Ayán	Adolescencia	48	cualquier AF	Intensidad	Actividad moderada a vigorosa
----------	-------------------------------	--------------	----	--------------	------------	-------------------------------

AF: Actividad física
EE: Energía expendida
Etapas adolescencia: temprana/media/tardía
MET: Equivalente metabólico

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, los 30 instrumentos analizados son muy dispares entre sí. En primer lugar, a la hora de clasificar dichos instrumentos según la edad de aplicación, podemos ver que solamente un 23.33% de los instrumentos están enfocados a la etapa de adolescencia temprana (Kowalski et al. 1997), se registra el mismo porcentaje para la adolescencia media (Kowalski et al. 1997) y un 36.66% a la etapa de adolescencia tardía (Vega et al. 2014; Sechrist et al. 1987; Pols et al. 1995; Kowalski et al. 1997; Proper et al. 2006). En cambio, en las etapas de adultez y tercera edad se clasifican la mayoría de instrumentos ya que pertenecen a un 60% y a un 56.66% respectivamente. Aunque la mayoría de los instrumentos se refieren a la adolescencia general, sin atender a las diferentes etapas (Viñas et al. 2006; Morrow Jr et al. 2010; Lefevre et al. 2006; Macfarlane et al. 2007; Long et al. 1996; Cantera y Dévis, 2000).

En segundo lugar, al observar el primero de los tres criterios esta revisión de instrumentos de medida, es decir, el constructo al que hace referencia cada uno de los instrumentos, podemos comprobar que un 76.66% se refieren a la actividad física como deporte (McAuley et al. 1993; Kowalski et al. 1997; Pols et al. 1995;...), un 70% a la AF que realizamos llevando a cabo tareas del hogar (Pols et al. 1996; Bonnefoy et al. 1996; Laffrey et al. 2001;...), un 66.66% a AF como recreación (Wareham et al. 2002; Brien-Cousins, 1996;...), un 50% a la AF que realizamos al transportarnos de un lugar a otro (Resnicow et al. 2003; Yasunaga et al. 2007;...) y un 40% a la AF que hacemos en nuestro trabajo (Bull et al. 2009; Washburn et al. 1999;...). La mayoría de cuestionarios han construido sus ítems en base a esos constructos, en cambio solamente un 13.33% se refiere a rutinas de ver la TV (Viñas et al. 2006; Lefevre et al. 2006; Cantera y Dévis, 2000; Wolf et al. 1994) y un 10% al tiempo sedentario (Cardinal et al. 1996; Macfarlane et al. 2007; Gabriel et al. 2010).

Seguidamente, a la hora de observar cuales son las dimensiones que se observan, tienen prácticamente el mismo porcentaje de instrumentos que observan frecuencia, duración e intensidad de la AF, esto tiene una gran relación con la forma de medirlo como vamos a poder observar en el siguiente punto.

Por último, es importante conocer cómo se realiza el registro de los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos analizados, podemos comprobar que la principal forma de medición ya sea a través de los METs o de la EE con un 53.33% (Lefevre et al. 2006; Brien-Cousins, 1996; Bonnefoy et al. 1996;...), seguido del recuento de AF con un 40% (Pols et al. 1995; Washborn et al. 1999; Laffrey et al. 2001;...) y del registro de actividad moderada a vigorosa con un 33.33% (Friedenreich et al. 2006; Proper et al. 2006; Vega et al. 2014;...). En cambio, y como registro de datos minoritarios se encuentran el total de ver la TV con un 6.66% (Viñas et al. 2006; Wolf et al. 1999) y las rutinas sedentarias y perjudiciales con un 3.33% (Cardinal et al. 1996).

Discusión

El objetivo principal de esta investigación era revisar y clasificar instrumentos de medida de la actividad física bajo tres criterios: el tipo de constructos sobre los que se construyen los ítems, las dimensiones de la actividad física empleadas y como se realiza la medición de los datos. Tras un exhaustivo análisis de 30 instrumentos para medir la actividad física tanto a nivel nacional como internacional se concluye que no existe hoy por hoy un cuestionario adecuado.

En primer lugar, me gustaría recalcar la importancia que tiene la actividad física en la edad escolar, ya que la actividad física es vital para favorecer un desarrollo saludable, ya que involucrarse en actividades fuera del horario lectivo afecta de manera positiva en el desempeño académico, según defienden (Muñoz-Bullón, Sanchez-Bueno y Vos-Saz, 2017). Además, existen relaciones positivas entre el autoconcepto y la actividad física (Infante, Goñi y Villaroel, 2011), y se puede decir que la cantidad de actividad física semanal se relaciona con una mayor competencia cognitiva tanto en niños como en adolescentes (Bass, Brown, Laurson y Coleman, 2013). Por ello, cabe destacar que con una alta satisfacción o disfrute hacia la actividad física, se pueden reconducir los niveles de práctica, además de estimular la función cognitiva y contribuir a un mayor rendimiento académico en los adolescentes (Ruiz-Ariza, Ruiz, de la Torre- Cruz, Latorre-Román y Martínez-López, 2016). En discordancia con todo que defienden los anteriores autores y autoras, existe solo un 23.33% de instrumentos aplicables para la adolescencia temprana, la mayoría de ellos aplicables a la etapa adolescente en general. Debemos reflexionar sobre ello ya que es de vital importancia poder analizar la AF que realizan los más pequeños, además de sus rutinas sedentarias, pudiendo así indagar sobre sus necesidades y potencialidades, por ello es vital contar con cuestionarios que evalúen la actividad física de manera precisa en la adolescencia y en un ámbito educativo para así poder fomentar un desarrollo saludable de los estudiantes.

Pese a que la mayoría de instrumentos se ciñen a los mismos constructos, debemos tener en cuenta los datos de (Eusko Jaurlaritz, 2017), ya que en nuestra sociedad estamos ante la creación de nuevos hábitos con tendencia sedentaria en los jóvenes. Además, tal y como exponen (Ruiz-Ariza, Ruiz, de la Torre-Cruz, Latorre- Román y Martínez-López, 2016), cada vez existe una mayor disminución de la práctica de actividad física debido a la falta de atracción hacia ella y el incremento de hábitos sedentarios como el consumo de TV y videojuegos. Por todo ello, los instrumentos analizados no se adaptan a las necesidades de nuestra sociedad, ya que es importante medir los diferentes tipos de actividad física que realizamos, pero hoy en día hay algo mucho más alarmante que ser una persona muy activa, el cada vez más acusado sedentarismo.

Para finalizar, creo que el registro de datos o la medición más exacta coincide con la mayoría de esta revisión de instrumentos, siendo un 55.33% de instrumentos los que recogen los datos a través de METs o EE. Esto depende claramente de la dimensión que se quiera analizar, no obstante, veo necesario poder hacer mediciones de actividades sedentarias, ya que es la principal problemática que se está dando actualmente en nuestra sociedad.

Para futuras investigaciones creo que es necesaria la elaboración de un nuevo instrumento, dirigido al alumnado, ya que debemos incidir en la problemática desde las primeras etapas de la vida, clasificándolo como moderadamente activo o muy activo en base a unos METs, pero que también tenga en cuenta las rutinas sedentarias que existen en dicho grupo.

Referencias

- Abalde, N. y Pino, M. (2016). Influencia de la actividad física y el sobrepeso en el rendimiento académico: revisión teórica. *Sportis*, 2(1), 147-161.
- Bass, R. W., Brown, D. D., Laurson, K. R. y Coleman, M. M. (2013). Physical fitness and academic performance in middle school students. *Acta Paediatrica*, 102(8), 832-837.
- Bonnefoy, M., Kostka, T., Berthouze, S. E. y Lacour, J. R. (1996). Validation of a physical activity questionnaire in the elderly. *European journal of applied physiology and occupational physiology*, 74(6), 528-533.
- Brien-Cousins, S. O. (1996). An older adult exercise status inventory: reliability and validity. *Journal of Sport Behavior*, 19(4), 288.
- Bull, F. C., Maslin, T. S. y Armstrong, T. (2009). Global physical activity questionnaire (GPAQ): nine country reliability and validity study. *Journal of Physical Activity and health*, 6(6), 790-804.
- Cancela, J. M., Lago, J., Ouviaña, L. y Ayán, C. (2015). Validez del cuestionario de recuerdo de la actividad física realizada durante las 24h del día previo (PDPAR-24) en adolescentes españoles. *Nutrición hospitalaria*, 31(4), 1701-1707.
- Cantera, M. A. y Devís, J. (2000). Physical activity levels of secondary school Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 28-44.
- Cardinal, B. J., Esters, J. y Cardinal, M. K. (1996). Evaluation of the revised physical activity readiness questionnaire in older adults. *Medicine and science in sports and exercise*, 28(4), 468-472.
- Cid, F. M. (2018). *Principios de neuroeducación física*. España: Bubok Publishing.
- Cuenca, M., Mariles, M. y Navia Véliz, J. S. (2017). *Influencia del aprendizaje en movimiento en el desarrollo de actitudes positivas de los estudiantes de cuarto grado* (Bachelor's thesis). Universidad de Guayaquil.
- Dowd, K. P., Szeklicki, R., Minetto, M. A., Murphy, M. H., Polito, A., Ghigo, E., van der Ploeg, H., Ekelund, U., Maciaszek, J., Stemplewski, R., Tomczak, M. y Donnelly, A. (2018). A systematic literature review of reviews on techniques for physical activity measurement in adults: a DEDIPAC study. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 15(1), 15.
- Eusko Jaurlaritza (2017). *Estudio "Deporte y Actividad Física 2017" de la población vasca*. Dirección de Actividad Física y Deporte del Departamento de Cultura y Política Lingüística del Gobierno Vasco.
- Friedenreich, C. M., Courneya, K. S., Neilson, H. K., Matthews, C. E., Willis, G., Irwin, M., Troiano, R. y Ballard, R. (2006). Reliability and validity of the past year total physical activity questionnaire. *American journal of epidemiology*, 163(10), 959-970.
- Gabriel, K. K. P., Rankin, R. L., Lee, C., Charlton, M. E., Swan, P. D. y Ainsworth, B. E. (2010). Test-retest reliability and validity of the 400-meter walk test in healthy, middle-aged women. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(5), 649-657.
- García, A. R. y Gago, A. R. A. (2019). Uso de metodologías activas: un estudio comparativo entre profesores y maestros. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 5098-5111.
- García, J. F., González, C. M. T., Cornejo, I. E. y Veiga, O. L. (2019). Asociación entre disfrute, autoeficacia motriz, actividad física y rendimiento académico en educación física. *Revista Retos*, (36), 58-63.

- González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L. y Moreno, J. A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II*, 407-417.
- Guillamón, A. R., Canto, E. G. y López, P. J. C. (2019). Relación entre capacidad aeróbica y el nivel de atención en escolares de primaria. *Revista Retos*, (35), 36- 41.
- Infante, G., Goñi Grandmontagne, A. y Villarroel Villamor, J. D. (2011). Actividad física y autoconcepto, físico y general, a lo largo de la edad adulta. *Revista de Psicología del deporte*, 20(2), 429-444.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R. y Faulkner, R. A. (1997). Validation of the physical activity questionnaire for older children. *Pediatric exercise science*, 9(2), 174-186.
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R. y Kowalski, N. P. (1997). Convergent validity of the physical activity questionnaire for adolescents. *Pediatric exercise science*, 9(4), 342-352.
- Laffrey, S. C. y Asawachaisuwikrom, W. (2001). Development of an exercise self-efficacy questionnaire for older Mexican American women. *Journal of nursing measurement*.
- Lefevre, J., Matton, L., Wijndaele, K., Duvigneaud, N., Thomis, M., Duquet, W. y Philippaerts, R. (2006). Validity of the Flemish Physical Activity Computerized Questionnaire (FPACQ). *Medicine and science in sports and exercise*, 38(5), S562-S562.
- Long, B. J., Calfas, K. J., Wooten, W., Sallis, J. F., Patrick, K., Goldstein, M., Marcus, B., Schwenk, T., Chenoweth, J., Carter, R., Palinkas, L., Heath, G. y Torres, T. (1996). A multisite field test of the acceptability of physical activity counseling in primary care: project PACE. *American journal of preventive medicine*, 12(2), 73-81.
- McAuley, E., Lox, C. y Duncan, T. E. (1993). Long-term maintenance of exercise, self-efficacy, and physiological change in older adults. *Journal of Gerontology*, 48(4), P218-P224.
- Macfarlane, D. J., Lee, C. C., Ho, E. Y., Chan, K. L. y Chan, D. T. (2007). Reliability and validity of the Chinese version of IPAQ (short, last 7 days). *Journal of Science and Medicine in Sport*, 10(1), 45-51.
- Martínez-Gómez, D., Martínez-de-Haro, V., Pozo, T., Welk, G. J., Villagra, A., Calle, M. E. y Veiga, O. L. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles. *Revista Española de Salud Pública*, 83, 427-439.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones (2015). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadanomecd/estadisticas/deporte/encuesta-habitos-deportivos.html>
- Montil, M., Barriopedro, M. I. y Oliván, J. (2005). El sedentarismo en la infancia. Los niveles de actividad física en niños/as de la Comunidad Autónoma de Madrid. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 82, 5-11.
- Muñoz-Bullón, F., Sanchez-Bueno, M. J. y Vos-Saz, A. (2017). The influence of sports participation on academic performance among students in higher education. *Sport Management Review*, 20(4), 365-378.
- Morrow Jr, J. R., Martin, S. B. y Jackson, A. W. (2010). Reliability and validity of the FITNESSGRAM®: Quality of teacher-collected health-related fitness

- surveillance data. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(sup3), S24- S30.
- Pols, M. A., Peeters, P. H., Mesquita, H. B., Ocke, M. C., Wentink, C. A., Kemper, H. C. y Collette, H. J. (1995). Validity and repeatability of a modified Baecke questionnaire on physical activity. *International journal of epidemiology*, 24(2), 381-388.
- Pols, M. A., Peeters, P. H., Kemper, H. C. y Collette, H. J. (1996). Repeatability and relative validity of two physical activity questionnaires in elderly women. *Medicine and science in sports and exercise*, 28(8), 1020-1025.
- Proper, K. I., Van den Heuvel, S. G., De Vroome, E. M., Hildebrandt, V. H. y Van der Beek, A. J. (2006). Dose–response relation between physical activity and sick leave. *British journal of sports medicine*, 40(2), 173-178.
- Resnicow, K. E. N., McCarty, F., Blissett, D., Wang, T., Heitzler, C. y Lee, R. E. (2003). Validity of a modified CHAMPS physical activity questionnaire among African-Americans. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 35(9), 1537- 1545.
- Rodríguez, F. A. (1994). Cuestionario de Aptitud para la Actividad Física (C-AAF), versión catalana/castellana del PAR-Q revisado. *Apunts Medicina de l' Esport (Castellano)*, 31(122), 301-310.
- Rose, E., Larkin, D., Hands, B., Howard, B. y Parker, H. (2009). Evidence for the validity of the Children's Attraction to Physical Activity questionnaire (CAPA) with young children. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(5), 573-578.
- Ruiz-Ariza, A., Ruiz, J. R., de la Torre-Cruz, M., Latorre-Román, P. y Martínez-López, E. J. (2016). Influencia del nivel de atracción hacia la actividad física en el rendimiento académico de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 42-50.
- Ruiz, A., Pera, G., Baena, J. M., Mundet, X., Alzamora, T., Elosua, R., Monserrat, P., Heras, A., Raurell, R., Gamisans, M. y Fàbrega, M. (2012). Validación de una versión reducida en español del cuestionario de actividad física en el tiempo libre de Minnesota (VREM). *Revista Española de Salud Pública*, 86, 495-508.
- Sechrist, K. R., Walker, S. N. y Pender, N. J. (1987). Development and psychometric evaluation of the exercise benefits/barriers scale. *Research in nursing & health*, 10(6), 357-365.
- Silsbury, Z., Goldsmith, R., y Rushton, A. (2015). Systematic review of the measurement properties of self-report physical activity questionnaires in healthy adult populations. *BMJ open*, 5(9), e008430.
- Solomito Pugh, A. N. (2006). Validity of the Yale Physical Activity Survey for older adults.
- Topolski, T. D., LoGerfo, J., Patrick, D. L., Williams, B., Walwick, J. y Patrick, M. M. B. (2006). Peer reviewed: the Rapid Assessment of Physical Activity (RAPA) among older adults. *Preventing chronic disease*, 3(4).
- Vega, S., Chavez, A., Farr, K. J. y Ainsworth, B. E. (2014). Validity and reliability of two brief physical activity questionnaires among Spanish-speaking individuals of Mexican descent. *BMC research notes*, 7(1), 29.
- Viñas, B. R., Majem, L. S., Barba, L. R., Pérez, C. y Bartrina, J. A. (2006). Actividad física en la población infantil y juvenil española en el tiempo libre. Estudio enKid (1998-2000). *Apunts. Medicina de l'Esport*, 41(151), 86-94.
- Wareham, N. J., Jakes, R. W., Rennie, K. L., Mitchell, J., Hennings, S. y Day, N. E. (2002). Validity and repeatability of the EPIC-Norfolk physical activity questionnaire. *International journal of epidemiology*, 31(1), 168-174.

- Washburn, R. A., McAuley, E., Katula, J., Mihalko, S. L. y Boileau, R. A. (1999). The physical activity scale for the elderly (PASE): evidence for validity. *Journal of clinical epidemiology*, 52(7), 643-651.
- Wolf, A. M., Hunter, D. J., Colditz, G. A., Manson, J. E., Stampfer, M. J., Corsano, K. A., Rosner, B., Kriska, A. y Willett, W. C. (1994). Reproducibility and validity of a self-administered physical activity questionnaire. *International journal of epidemiology*, 23(5), 991-999.
- Yasunaga, A., Park, H., Watanabe, E., Togo, F., Park, S., Shephard, R. J. y Aoyagi, Y. (2007). Development and evaluation of the physical activity questionnaire for elderly Japanese: the Nakanojo study. *Journal of aging and physical activity*, 15(4), 398-411.

Estudio sobre el sistema de calidad para la Educación Parvularia de Chile

Study on the quality system for Nursery Education in Chile.

María Eugenia Sánchez Letelier*, Rakel Gamito Gomez**, María Teresa Vizcarra Morales y Gaby Sepúlveda Araya ***

* Agencia de la calidad de la Educación del Gobierno de Chile, **Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) *** Universidad Arturo Prat de Chile

Resumen

Este trabajo tiene por objeto identificar elementos claves que orienten la gestión de los centros infantiles, para mejorar sus procesos institucionales y las prácticas profesionales en la macrozona norte de Chile. La institucionalidad educacional está enfrentando la implementación de un proceso de funcionamiento del sistema escolar distinto, que transita desde un enfoque de gestión de las políticas públicas verticales hacia un enfoque horizontal-colaborativo propio de la mejora continua, colocando en el centro a las escuelas infantiles y se hace necesario constatar cómo se está operando este cambio. Se trata del estudio de caso sobre la calidad de la Educación Parvularia en Chile, para ello se realizarán entrevistas en profundidad a informantes claves del sistema educativo (profesorado universitario de formación de grados educativos, alumnado universitario, profesorado de escuelas infantiles, personal de la Agencia de Calidad). Se espera que el estudio aporte información determinante para mejorar la calidad del sistema.

Palabras clave: Educación Infantil, Sistema de Calidad, Chile, formación del profesorado.

Abstract

This work aims to identify key elements that guide the management of children's schools, to improve their institutional processes and professional practices in the northern macro zone of Chile. The educational institutionalality is facing the implementation of a different operation process for the school system, which moves from a vertical public policy management approach to a horizontal-collaborative to continuous improvement, placing children's schools at the center and it is necessary to verify how this change is operating. This is the case study on the quality of children's schools in Chile, for this, in-depth interviews will be carried out with key informants of the educational system (university students, children's schools' teachers, quality agency's staff). The study is expected to provide decisive information to improve the quality of the educational system.

Keywords: Childhood Education, Quality System, Chile, teacher training.

Introducción

La mejora de la calidad en educación es un tema mundialmente abordado por la mayoría de los países, que se han adscrito a organizaciones como UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA). Estas organizaciones, han conseguido aunar criterios y orientaciones para iluminar la política pública y las acciones estratégicas que faciliten a los países, miembros de ellas, visualizar y generar acciones que respondan a los objetivos propuestos para los próximos 15 años para la educación (Vaillant, y Rodríguez, 2018, Unesco, 2016).

Indiscutiblemente, el movimiento mundial en pro de la educación para todos ha movilizó a la mayoría de los países a nivel global, generado diversas reacciones, propuestas y acuerdos tanto internacionales como regionales, a la luz de la mejora de la calidad de la educación (Menin, 2013, Monarca 2015). Los acuerdos internacionales se concretan en convenciones como los de Jomtien en 1990, reiterado en Dakar en 2000 (Unesco, 2000) y la declaración de Incheon para la Educación 2030 en 2015 (Unesco, 2016).

Entre los criterios y visiones comunes, destacan, por ejemplo, que la educación es un derecho de todo ser humano y, por tanto, su cometido es transformar vidas. En este sentido, el plan de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 de la Agenda 2030 aprobada por la UNESCO mandata a los países adheridos a “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Unesco, 2016, p. 7).

Pero, según Laies (2011), hablar de calidad educativa no es tan simple, porque el concepto encierra variados acepciones, sin embargo, cualquier persona puede vislumbrar ciertas características de alguna cosa que facilita poder observar si una cosa tiene mejor calidad que otra, cuando sus características nos permiten distinguir, diferenciarla y ponderar que es mejor o peor de ella. (Blanco, 2007). En este sentido, el concepto de calidad en educación, sin duda responde a una serie de elementos y dimensiones del quehacer educativo, pero en la mayoría de los países del mundo, se encuentran elementos comunes en su conceptualización. Sin embargo, frente a las diferentes posturas existentes, sin duda alguna, la calidad en educación será fuente de debates, porque no es algo estático, sino que evoluciona con el tiempo y está marcada e influida por lo que cada persona u organización, considera que debe ser el fin o propósito principal de la educación como actividad humana (Valdebenito, 2011)

En este marco, el gobierno de Chile define que una educación de calidad es un proceso formativo integral, que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado de una serie de dimensiones orientadas a proporcionar oportunidades de desarrollo e integración social (Ley 20.370/2009). Se pretende, así, garantizar que niños y niñas, jóvenes y personas adultas puedan llegar a ser parte una ciudadanía autónoma, responsable, proactiva y crítica (MINEDUC, Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar, 2016-2019, p. 16)

Es así que, en 2011, en un esfuerzo por ampliar el concepto de calidad de la educación, se publica la Ley 20.529, que da origen al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que establece ciertos parámetros de calidad que son exigidos a las comunidades escolares y que se refieren puntualmente a ciertos resultados educativos, tanto académicos como no académicos. El artículo 12º, del párrafo 2º, título II de esta ley señala que [...] “se persigue fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen” (Ley 20.520), con el fin de asegurar la calidad de la educación como un derecho para todos los niños y

todas las niñas. Asimismo, revela que este sistema implica “asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, responsabilización, fiscalización, orientación y apoyo constante a los establecimientos⁵” (Agencia de Calidad de la Educación, 2018, pp. 18-22).

En este escenario, la mejora continua se convierte en un proceso de cambio en los mecanismos de gestión escolar y un nuevo compromiso de cooperación entre los diversos actores pertenecientes a la escuela, de manera que la escuela se transforme en comunidad educativa. Así, se quiere establecer y realizar acciones que movilicen a generar, analizar y utilizar información para tomar decisiones y planificar acciones de mejora asequibles, contextualizadas y viables, para lograr los objetivos que se propongan en función de los aprendizajes de calidad de sus estudiantes.

En la base de esta reforma, se busca fortalecer la mejora educativa en las escuelas, generando un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores³, la fiscalización para el resguardo de los derechos de los agentes del sistema escolar, la exigencia en la rendición de cuentas a los propios centros escolares y la orientación y el apoyo a los colegios.

Calidad Educativa

En esta misma línea, Chile ha iniciado un proceso de estandarización con criterios mínimos exigibles relacionados con infraestructura, condiciones sanitarias, proyecto educativo institucional, reglamento interno y de convivencia, mobiliario, equipamiento, recursos educativos, coeficiente técnico e idoneidad docente, entre otros. A partir de 2015, se comienza una inédita organización a nivel nacional que está permitiendo avanzar en la consolidación de un sistema educativo propio para el nivel de educación infantil y ofrecer garantías esenciales para una educación de calidad, en condiciones de equidad, bienestar y buen trato a todas y todos los párvulos (denominación que reciben las niñas y niños de este nivel educacional) del país.

Al respecto, el actual Consejo Asesor para la Calidad en Educación Parvularia (CACEP) tiene la responsabilidad de elaborar y proponer al Ministerio de Educación un Plan Nacional de Aseguramiento de la Calidad para este nivel educacional, que contemple estándares de calidad y un sistema de acreditación para establecimientos que imparten enseñanza del mencionado nivel, el cual será ejecutado por la Agencia de Calidad de la Educación.

Ahora bien, actualmente coexiste un reconocimiento y valoración pedagógica y social de la educación que entrega este nivel de enseñanza, pero ésta no es obligatoria en el sistema escolar de Chile (Ministerio de Educación, 2015). Aun cuando desde hace ya algunas décadas en la mayoría de los centros educativos públicos y privados que imparten Educación Básica se ofertan los dos últimos niveles de Educación Parvularia (Transición 1, que alberga a párvulos entre los 4 y 5 años, y Transición 2, a párvulos entre los 5 y 6 años), sigue siendo voluntad de las familias incorporar a sus hijas e hijos a este sistema. Sin embargo, actualmente se encuentra en trámite legislativo la promulgación de la ley que especifica el paso obligatorio de pasar por el nivel Transición 2 (kínder) como requisito para el ingreso a la Educación Básica, lo que sin duda es un hito anhelado y valorado en la trayectoria de la Educación Parvularia en Chile.

⁵ En Chile, a los centros educativos también se les denomina establecimientos educacionales.

³ Los sostenedores son responsables del funcionamiento de un centro educativo.

En Chile, durante las últimas décadas, la calidad de la educación ha sido un tema ampliamente analizado y discutido en distintos ámbitos e instituciones, y por distintos actores educativos del país, Según Torche, Martínez, Madrid y Araya (2015, pp. 103-104), “el concepto de educación de calidad o calidad educacional ha estado en el centro del debate público y académico en Chile, poniendo de manifiesto visiones diversas, a veces contrapuestas, acerca de la forma en que se le define”. Así, en Chile, es posible distinguir dos enfoques de la calidad, pues, mientras algunos enfatizan las condiciones de gestión de los centros escolares, otros ponen el foco prioritariamente en los resultados de aprendizaje.

Sistema de calidad para la Educación Parvularia de Chile.

El Sistema de Calidad de la Educación chileno, posee una nueva estructura organizacional y de funcionamiento que considera la existencia de procesos y herramientas técnicas que orientan y facilitan la mejora continua, al interior de cada centro que imparte educación parvularia. De esta manera, la conducción o la gestión institucional y pedagógica de estos centros educativos infantiles también son responsabilidad de ellos y no sólo de las entidades del estado (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Actualmente este Sistema de Calidad para la Educación, se encuentra conformado por cuatro instituciones autónomas, con personalidad jurídica propia e independientes y con funciones claramente definidas, como se explica en la figura 1:



Figura 1. Estructura de la organización del sistema de Calidad en Chile. Fuente: CNED, Consejo Nacional de Educación de Chile. (2011).

El Ministerio de Educación, que es el órgano rector del sistema y responsable de proponer e implementar la Política pública educacional: otorga reconocimiento oficial, define la normativa, provee financiación y promueve desarrollo el profesional docente. Además, posee la potestad para elaborar y apoyar algunos marcos reguladores de la gestión pedagógica de los distintos establecimientos como las bases curriculares y recursos educativos; estándares de aprendizaje y otros indicadores de calidad y estándares indicativos de desempeño y proporcionar apoyo y asistencia técnico- pedagógica.

Por su parte, la Agencia de Calidad de la Educación evalúa los logros de aprendizaje y los otros indicadores de calidad, orienta al sistema educativo a través de las visitas de evaluación y orientación e informa a los establecimientos y a sus sostenedores y directivos de su desempeño, para que puedan tomar acciones que signifiquen un impacto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

En cuanto a la Superintendencia de Educación, sus funciones y responsabilidades se centran en fiscalizar la normativa educacional y aplicar sanciones: fiscaliza legalidad de uso de recursos y controla la rendición de cuentas e investiga y resuelve denuncias, y canaliza las demandas de la comunidad escolar.

Finalmente, el Consejo Nacional de Educación aprueba e informa sobre todas las iniciativas y normas que emanan del Ministerio de Educación, como: Bases Curriculares; Planes y programas; Estándares de Aprendizaje y Otros Indicadores de Calidad; Estándares Indicativos de Desempeño y Plan de evaluaciones (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

En el caso particular del nivel de Educación Parvularia esta misma estructura organizacional tiene representatividad propia, como la Subsecretaría de Educación Parvularia, que conforma parte del Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación Parvularia, el Consejo Asesor de Educación Parvularia, todos ellos con las mismas funciones, pero focalizadas en este nivel educativo.

En cuanto a la Agencia de Calidad, desde el 2015, está estudiando y analizando la mejor implementación de su mandato legal: evaluar y orientar el desempeño de los centros educacionales que imparten educación infantil, en base a ello, se ha centrado en organizar equipos de trabajo desde la Unidad de Estudios y la Unidad de Logros del Aprendizaje, para realizar y analizar algunos estudios sobre la Calidad Educativa en Educación Parvularia en base a experiencias nacionales e internacionales y representaciones sociales, con el fin de consensuar y definir que es calidad para este nivel, determinar regulaciones exigibles y definir elementos de calidad, el rol de la evaluación de calidad de EPA, de manera de recoger información relevante para el diseño y elaboración de los estándares indicativos de desempeño en EPA y el desarrollo de las visitas de evaluación y orientación del desempeño de los centros educativos que imparten este nivel educacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2015).

En este nuevo marco institucional, se han generado dos documentos, referentes técnicos esenciales, que orientan la gestión pedagógica y el trabajo en el aula: Bases Curriculares para la Educación Parvularia (BCEP) y el Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia (MBE EP). Estos documentos legales son herramientas técnicas diseñadas para facilitar en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de competencias, la organización curricular, el desempeño docente en el aula y el avance en las trayectorias profesionales y técnicas de las personas educadoras de Educación Parvularia (Escamilla, 2008).

Existe consenso entre los diferentes agentes educativos en que la Educación Infantil debe proporcionar una educación integral a todos los niños y niñas, sin importar sus condiciones sociales y culturales. Para ello, en la base de su quehacer, está el otorgarles el bienestar físico y emocional necesarios y requeridos para el despliegue, tanto de sus capacidades, como para la adquisición de conocimientos disciplinares y la promoción de valores. Lo anterior responde a la misión de acoger a niñas y niños en todas sus áreas de desarrollo, focalizándose, por una parte, en el cuidado físico, cognitivo, emocional, tanto como en su formación personal, social y espiritual, y por otra parte en su formación académica. De este modo, las interacciones de los agentes educativos de los establecimientos, con niños y niñas que asisten al mismo, adquieren no solo gran relevancia, sino que se constituyen en una dimensión de calidad (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Si bien es cierto, que no existe una definición única sobre cómo es o cómo debe ser una Educación Parvularia de calidad, a través de la evidencia científica y producto de estudios nacionales, ha sido posible identificar dimensiones que han sido asociadas con el desarrollo y un aprendizaje efectivo para todas y todos los párvulos. Al respecto, existe información sustantiva y observable sobre la calidad estructural referida a los factores observables que contribuyen a la calidad del programa y por otra, la calidad de los procesos relacionados con el tipo de interacciones que existen entre las personas educadoras y niñas y niños, a las características de las experiencias de aprendizaje y la propuesta educativa. Además, incorpora a la familia en el programa como en proceso de gestión de este (Agencia de Calidad de la Educación. 2018).

Por lo tanto, se pueden identificar tres hitos importantes en el desarrollo y la valoración formal de la Educación Inicial en Chile. En el último tiempo. La Nueva institucionalidad de la Educación Parvularia, las nuevas Bases Curriculares y la publicación del Marco para la Nueva Enseñanza en Educación Parvularia.

En este mismo contexto, el año con 2015 acontece un hito trascendental para la Educación Infantil, con la promulgación de la Ley 20.835, que da origen a una nueva estructura: la Subsecretaría de Educación Parvularia (Educación Infantil en España) y la Superintendencia de Educación Parvularia. Esta reforma supone una mejora, consolidación y regulación de este nivel educativo. Es decir, en el centro de esta reforma está la preocupación por la calidad. En efecto, el artículo 1º, Título I de la ley, señala: “Créase la Subsecretaría de Educación Parvularia, en adelante la ‘Subsecretaría’, que será el órgano de colaboración directa del Ministro de Educación en la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la Educación Parvularia de calidad para la formación integral de niños y niñas, desde su nacimiento hasta su ingreso a la Educación Básica” (p.1).

Para la Educación Parvularia, esta nueva institucionalidad implica el ordenamiento y modernización del sector, separando las funciones del diseño de política, fiscalización, evaluación y provisión del servicio, de los otros niveles educacionales. Además, la Subsecretaría de Educación Parvularia, se constituye en el órgano rector del nivel, responsable de diseñar y definir la política integral de fortalecimiento del primer nivel educativo con estructuras, marcos regulatorios y una institucionalidad que facilita el derecho a una educación de calidad en las salas cuna, jardines infantiles y escuelas que imparten este nivel educacional. Y, por último, la Intendencia de Educación Parvularia es la encargada de fiscalizar y de dar a las familias la tranquilidad de que sus niños asisten a lugares seguros (Revista de Educación, 2015). Pero esta nueva institucionalidad supone también una revalorización rol de los educadores iniciales y reconocimiento social y formal de desempeño profesional.

Posteriormente, en el año 2018, se publicaron las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia, referente fundamental a orientar los procesos de aprendizaje de niños y niñas entre los 3 meses de vida hasta los 6 años. En ellas se define qué y para qué deben aprender desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, considerando las características de la infancia temprana, contextualizada en nuestra sociedad del presente. Así, “ellas toman en cuenta las condiciones y requerimientos sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo en esta etapa. Son premisas indiscutibles de su contenido, el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho, junto al derecho de la familia de ser la primera educadora de sus hijos e hijas” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 9).

Es evidente que el concepto de calidad es comprensible a la hora de aplicarlo a la vida de cualquier ser humano, pero hablar de calidad en educación es una tarea compleja, multifactorial y transversal en este ámbito. Por lo que es indispensable reflexionar o debatir respecto de los significados y alcances de la calidad educativa en el contexto histórico y concreto de cada territorio en que se quiere actuar, puesto que implica responder de alguna manera a las condiciones concretas requeridas para desarrollar procesos educativos de calidad. Se sabe que los contextos territoriales y sociales inciden directamente en las escuelas y en los sistemas educativos de cualquier país, sobre todo en aquellos que poseen altos niveles de desigualdad, como Chile, que a la hora de implementar una educación de calidad se elaboran respuestas muy distintas a la de aquellos (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018).

En este sentido, la Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030 (Unesco, 2016), en su apartado de visión, justificación y principios advierte; “centrarse en la calidad de la educación, el aprendizaje y las aptitudes también pone de relieve otra importante enseñanza, a saber, el peligro de concentrarse en el acceso a la educación, sin prestar la debida atención a determinar si los alumnos están aprendiendo y adquiriendo competencias pertinentes una vez que ya asisten a la escuela” (p. 25).

Con todo, el MBE EP intenta dar respuesta a las tres preguntas básicas relacionadas directamente con el ejercicio profesional de las personas que realizan la labor educativa en las diversas aulas, orientando su responsabilidad y su quehacer ético, e infeccionándolo permanentemente: ¿Qué es necesario saber, ¿qué es necesario saber hacer y cuán bien se está haciendo?

Marco para la Buena Enseñanza para la Educación Parvularia

Este documento viene a complementar la institucionalidad del nivel inicial y es el referente curricular para las personas educadoras de párvulos que pertenecen a la red pública de educación. Esta herramienta técnica surge inspirado en Bases Curriculares de Educación Parvularia, documento marco del desarrollo del currículo nacional, que entre otros elementos, contiene los fundamentos y principios pedagógicos sobre los que se sustenta la educación en este nivel, junto con indicar la trayectoria educativa de niños y niñas, desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, además de los contextos requeridos para su implementación (Bases Curriculares para la Educación Parvularia, 2018).

Este Marco para la Buena Enseñanza, fue diseñado para orientar la reflexión y la práctica pedagógica que deben desarrollar las personas profesionales de la educación parvularia para la mejora continua de su quehacer. Además, establece los desempeños que se espera en las aulas. Se trata de una herramienta técnica, que pretende ofrecer a todos los párvulos, “oportunidades de involucrarse en interacciones de calidad que favorezcan el aprendizaje y el máximo desarrollo de todas sus potencialidades”. (Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia, p. 9).

La estructura de este documento se organiza en función del desarrollo de competencias profesionales y pedagógicas relacionadas con cuatro dominios: Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje, Enseñanza para el Aprendizaje de todas las niñas y los niños y Compromiso y Desarrollo Profesional. Cada uno de estos dominios contiene un conjunto de criterios interdependientes que describen distintos aspectos de las prácticas pedagógicas, es decir, da cuenta de las competencias que educadoras y educadores deben movilizar para alcanzar practica pedagógicas de calidad.

Es precisamente en esto es que se centra nuestro interés de investigar, estudiar y buscar experiencias que pudiesen nutrir y contribuir a mi rol orientador en los Centros Infantiles que me toca o tocará visitar. En este sentido, la presente investigación pretende a través de las posturas teóricas, las conceptualizaciones, las definiciones y los aportes sobre las categorías de calidad educativa, los sistemas de gestión de la calidad y evaluación, que subyacen a las prácticas pedagógicas que se realizan en esos centros.

Objetivos

Los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- Detectar cómo perciben diferentes agentes claves de educación y las educadoras y educadores iniciales en activo, las competencias profesionales, con relación al documento oficial Marco de la Buena Enseñanza (MBE EP) para Educación Infantil en Chile.
- Identificar las necesidades de los responsables de los centros de Educación Infantil, requeridas para facilitar la orientación de sus planes mejora continua institucional.
- Identificar las necesidades de las educadoras infantiles, requeridas para mejorar sus prácticas pedagógicas y facilitar la orientación de sus trayectorias de desarrollo profesional.

Método

Diseño de la investigación

Esta investigación tiene un enfoque metodológico cualitativo. Se trata de un estudio de caso con un enfoque deductivo y con una mirada crítica. La finalidad del estudio de caso es investigar la particularidad de un caso concreto Simons (2011) y este trabajo busca obtener un estudio analítico y no meramente descriptivo de la calidad de la educación y en particular de la Educación Infantil en Chile.

El primer desafío para avanzar en el estudio de este caso es identificar los conceptos claves y definir una serie de características constitutivas de la calidad educacional, con un foco en los dominios y descriptores recogidos en el documento Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Pero también lo es identificar informantes claves que puedan ayudar a desvelar la validez de dicho marco conceptual a través de las necesidades sugeridas por estas mismas personas.

En esta investigación se utilizarán estrategias para la recogida de información que permitirán conocer las percepciones de las personas participantes y la relación con nuestro objeto de estudio y, desde ahí, elaborar orientaciones para actuaciones futuras.

Procedimientos en el trabajo de campo

Se diseñarán instrumentos que permitan obtener la información necesaria para detectar las necesidades del profesorado de infantil en activo y del profesorado en formación.

Estos instrumentos pretenden recoger información respecto al instrumento de gestión pedagógica elaborado por el Ministerio de Educación de Chile, y respecto al Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia, con el propósito de conocer el grado de conocimiento o empoderamiento del profesorado de esta etapa, y reconocer la relevancia y la utilidad de este instrumento de gestión pedagógica por parte de °informantes claves, así como aquellos aspectos relevantes relacionados con el ejercicio

de su profesión.

Posteriormente, y mediante una triangulación de la información, se pretende identificar las necesidades de implementación de los planes de mejora en las instituciones escolares y hacia el profesorado de Educación Infantil como orientación para mejorar sus prácticas docentes y sus trayectorias en la formación de mejora continua. Para ello, se recurrirá a personal académico formador del profesorado de infantil de las universidades que imparten la carrera de Educación Infantil en la zona (4).

Participantes

Las personas participantes de esta investigación son agentes claves, que tienen relación con la Educación Infantil en Chile (especialmente de la macrozona norte de Chile). Se entrevistará a 4 personas académicas formadores de Educación Infantil de las 4 universidades que imparten la carrera de Educación Infantil. También se entrevistarán a 2 agentes educativos del Ministerio de Educación de la región de Tarapacá, y 2 agentes de la Agencia de Calidad de la Educación de la Macrozona Norte de Chile. Además, se recabará información de 4 directivos de centros escolares del sistema escolar infantil, 4 educadores/as de aula. También se aplicará un cuestionario a 60 estudiantes universitarios de la carrera Educación Infantil de las universidades de la región de Tarapacá.

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizarán para recoger información serán entrevistas semi estructuradas y cuestionarios

Entrevistas semiestructuradas en profundidad

El objetivo de la aplicación de este instrumento es recoger información, basada en los conocimientos, experiencias y vivencias de agentes claves, que permitan detectar aspectos facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje del profesorado y conocer las necesidades de formación en el contexto de la sociedad del conocimiento y la información.

Las preguntas contenidas en las entrevistas indagarán en torno a su experiencia profesional, a los fundamentos teóricos que subyacerán a sus prácticas pedagógicas, para conocer, de este modo, los elementos claves, que caracterizan el quehacer profesional.

Cuestionarios cualitativos

El objetivo de la aplicación de este instrumento es indagar por el grado de conocimiento de los estudiantes de la Carrera de Educación Infantil, acerca de las exigencias profesionales que supone el Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia, que es el documento que guía y orienta la práctica pedagógica de los educadores iniciales de aula en Chile.

Procedimientos y fases de investigación:

El trabajo de campo se realizará atendiendo a diferentes tipos de participantes que nos van a ayudar a construir, desde una mirada poliédrica cómo es percibido el Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia, por la comunidad seleccionada, lo que nos lleva a establecer las siguientes fases.

Análisis de la información:

El procesamiento y análisis de los datos se realizará utilizando la herramienta digital NVivo 12 plus, que permite establecer sistemas categoriales jerarquizados,

La construcción del sistema categorial de carácter inductivo-deductivo estará apoyada en el marco teórico y contextual elaborado previamente y con la información obtenida mediante los instrumentos utilizados. La información recogida se codificará y categorizará, estableciendo relaciones jerárquicas entre las diferentes categorías. Las categorías y sus límites serán definidas para que se facilite todo el proceso hermenéutico. La información será introducida en el programa NVivo12 plus, y tras sacar los sumarios por cada categoría, se interpretará la información clasificada.

Veracidad

En la investigación cualitativa, como los datos son filtrados por el criterio del investigador, los resultados pueden ser subjetivos. Para evitar, en la medida de lo posible, en una investigación se utilizan distintas estrategias que permitan acercarse lo más posible a la realidad del fenómeno estudiado (Varela, 2017, p. 224).

En nuestro estudio, el análisis documental nos servirá para describir y enriquecer el contexto y contribuir al análisis para comprobar las respuestas de las personas informaste concuerdan con la información documental. Esta triangulación nos permitirá una mejor comprensión e interpretación de nuestro objeto de estudio. En este sentido, el utilizar distintas estrategias (entrevistas y encuestas) para la recolección de datos también nos permitirá comprobar si los resultados obtenidos por técnicas diferentes son similares.

Otro aspecto importante de toda investigación es la ética. Al respecto, se seguirán los procedimientos establecidos en el consentimiento informado y la protección de la información, asegurando la confidencialidad y el anonimato de las personas claves que participarán en la investigación.

Resultados esperados

Se espera que los resultados de esta investigación permitan encontrar puntos claves convergentes y divergentes en las distintas percepciones de los docentes, sobre aquellos factores claves que están incidiendo en la mejora de las prácticas pedagógicas de las educadoras de Educación Infantil.

También, se pretende generar pautas para establecer una orientación para la mejora en la formulación de acciones de mejora, tanto en las instituciones escolares de Educación Infantil, como en la gestión pedagógica del aula, en la Macrozona Norte, Chile.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación, (2015). Representaciones Sociales sobre la Calidad y los Sistemas de Evaluación de la Calidad en Educación Parvularia. Mineduc. Santiago de Chile. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Representaciones_Sociales_sobre_Calidad_Educacion_Parvularia.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Panorama de la Gestión Escolar. ¿cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más lo requieren? Primer informe 2014-2015*. Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Tarea de Todos. Hacia una visión compartida de la calidad de la educación*. MINEDUC. Santiago de Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308_TAREADETODOS_ONLINE.pdf
- Bases Curriculares Educación Parvularia Subsecretaría de Educación Parvularia ISBN 978-956-292-706-2 Gobierno de Chile, Ministerio de Educación Alameda 1371, Santiago www.mineduc.cl Febrero 2018
- Blanco, C. (2007). Calidad en la educación: Una visión desde la Educación Inicial. *Revista de investigación*, 62, 13 y 14 http://seminariointernacional.com.mx/sites/default/files/pdf/seminario_2.pdf
- Escamilla, A (2008). *Las Competencias Básicas Claves y propuestas para desarrollo en los centros*. Colección Crítica y fundamentos 21, 1º Edición Graó. Barcelona.
- Laies, G. (2011). Calidad educativa en el siglo XXI. En Cerón, F. (COORD). Memoria 2º Seminario Internacional de Educación Integral, La función directiva para la calidad educativa. pp13-44. México. Recuperado de: http://seminariointernacional.com.mx/sites/default/files/pdf/seminario_2.pdf
- Ley 20.370/2009. *Ley General de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=8780725>
- Ley 20.529/2011. *Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización Ley General de Educación*. Valparaíso: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Ley 20.835/2015. *Crea la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia*. Valparaíso: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1077041>
- Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. (2019). Subsecretaría de Educación Parvularia Gobierno de Chile. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf
- Menin, O, (2013). ¿Qué es una Educación de Calidad? *Revista Praxis*, 17(1), 24-27. <http://www.redalyc.org/pdf/1531/153127486003.pdf>
- Ministerio de Educación, (2015). Orientaciones para el apoyo técnico - pedagógico al sistema escolar. Material elaborado por Profesionales de la División de Educación General. Recuperado del Portal Biblioteca digital: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2017>
- Monarca, H. (2015). Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas. Madrid: Editorial DYKINSON. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2113685
- Revista de Educación (2015) La nueva Institucionalidad: La trascendencia de la reforma parvularia, sección Políticas educativas del 10 de agosto del 2015

<http://www.revistadeeducacion.cl/nueva-institucionalidad-la-trascendencia-de-la-reforma-parvularia/>

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2019). *Marco para la Buena Enseñanza en Educación Parvularia: Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente*. Santiago de Chile. Recuperado de: https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/34/2019/08/MBE_EP-Final.pdf
- Torche, P, Martínez, J, Madrid, J y Araya, J. (2015). ¿Qué es “educación de calidad” para directores y docentes? *Calidad en la Educación*, 43, 103-135. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n43/art04.pdf>
- Unesco (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Paris: UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Unesco (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4 – Educación 2030*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- Vaillant, D, y Rodríguez E. (2018). *Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación*. Madrid (España): Dykinson.
- Valdebenito, L. (2011). La calidad de la educación en Chile: ¿un problema de concepto y praxis? revisión del concepto calidad a partir de dos instancias de movilización estudiantil (2006 Y 2011). *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1(2), 1-25. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2113685.

María Eugenia Sánchez Letelier, Educadora de Párvulos (UC del Norte- Chile), Evaluadora de la Agencia de Calidad de la Educación, Magister en Ciencias de la Educación (UNAP-Chile) y doctoranda en Psicodidáctica, (UPV/EHU). Interés por investigar sobre los procesos de gestión institucional y pedagógica para orientar la mejora continua de centros infantiles, como así también en elementos claves para el desempeño profesional de las y los profesionales que ejercen en este nivel educacional.

Rakel Gamito Gomez, profesora Laboral Interina del departamento de Didáctica y Organización Escolar (UPV/EHU), doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y miembro del grupo de investigación consolidado IkHezi (investigación educativa) (IT 1304-19 y PPGA19/31).

María Teresa Vizcarra Morales, profesora Titular de Universidad del departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (UPV/EHU), doctora en Filosofía y Ciencias de la educación. Responsable del programa de doctorado en Psicodidáctica. Investigadora Principal de IkHezi (investigación educativa), grupo consolidado de investigación del sistema vasco.

Gaby Sepúlveda Araya, académica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Arturo Prat, Chile, Magíster en Actividad Física y Salud de la Universidad Arturo Prat, doctoranda de Psicodidáctica de (UPV/EHU). Coordinadora de prácticas de la carrera de Pedagogía en Educación Física. Ha realizado proyectos de innovación pedagógica en el área de prácticas pedagógicas de la UNAP-Chile. Interesada en investigar sobre la metodología Aprendizaje en Servicio.

Dislexiaren inguruko garapen kontzeptuala

Evolution of the dyslexia conceptualization

Julen Cámara Ramirez*, Ana Luisa López-Vélez* eta Rakel Gamito Gomez*

*Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Laburpena

Dislexia kontzeptuari buruzko errebisio teoriko-bibliografikoa azaltzen da, non dislexiari buruzko ikerketaren ibilbidea jasotzen den. Horrez gain, gaur egungo ikuspegi nagusiak aurkezten dira: neurologikoa, genetikoa, psikolinguistikoa eta pedagogikoa.

Giltza-hitzak: Dislexia, neurologia, genetika, psikolinguistika, pedagogia.

Abstract

In this paper, a literature review of the conception of dyslexia is presented. The evolution of the research on dyslexia is described, as well, as the current the four main fields of investigation: neurology, genetics, psycholinguistics and pedagogy.

Keywords: neurology, genetics, psycholinguistics and pedagogy.

Sarrera

Irakurketa-idazketa zutabe duen hezkuntza sistema batean, dislexia edo irakurketa-idazketa prozesuak garatzeko zailtasunak izateak garapen pertsonala eta akademikoa mugatu dezake. Gaur egun, ikas prozesuetan eragiten duen eta, zehazki, irakurketa-idazketan eragiten duen eratorri neuronaleko trastornotzat definitzen dute adituek dislexia.

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge (WFN, 1968).

Azken ikerketen arabera, hizkuntza gardena (grafema-fonema korrelazio zuzenean oinarritzen den hizkuntza) duten herrialdeetan, biztanleen %5-8k (Rello, 2018) jasaten du dislexiaren eragina. Horrela idatzita edo, hobe esanda, horrela irakurrita datuak ez digu informazio handirik eskaintzen, baina Eustatek (2016) 2015-2016 ikasturtean Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) argitaratutako datuekin kalkulu argigarri bat egin daiteke: guztira 238.994 ikasle egon ziren oinarritzko hezkuntzan matrikulatuak eta horien %5 11.949 ikasle dira. Beraz, gure sisteman lan egiten duten irakasleek ez badute dislexiadun ikasleekin lan egiteko formazio egokia jasotzen, 12.000 ikasle inguru egongo dira porrot akademikoaren amildegitik oso gertu.

Rellok (Banco Bilbao Vizcaya Argentaria S.A. eta El País Ediciones S.L., 2018) bere hitzaldietan adierazten duen moduan, gizartean dauden dislexiadun pertsonen artean % 50 baino gutxiagok jaso du behar zuen tratamendua. Horregatik, ezinbestekoa da irakasleriak dislexiaren alerta seinaleak ondo ezagutzea, zailtasunak identifikatzeko eta tratamendu egokiak bideratzeko.

Horren harira, gaur egun, dislexiari buruzko ikerketak aurrerapauso handiak eman ditu. Neurologia, genetika, psikolinguistika edo pedagogia ikerketa esparruek, teknologia berrien laguntzarekin, etengabeko aurkikuntzak eta aurrerapausoak ematen dituzte dislexia ulertu eta azaltzeko. Baina, momentuko egoera ulertzeko eta aurkikuntzak estimatzeko, komenigarria da jatorria ezagutzea.

Horregatik, errebisio teoriko-bibliografikoa eginez, lanean dislexiari buruzko ikerketan eta definizioan eman diren aurrerapausoak aurkezten dira, bost ataletan banatuta. Lehenengo atalean, Berlin doktoreak 1872an (Gayan, 2001) dislexiaren lehen definizioa egin zuenetik, 70eko hamarkadaren hasiera arte. Bigarren, hirugarren eta laugarren ataletan, dislexiari buruzko ikerketa nagusiak aurkezten dira. Azken atalean, XXI. mendean gertatutako aurrerapausoak azaltzen dira.

Azken atala zertxobait luzeagoa da, bi arrazoiengatik: alde batetik, gaur egungo errealitatea delako eta horretan sakontzeko beharra ikusten dugulako. eta, beste alde batetik, gaur egun dislexia ulertzeko erreferente diren ikerketa esparruak bertan finkatzen direlako.

Dislexiaren ikerketen garapena

Abiapuntua eta garapena

Dislexiaren definizioari buruz hitz egiten denean, 1872 kokatu behar da abiapuntua. Rudolf Berlin (Gayan-ek aipatua, 2001) medikua izan zen dislexia hitza lehenengo aldiz erabili zuena, Stuttgart-en. Heldu batek, istripu baten ondorioz, irakurtzeko gaitasuna galdu zuela jaso zuen Berlin doktoreak eta, gerora, “eratorritako dislexia” bezala izendatuko zen dislexia mota izango za.

Dударик gabe, azaldutakoa dislexiaren ikerketan momentu garrantzitsua izan zen, lehen aldiz irakurketa-idazketa arazoak izateak izena jaso zuelako. Hala ere, abiapuntu-une horretatik gaur egungo egunetara arte, dislexia hitzaren definizioak eraldaketa ugari jaso ditu eta, oraindik ere, definizioa eraikitzeke etengabeko eztabaidak darrai.

XIX. mendean, bi momentu aipagarri daude, teknologiarik esker garuna funtzionatzen ikusteko aukerarekin lotutakoak. Alde batetik, Franz Joseph Gall-ek, mende hasieran, aditzera eman zuen garunaren alderdi bakoitza funtzio konkretu bati lotuta zegoela (Gall eta Spurzheim, 1810, Gayan-ek aipatua, 2001) eta, beste alde batetik, Pierre Paul Broca-k garunean zedarritu zituen funtzio linguistikoen kokapena (Broca, 1861 Gayan-ek aipatua, 2001:6).

Geroago, eta Gayan-ek aipatzen duen moduan, 1877an, Kussmaul-ek, nahiz eta ikus-entzumen organoak osasuntsu izan, hizkuntza jasotzeko arazoak zituzten pazienteak izendatzeko “hitzen itsutasuna” erabili zuen. Hau da, Berlin doktoreak aurreko urteetan deskribatutako antzeko egoeran zeuden pazienteen gaixotasunari izen berri bat jarri zioten (garai horietan dislexia medikuntza ikuspegitik lantzen zen eta, horregatik, erabili dira gaixo, paziente eta antzerako termino medikuak).

XIX. mendearen bukaeran, dislexiaren definizioak antzerako norabidea hartu zuen. Charcot-ek, 1887an (Gayan, 2001), alexia definitu zuen, irakurtzeko gaitasunaren galeratzat, edo, 1890an, Bateman-ek (Gayan, 2001) bere pazienteak sinbolo grafikoak identifikatzeko memorian zuten gabezia adierazteko “hitz amnesia” hitz jokia erabili zuen.

XIX. mendearen bukaeran eta XX. mendearen hasieran, Erresuma Batuak bizi zuen egoera ekonomiko, sozial eta kulturalak sustatuta, dislexiaren ikerketan aurrerapauso handiak eman ziren. Horren erakusle, James Hinshelwood oftalmologoa izan zen. 1917an argitaratutako liburuan, hitzen eta letren oinarrizko ezintasuna ikus oroimenean kokatu zuen, eta arazoa izendatzeko “congenital word-blindness” terminoa erabiltzen hasi zen. Hinshelwood-ek argitaratu zituen ikertutako pertsonen sintomak, zailtasun ortografikoak eta irakurketaren ulermen arazoetan behatutakoa (Díaz Rincón, 2006). Gainera, lehenengo aldiz dislexiaren sailkapen bat egin zen (Gayan, 2001):

- Alexia: irakurketan desgaitasuna eta atzerapen mentala duten pertsonena.
- Dislexia: sarriago ematen diren atzerapenak, irakurketa ikasketan.
- Word blindness: larriagoa den irakurketa gaitasun eza.

Díaz Rincon-ek (2006) adierazten duen moduan, garai horietan medikuntza aldizkarietan jasotzen hasi ziren, kognizio normala izan arren, irakurketa-idazketa garatzeko arazoak zituzten pertsonen aferak. Horrela, 1896an, Kerr-ek eta Morgan-ek, *British Medical Journal* aldizkarian, “A case of congenital word-blindness” artikulua argiratu zuten. Bertan, gaitasun normalak izan arren, irakurketa-idazketa garatzeko zailtasun larriak zituen 14 urteko nerabe baten kasua aurkezten dute. Geroago dislexiaren definizioa eratzeko erabili diren zenbait ezaugarri deskribatzen dira:

haurtzaroan jokabide eta garapen normala, letren ezaguera egokia, baina horien erabilera desegokia (Díaz Rincón, 2006).

Díaz Rincón-en (2006) azalpenarekin jarraituz, 1925an, Samuel Torrey Orton neurologo estatubatuarrek aurreko ikerketen ikuspuntuarekin apurto zuen eta bestelako azalpen teorikoak eman zituen irakurketan inplikatuak dauden prozesu psikologiko eta neuronalei buruz. Bere teoriaren arabera, garunaren hemisferioen oreka faltagatik ematen dira irakurketa prozesuetan arazoak, eta heredatutako nagusitasun hemisferikoa zen Ortonen azalpenaren oinarria (Díaz Rincón, 2006)

Díaz Rincón-ek (2006) eta Bravo-k (1993) adierazten duten moduan, Ortonen nagusitasun hemisferikoa gaur egun ezegokia izango litzateke, baina planteamendua gaur egungo zenbait ikerketen aitzindaria izan dira. Alegia, nahiz eta Ortonen teoria desegokia izan, ez zen balio gutxikoa izan, prozesu psikologiko eta prozesu neuronalak planteatzeko beste ikuspegi bat zabaldu zuelako, eta gaur egun dislexiadun pertsonen garuna ulertzeko lehen urratsa izan zelako.

Ortonen ikerketen ostean, gaiari buruzko ikerketetan aldaketa bat gertatu zen. Ikertzaileak mediku (neurologoak eta oftalmologoak) izatetik, psikologo, soziologo, hezitzaile eta logopeda izatera pasatu ziren. Profesional berrien sarrerak ikerketen ikuspuntua aldatu zuen eta, eratorri genetiko edo biologikoaz gain, bestelako faktoreak aztertzen hasi ziren: faktore ambientalak, faktore neurologikoak edo hezkuntza metodoak.

Beraz, 50eko eta 60ko hamarkadetan dislexiaren jatorria azaltzeko faktore bakarreko teoriak nagusi izan arren, pixkanaka dislexiaren jatorria azaltzeko faktore anitzetan oinarria zuten teoriak eta ikerketek indarra hartu zuten (Gayan 2001).

70eko hamarkada

70eko hamarkadan, dislexiaren azalpenaren norabidea psikologia kognitiboan eta neurologian oinarritu zen. Azalpen gehienak linguistikan oinarrituko ziren.

Lieberman-ek zuzendutako lan taldeak egiaztatu zuen, irakurketa garatzeko, mintzamenaren eta lengoaiaren garapenak duen garrantzia. Zehazki, segmentazio fonologikoan ardaztu zituzten euren ikerketak, ezagutza fonologikoa eta mintzamina lotzen zuten eta “lengoiaren parasito” moduan definitzen zuten irakurketa.

The dependence of reading on speech is based on three assumptions: speech is the primary language system, acquired naturally without direct instruction; alphabetic writing systems are more or less phonetic representations of oral language; and speech appears to be an essential foundation for the acquisition of reading ability. By presupposing those linguistic factors in reading processes, research was conducted on linguistic awareness of, phoneme segmentation, phonetic coding in, short term memory, and the phonetic pattern of reading errors. Based on that research, suggested basic procedures for initial reading instruction include coordinated activities in reading, phonics, spelling, and handwriting and a sequence of instruction that starts with letter names and sounds, then helps the child convert words from speech to print, and finally helps the child convert words from print to speech. (Lieberman eta Shankweiler, 1976, 1. or).

Liebermanek zuzendutako lan taldeak markatutako norabidea jarraitu zuten Luria (1974), Mattingly (1972) eta bestek. Lotura zuzena ezarri zuten idazketa, irakurketa eta mintzamenaren artean, eta ondorioztatu zuten irakurketaren garapen egokia egiteko ezinbestekoa zela fonemen segmentazio egokia egitea (Díaz Rincón, 2006).

Beste alde batetik, Vellutino-k (1977), hamarkada horren bukaeran, dislexia lengoaiaren defizit espezifikoko moduan definitu zuen. Irakurketarekin zerikusi zuzena zuten alderdi desberdinak ikertu zituen: epe laburreko memoria, segmentazio-ikusmenaren memoria, soinuak prozesatzeko zailtasunak, hitzak adierazteko memoria... Ikerketa horien ondorioak *Dyslexia: Theory and Research* (1979) liburuan jaso zituen eta, bertan, dislexiadun pertsonen arazoa hizkera operatiboaren epe laburreko memorian kokatu zuen.

Bravo-k (1993) *La dislexia: cien años después. Investigación, antecedentes históricos y definiciones* idazkian, aldiz, jaso zituen hamarkada horretan dislexiari buruz egin ziren aurrerapauso nagusiak:

- Eskola ikasketetan, ikas zailtasunen barruan, Dislexia kontzeptua mugatzea.
- Dislexia azpimotak bilatzea.
- Dislexiaren jatorritzat pertzepzio bisualen hipotesiak errefusatzea.
- Dislexia eta garapen neuronalean alderaketen arteko erlazioak bilatzea.
- Dislexiaren oinarri psikolinguistikoei buruzko ikerketa.
- Dislexiaren alderdi genetikoari buruzko ikerketa.
- Ikerketen ikuspegiak eskola alderdi eta alderdi sozio-kulturalei zuzentzea.

80ko hamarkada

Bravo-k (1993) adierazten duen moduan, 80ko hamarkadan eman ziren ikerketa gehienen oinarria neuropsikologia kognitiboa izan zen. Bertan, psikologia kognitiboa, psikolinguistika, neurologia klinikoa eta neurozientzia eta antzeko ikerketa esparruek egiten zituzten ekarpenak.

Gayan-ek (2001) idatzitako lanean jasotzen dira hamarkada horretan burututako ikerketa nagusiak. Alde batetik, aipatzen ditu Tallal-ek 1980an argitaratutako ikerketa, bertan erlazionatzen zituelako informazioa prozesatzeko abiadura eta lengoaiako zailtasunak. Beste alde batetik, aipatzen ditu Maryanne Wolf-ek 1979an eta 1984an eginiko ikerketak ere, bertan aipatzen delako dislexiadun pertsonen hitz egokia topatzeko duten zailtasuna.

Hamarkadaren bukaeran, zenbait ikerketarentzat oinarri izango zen teoria agertu zen: irakur-trebetasuna eta ezagutza fonologikoa (kontzientzia fonologikoa) lotzen dituen teoria. Ikuspegi horrekin bat agertzen dira Morais et al. (1979), Seymour (1986) dislexiaren hiru azpitaldeen banaketarekin: semantikoak, fonologikoak eta bisualak, edo Snowling eta Olson (1992) froga fonologikoetan oinarritutako lana, bertan adierazten baita dislexiadun pertsonak irakurtzekoan bide bisuala erabili behar dutela, bide fonologikoa kaltetua dutelako. (Gayan, 2001)

Hamarkada guztietan gertatzen den moduan, 80ko hamarkadan ere agertu agertzen ziren dislexiaren jatorria beste oinarri batean duten ikerketak. Hildreth (1945) edo Pavlidis (1981) (Gayan-ek aipatua, 2001), begien mugimendu erratikoetan iturburua duten ikertzaileak, horren adibide dira. Geroago, ikertzaile horien emaitzak Olson-ek, Rack-ek, Connors-ek, DeFries-ek, eta Fulker-ek, 1991n (Gayan-ek aipatua, 2001) eginiko lanean ezeztatuak izan ziren.

Bravo-k (1993) eginiko lanean, jasotzen dira 80ko hamarkadan dislexiaren ikerketan eman ziren aurrerapausoak:

- Dislexiaren jatorri psikolinguistikoa berresten da, batez ere prozesamendu fonetikoan ematen den gabezia.
- Dislexia batzuen hipotesi genetikoa baieztatzen da.
- Dislexiadun pertsonen garun-garapenean ematen den desberdintasuna berresten da.
- Ez da lortzen era bateko arrakasta dislexia azpi taldeen mugapenean.
- Argitaratzen dira tratamendua egiteko zenbait metodologia.
- Hizkuntza eta kultura desberdinetan dislexiaren egoera aztertzen da.
- Irakur garapenean atzerapena duten umeen jarraipena egiten duten zenbait ikerketa argitaratzen dira. Baita ere burutzen dira helduen dislexia aztertzen duten zenbait ikerketa.

90eko hamarkada

90eko hamarkadan, ikerketa-planteamenduen oinarria kontinuista izango da fonologia, kontzientzia fonologikoa, zatiketa fonologikoa, hitzak prozesatzeko abiadura... Aurreko hamarkadekiko haustura ikasleekiko lan planteamenduetan ematen da. Paradigma aldaketa horren eredu, ikus daiteke Rueda-k, Sánchez-ek eta González-ek (1990) eginiko ikerketan.

Aurreko hamarkadan bezala, ikerlan horren oinarrian ez zegoen aldaketa handirik, ikasleek irakurritako hitzetan segmentazio fonologikoa egiteko gaitasunean jarri zutelako ikertzaileek ikuspuntua. Aldiz, jasotako emaitzekin proposatu zuten lan planteamenduak paradigma aldaketa bat ekarri zuen, irakurketan arazoak dituzten ikasleen interbentzioa segmentazioan oinarritu behar dela proposatzen baitute.

90eko hamarkadan ezarri zen, beraz, kontzientzia fonologikoa eta lengoaiaren arteko erlazioa bi norabidekoa dela: kontzientzia fonologikoa lantzeak irakurketan laguntzen duela eta irakurtzeak kontzientzia fonologikoaren garapenean. Aurrerantzean, oinarri horrekin planteatzen dira ikasleekin lan egiteko dinamikak.

Beste alde batetik, aurreko hamarkadako irakurketa bideen teoria 90eko hamarkadan garatu zen. Irakurtzean egiten den prozesua aztertzeke orduan, Lozano-k (1994) planteatzen du irakurtzea idatzizko adierazpenetik, soinu adierazpenera pasatzea dela eta hori gutxienez bi bide erabilita egin daitekeela. Ikuspegi horren barnean planteatzen da, irakur prozesuak egiten direnean, erabilitako irakur bidearen arabera azpi moduluak erabiltzen direla, eta horrela dislexiadun ikasleen arazoak erabilitako bideetan eta horien azpi moduluetan ager daitezkeela.

Sarreran azaldu bezala, askotan zaila da hamarkada arteko banaketa egitea, eta bide bikoitzaren teoria izan daiteke zailtasun horren adibide on bat. Sánchez-ek (1995) eginiko ikerketan azaltzen den bide bikoitzaren teoriak gaur egun psikolinguistikan egiten diren ikerketen oinarri izaten jarraitzen du. Beraz, nahiz eta Sánchezen ikerketa

90eko hamarkadan aipatu, “gaur egungo” atalean zehatzago azalduko da.

Hamarkada honetan Sally Shaywitz (1999) Yale Center for Dyslexia and Creativity ikerketa zentroko zuzendariak gidatutako lan taldeak dislexiaren sailkapenei buruzko arazoaren azterketaz ikertu zuen. 1990eko hamarkadan, aurretik ere teknologiak emandako etengabeko aurrerapausoek gertatzen jarraitu zuten. Gaur egungo dislexiadun pertsonen garunak funtzionamenduan ikusteko teknologiak aurrera egiten jarraitu zuen. TAC, erresonantzia eta gisakoteknologiak garatzen jarraitu ziren, eta gero eta irudi

argiagoak lortu ziren eta gaur egun finkatuak dauden erresonantzia magnetikoen oinarriak ezarri ziren. Baita ere, gaur egun begien funtzionamendua aztertzeko erabiltzen den Eye tracking teknologiaren oinarriak garatzen hasi ziren. Teknologiak gaur egun dislexia ulertzeko eta azaltzeko duen garrantzia 90eko hamarkadan nabarmendu zen.

Gaur egun

Sarreran azaldu bezala, azken atal honetan ia bi hamarkada bateratzea erabaki da, ikerketek azken hemeretzi urte hauetan izan duten jarraikortasuna eta loturak direla eta. Gainera, XXI. mendean dislexiaren azalpenean lagundu duten lau ikuspegi nagusiak nabarmendu dira: ikuspegi genetikoa, ikuspegi neurologikoa, ikuspegi psikolinguistikoa eta ikuspegi pedagogikoa. Horiek izango dira “gaur egungo” atalean azaltzen diren dislexiari buruzko aurrerapausoen erakusleak.

Ikuspegi Genetikoa

Gaur egun, dislexiaren jatorri genetikoa azaltzeko egiten diren ikerketen jomugak bideratuta daude zelulen migrazioan eragina duten kromosomen identifikaziora eta mutazioa izan dezaketen erregio kromosomikoen azterketetara.

Dislexiadun pertsonen garunak eratzeko zelulen migrazio desegokia eragiten duten kromosomak identifikatu nahian ari dira genetika arloko ikertzaileak. Horrela adierazten du Herrerak (2008): antza denez 1, 6 eta 15 kromosometan eman daitezkeen alterazioek nolabaiteko akatsak eragiten dituzte jaio aurretik garuna eratu behar duten zelulen migrazioan.

Ikertzailek lau gene proposatu dituzte neuronon migrazioarekin eta gida axonalarekin zerikusi izan dezaketenak: *DYX1C1* 15. kromosoman, *ROBO1* eta *DCDC2* 3. kromosoman (Natalie et al., 2013, López eta al.,-ek aipatua, 2015) eta *KIAA0319* (Cope et al., 2012, López eta al.-ek aipatua, 2015) 6. kromosoman (López eta al., 2015). Gene horiek zelulen migrazioan eragiten duten funtzionamendua eta izan daitezkeen alterazioak ikertzen dabilta, dislexiaren jatorri genetikoa azaltzeko.

Azpiatal honekin bukatzeko, gaur egun onartua dagoen dislexiaren multi faktorekotasuna aipatzea beharrezko da, horrela aipatzen dute Gayan-ek (2001) edo Benítez-Burraco-k (2007). Dislexiak eragiten dituen zailtasunak faktore askoren eragina dira eta, horregatik, ikuspegi genetikoa eta ondoren azalduko diren ikuspegi neurologiko, psikolinguistikoa eta pedagogikoen arteko dislexiaren azalpenek ez dute zertan talka egin.

El origen genético de una enfermedad no implica necesariamente un determinismo absoluto, pues generalmente se necesita la interacción de muchos factores genéticos y ambientales para explicar caracteres complejos como puede ser la dislexia. De hecho, uno de los factores ambientales más influyentes en la capacidad de lectura es la experiencia, es decir, el tiempo que el niño pasa leyendo, solo o con los padres, o en el colegio (Gayan, 2001, 32. or.).

La dislexia parece tener una compleja base genética y ambiental. En líneas generales, los factores genéticos parecen ser responsables de entre un 30 y un 70% de la variabilidad en la capacidad de lectura existente en el seno de una población dada. (Benítez-Burraco, 2007, 493. or.)

Ikuspegi Neurologikoa

Gaur egun neurologiak dislexiaren azalpenean lortu dituen aurrerapausoak aurreko hamarkadetan teknologiak izandako garapen azkarrari esker gertatu dira. BCBL (www.bcbl.eu) eta gisako ikerketa entitateetan lan egiten duten neurologoei garuna funtzionamenduan ikusteko aukera izateak ahalbidetu die jakitea irakurketa prozesuetan zein garun eremu aktibatzen (erabiltzen) diren. Horrela, baieztatu da dislexiadun pertsonen irakurtze prozesuetan normoirakurleen irakurtzen prozesuetan aktibatzen diren zonaldeek gutxieneko aktibazioa dutela eta beste zonalde batzuek (“Wernicke contralateral”), aldiz, goi aktibazioa.

Ikertzaileek, erresonantzia magnetiko funtzionalak erabilia, lortu dute garunaren funtzionamenduari buruzko informazio ugari. Teknika horiekin lortu da dislexiadun pertsonen garunean ematen den funtzionamendu ezberdina erakustea eta ulertzea. Galdakao ospitalean umeen irakurketari buruz Saralegui (2015) doktoreak eginiko ikerketa izan daiteke horren adibide. Bere ikerketan Saralegui doktoreak baieztatu zuen dislexiadun pertsonen eta “motilidad ocular” asaldura duten umeen garunek ez dutela berdin funtzionatzen, eta hala baieztatu zuen dislexiak jatorri neuronal duela eta horrek eragiten dituela begien mugimendu sakadikoetako alterazioak.

Saralegui doktoreak baieztatzen du bi irakurketa bide daudela: alde batetik, hitz ezezagunak irakurtzeko bidea edo goi bidea (fascículo arcuato) eta, beste alde batetik, ezagutzen ditugun hitzak irakurtzeko bideak edo bide bentralak (fascículo fronto-occipital inferior). Garunak hitz ezagunak edo ezezagunak irakurtzeko aktibatzen dituen zonaldeek zerikusi zuzena dute ikuspegi psikolinguistikoaren irakurketa bideen teoriarekin. Berriz ere indarra ematen zaie dislexiaren azalpena faktore anitzen eragina dela defendatzen duten ikuspegiei.

Badira, aurretik, irakurketa prozesuan garunaren funtzionamendua azaltzen duten egileak. Adibidez, Benítez Burraco-ren (2007) hitzetan uler dezakegu irakurketa prozesuek garunean eragiten duten prozesuen konplexutasuna:

...una lectura fluida sólo es posible como consecuencia de una correcta interacción de, al menos, tres sistemas de procesamiento localizados en el hemisferio izquierdo: un sistema anterior, integrado fundamentalmente por la región inferior del lóbulo frontal; un sistema parietotemporal dorsal, del que formarían parte los giros angular y supramarginal, así como las zonas posteriores de la región superior del lóbulo temporal; y un sistema occipitotemporal ventral, integrado por diversas áreas de los giros temporal medial y occipital medial. (Benítez- Burraco, 2007, 492. or.).

Neurologiak, garuna funtzionamenduan ikusteaz gain, dislexiak ikasleen jardueretan duen eragina ere aztertzen du, eta hauek dira dislexiadun pertsonen informazioa lantzeko dituzten zailtasunak (Rello, 2018):

□ Informazioa lortzeko zailtasunak. Idatziko zein ahozko informazioa biltzeak ahalegin handiagoa eskatzen dio ikasle dislexiadunari.

□ Informazioa prozesatzeko orduan, informazioa ulertzeko eta zuzen egituratzeko zailtasunak, hiztegi berria ikasteko zailtasunak eta multiploen taulak barneratzekeko zailtasunak.

□ Informazioa adierazteko zailtasunak. Idatzizko zein ahozko ideiak adierazteak ahalegin handia eskatzen dio ikasle dislexiadunari, disgrafia edota disortografiaren eraginez.

Ikuspegi Psikolinguistikoa

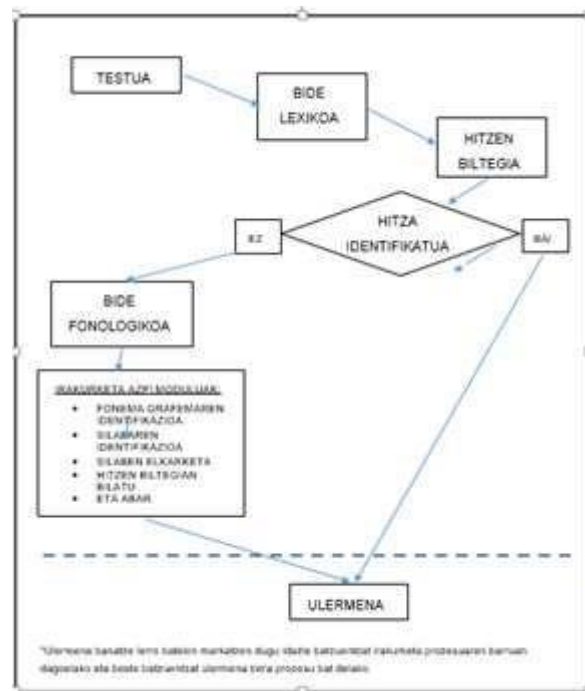
Hiru dira ikuspegi psikolinguistikoa nabarmendu beharreko aurrerapausoak. Batetik, irakurketa bideen identifikazioa eta dislexiaren eragina. Bestetik, idazkeran sortzen den biltegiaren teoria. Eta, azkenik, pertsonen garapen zikloetan dislexiaren alerta seinaleen identifikazioa.

Aurreko hamarkadan aipatu bezala, Sánchez-ek (1995) argitaratutako ikerketan irakurketa bideak azaltzen dira. Irakurketa prozesua konplexua eta pertsonala da, baina badira irakurtzean erabiltzen diren bideen azalpena.

Sánchez-ek (1995) gaztelaniazko “mesa” hitzarekin azaltzen ditu irakurketa bideak (irakurketa bideen laburpena 1. irudian ikus daiteke). Pertsona batek “mesa” hitza irakurtzen duenean, bide lexikoa erabiltzen saiatzen da, bide azkarra eta irakurketa dinamikoak ahalbidetzen duena delako. Horretarako, hitz ezagunen biltegiari bilatzen du “mesa” hitza. Hitz biltegiari aurkitzen badu, ulermen prozesura pasatzen da eta beste hitz bat irakurtzera pasatuko da. Aldiz, hitza biltegiari aurkitzen ez badu, bide lexikotik bide fonologikora pasatuko da.

Bide fonologikoan hitzak fonemetan deskonposatzen dira (grafemen errepresentazio fonologikoa bilatzen da) eta gero silabetan elkartzen dira. Prozesu geldoagoa da, hitza irakurri arte. Bide fonologikoa erabiltzen da hitz berriekin, ezagutzen ez diren hitzekin. Testuak bide fonologikotik irakurtzeak asko zailtzen du testuaren ulermena, irakurketa geldoagoa eta dinamismo gutxiagoa izaten baita.

Beraz, psikolinguistikak emandako aurrerapausoek erraztu dute dislexiak irakurketa bide bakoitzean duen eragina identifikatzea. Bide lexikoan (bide zuzena) edo bide fonologikoan (bide sub-lexikoa), dislexiaren eragina desberdina denez gero, ikertzaileek planteatzen duten lan egiteko era, metodologiak, pautak ere desberdinak izango dira.



1.irudia: Irakurketa prozesua. Iturria: Sánchez (1995)-en oinarrituta.

Idazkeran, aldiz, idaztean sortzen den biltegien teoria (la teoría de la representación ortográfica) azpimarratzen da. Herrerak (2008) hitz ezagunen idatzizko eta irakurketako biltegiak bereizten ditu. Idaztean, hitz ezagunen biltegia erabiltzeak idazkera dinamikoagoa eta azkarragoa ahalbidetzen du, hitza ez delako unitate txikiagotan deskonposatu behar eta hitza errepresentazio bisual moduan berreskuratzen delako. Beraz, nahiz eta irakurtzea onuragarria izan idazketan aurrera egiteko, idazketan eta, zehazki, idazketa hitz ezagunen biltegia garatzeko, egin beharreko lana idaztea da.

Azpi atal honekin bukatzeko, psikolinguistikak aurrerapauso handiak eman ditu dislexiak garapen maila desberdinetan agerian uzten dituen alerta seinaleak identifikatzeko. Adibidez, Change Dyslexia-k (2017) jakintza anitzeko lan taldeak argitaratu ditu garapen aldi bakoitzean dislexiadun ikasleek agerian utz ditzaketen alerta seinaleak, bost adin mailatan banatuak: Haur Hezkuntza (0-6 urte), Lehen Hezkuntza (6-12 urte), Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza (12-16 urte), Batxilergoa (16- 20 urte) eta helduak (+20 urte). Bertan agertzen dira adin-tarte bakoitzaren dislexiaren alerta seinaleak, baina argi izan behar da dislexiadun ikasleek ez dituztela guztiak bete behar eta adin maila batetik bestera aurrera egin ahala ugariagoak izango direla, lan egokia egin ezean.

Ikuspegi Pedagogikoa

Aurreko ikuspegiak ekarpen handiak egin dituzte dislexia ulertzeko eta azaltzeko. Ikuspegi pedagogikoak ere, eskolen eguneroko bizitzan aurreko ikuspegiak emandako informazioa erabiliz, aurrerapauso handiak eman ditu azken bi hamarkadetan dislexiadun ikasleekin lan egiteko proposamenetan. Aurrerapauso horien adibide dira sei lan esparru hauek:

a) Informazioa jaso eta dokumentatzea

Informazioa jaso eta dokumentatzeko orduan badira irakasleek erabil ditzaketen Prodislex (Salas et al., 2010) eta Prodiscat (Col·legi de Logopedes de Catalunya [CLC], 2012) bezalako galbahe protokoloak. Dislexiadun ikaslearen beharrianentzat erantzun egokia eraikitzen lagunduko duen informazioa.

b) Hezkuntza eragileekin taldean aritzeko garrantzia

Lópezek koordinatutako *Dislexia un enfoque teórico práctico* (López et al., 2015) liburuak azaltzen duen moduan, dislexia diagnostikatzeko eta dislexiadun ikasle batekin lan egiteko eragile askok parte hartzen dute. Beraz, oso garrantzitsua da hezkuntza eragileekin taldean aritzea.

c) Ikaskideekin lan egitea

Dislexiadun ikasle batekin lan egitean, garrantzi handia dute gelakideek, eta horrela adierazten dute Rellok (2018) edo Lópezek koordinatutako lan taldeek (Lopez et al., 2015). Erabiltzen diren baliabideen normaltasuna eta ikasleak idazketa irakurketan egiten dituen akatsen onarpen egokia egiteko, gelakideen inplikazioa beharrezkoa da. Horretarako, badira kontuan izan beharreko faktoreak:

□ Dislexiadun ikaslearen erabakia errespetatzea, gelakideei kontatu edo ez, dislexiak autoestimuan duen eraginagatik (López et al., 2015).

□ Dislexiaren azalpena adinari egokitzea. Adibidez existitzen den literatura erabil daiteke: “Max Bilbon bizi da” (Martínez, 2014), “Hizkiak eta ni” (Lluicia eta Bailey, 2013), “El reto de la dislexia” (Martínez, 2012), “El misterio del huevo” (Rello, 2019b) edo “El misterio del antídoto azul” (Rello, 2019a).

- Egokitutako baliabideei normaltasuna ematea.
- Gelakideak laguntzeko baliabide moduan erabiltzea, gelakideak gainkargatu gabe.

d) Autoestimua eta auto-irudia dislexiadun ikasleengan.

Ikuspegi pedagogikoak eginiko ikerketek argi uzten dute autoestimua eta autoirudia dislexiadun ikasleengan duten eragina. Horrela jasotzen du DSM-V-k (American Psychiatric Association [APA], 2013) eta, adibidez, arazo psikopatologikoak eta irakurketa arazoak aipatzen ditu. Edo CIE-10-k (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1992) dio dislexiadun ikasleen arazo emozionalak, autoestimua baxua eta gelakideekin erlazionatzeko arazoak elkarren artean lotuta daudela.

Ayuso-k (2004) aipatzen duen moduan, dislexiadun ikasleei buruz hitz egitean askotan esaten da nagiak direla edo ez dutela behar beste lan egiten. Baita ere aipatzen du gela barruan baztertuak gelditzen direla, gelakideek ez dutelako dislexiadun ikasleekin lan egin nahi, gaitasun gutxi duten ikasle moduan tratatuak izaten dira “Con frecuencia son marginados del grupo y llegan a ser considerados (y considerarse a sí mismos) como niños con retraso intelectual” (Ayuso, 2004, 3. or.).

Beraz, Ayuso (2004) edo Rello (2018) egileek aipatzen dute dislexiadun ikasleekin lan egiten denean oso garrantzitsua dela autoirudi egokia eta autoestimua zaintzearen garrantzia.

e) Materiala egokitzearen garrantzia.

Materialaren egokitzapenari dagokionez. Gaur egun, erraza da ulertzea edozein egokitzapen ez duela balio dislexiadun ikasle guztientzat. Irakurketa bideak ulertuta, erraza da ulertzea bide lexikoan arazoa duen ikasle batek eta bide fonologikoan arazoa duen beste ikasle batek ezin dutela egokitzapen berdina jaso behar.

Dislexiadun ikasle batzuekin sinplifikazio sintaktikoak, zenbakien antolakuntza, eskema grafikoak, hitz klabeak azpimarratzea... erabili beharko da (Rello, 2018). Beste batzuekin, aldiz, baliabide teknikoak erabiltzea beharrezkoa izango da: irakurle digitala, zuzentzaile ortografikoak (Rello, 2018).

f) Aplikazio, programa eta materialak ezagutzea.

Egun badira hezkuntza sisteman dislexiadun ikasleekin erabili ahal diren baliabide ugari eta adituek ikas prozesuan zehar horiek erabiltzea proposatzen dute (Rello, 2018; López et al., 2015): Irakurle digitalak, irakurketa erraza, zuzentzaile ortografikoak, irakasleentzako protokoloak, detekzioan laguntzen duten programak, ordenagailu programak, tabletan erabiltzeko APPak, egokitzapenak egiteko letra mota, tamaina, lerroarte eta abar, egokitzapenak egiteko letra kopurua, esamoldeak, grafikoak, hitz garrantzitsuak azpimarratzea eta abar, egokitzapenak egiteko kontuan izan beharreko ezaugarriak, bigarren hizkuntza ikasteko estrategiak, baliagarriak diren edozein baliabide,...

Ondorioak

Lan honen lehen ondorioa argia da. Kontuan izanda hezkuntza sistema idazketa-irakurketan errotuta dagoela, eskolan garapen pertsonala eta akademikoa eraikitzeko izan daitezkeen eragozpenik handienetarikoa bat da dislexia.

Ikerketen garapenean ikusten da dislexiadun pertsonaren papera aldatuz joan dela garaien arabera. Hasieran arazoaren eramaile soil bat zen, azterketen subjektua, mahai baten gainean jartzen zuten norbanakoa. Aldiz, urteen eboluzioarekin, dislexiadun pertsonen rola aldatuz joan da, azterketa subjektua izatetik sentitzen eta arazoak dituen pertsona bihurtu da, eta ikerketak haren beharrei erantzutera bideratu dira.

Beste alde batetik, teknologiaren garapenak eta dislexiaren ulermenean historian zehar eman diren aurrerapausoek lotura zuzena dutela agerian gelditzen da, batez ere azken hogeit hamar urte hauetan. Garunaren funtzionamendua ikusteko aukera izateak dislexiari buruzko usteak konfirmatzeko aukera eskaini die ikertzaileei. Beraz, teknologia eta dislexiaren ulermena elkarrekin egingo dute aurrera.

Ondorioekin jarraituz, lanean ikusi daitekeen moduan, ikertzaileen planteamenduak batzuetan desegokiak izan dira, askotan teknologia faltagatik. Orton eta bere nagusitasun hemisferikoa izan daiteke horren erakusle, baina horrek ez du esan nahi jarraitasun gabeko bideak izan direnik. Askotan, ikertzaileak planteatutako ideia desegokia izan arren, erabilitako teknika edo irekitako bideak beste ikertzaile batzuen aurkikuntzen sorburu izan dira.

Ondorioekin bukatzeko, dislexiaren ikerketetan eman den bilakaera ikusita eta hezkuntza sistemak dislexiadun ikasleei emandako erantzunak kontuan izanda, gogoratu Rello-k (Banco Bilbao Vizcaya Argentaria S.A. eta El País Ediciones S.L., 2018) adierazitako datua: dislexiadun pertsonen %50 baino gehiagok ez du jaso behar izandako tratamendua. Eta horrek galdera ugari planteatzera eramaten gaitu.

Bi abiadura ote daude? Ikerketek lorpen handiak egin dituztela azken hogeit hamar urte hauetan ukalezina da. Neurologiak dislexiadun pertsonen garunaren funtzionamendu desberdinaren demostrazioa, adibidez, edo genetikak kromosomen identifikazioan emandako aurrerapausoak. Baita ere, psikolinguistikak dislexiaren eragina irakurketa-idazketen prozesuetan eginiko aurkikuntzak. Eta nola ez aipatu, pedagogiak dislexiadun ikasleekin lan egiteko baliabideen garapenean eginiko bilakaera. Zerrenda luzea aipa daiteke ikerketa esparru horietan eginiko ekarpenekin. Aurreko zerrenda hori irakurrita, erantzun errazeko galdera planteatzen da, baina baliagarriak dira hezkuntza mundurako? Imajinatu ondoren planteatzen den informazioa duen irakasle bat: Dislexiadun ikasleen garunaren funtzionamendua ezagutzen duen irakasleak euren sendotasunetan oinarrituz lantzen diren dinamiken metodologiak aukeratuko lituzke. Dislexiaren jatorri genetikoa dakien eta barneratuta duten irakasleak ikasleek egiten dituzten akatsen nahigabetasuna ulertuko luke eta dislexiadun ikasleekin lan egiteak batzuetan sortzen duen desesperazioa ikuspegi positibo batetik eraikiko luke. Irakurketa-idazketen prozesuak ulertu eta dislexiak nola eragin dezakeen jakiteak dislexiak irakurketa-idazketa prozesuak barneratzeko eta garatzeko sendotasunetatik ahuleziak lantzeko planteamenduak sortuko lituzke.

Dislexiaren ikerketetan emandako aurrerapausoak, neurologiak, genetikak, psikolinguistikak edo pedagogiak aurkitu dituzten erantzun asko eta asko, ikerketak eta eguneroko eskoletako bizitza banatzen dituen amildegian galtzen ote dira? Non dago ikertzaileen eta hezkuntza sisteman lan egiten duten irakasleen arteko etena? Zertarako dislexiaren inguruko ikerketak, emaitzak ez badira etekin gehien atera dezaketen esparrura eramaten?

Dislexiaren garapena eta egoera aztertu ondoren, hurrengo pausoa izango litzateke hezkuntza sistemak zer nolako formakuntza ematen dion dislexiadun ikasleekin lan egiten duten irakasleei. Horretarako, “Disletras, dislexiarekin dantzan” ikerketa proiektua martxan jarriko da. Formakuntzaren analisia eta formakuntzan lagundu dezakeen ikus-entzunezko proposamena eraiki nahi da.

Erreferentziak

- American Psychiatric Association [APA] (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Madrid. Medica Panamericana.
- Ayuso, R. (2004). La dislexia. *Revista digital: investigación y educación*, 11, 2-3.

- Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA) S.A. eta El País Ediciones S.L. (2019/01/23). Dislexia: los sueños no se leen, se hacen realidad. Aprendemos Juntos, BBVA. Berreskuratua hemendik: <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/la-dislexia-es-unadificultad-de-aprendizaje-no-es-una-enfermedad-luz-relo/>
- Benítez–Burraco, A. (2007). Bases moleculares de la dislexia. *NEUROL*, 45(8), 491-502.
- Bravo, L. (1993). La dislexia: cien años después. Investigación, antecedentes históricos y definiciones. *Psyche*, 2(1), 95-105.
- ChangeDyslexia (2017). “Síntomas de la dislexia por edades”. Change dyslexia. Berreskuratua hemendik: <https://blog.changedyslexia.org/sintomasde-la-dislexia-por-edades/>
- Col·legi de Logopedes de Catalunya [CLC] (2012). *Prodiscat. Protocol de detecció i actuació en la dislèxia*. Àmbit educatiu. Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Díaz Ricón, B. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. *Papeles Salmantinos de Educación*, 7, 141-161.
- Eustat.eus (2016). Alumno, profesorado y centros. Berreskuratua hemendik: http://www.eustat.eus/estadisticas/tema_300/opt_0/ti_Alumnado_profesorado_y_centros/graficos.html
- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32, 32-36.
- Herrera, E. (2008/11/18). Dislexia 1ª parte entrevista en ETB2. Berreskuratua hemendik: <https://www.youtube.com/watch?v=DPpXKxSR9TY> (kontsulta eguna 2018/10/01).
- ____ (2008/11/18). Dislexia 2ª parte entrevista en ETB2. Berreskuratua hemendik: <https://www.youtube.com/watch?v=yMgLDncaBGc> (kontsulta eguna 2018/10/01).
- ____ (2008/11/18). Dislexia 3ª parte entrevista en ETB2. Berreskuratua hemendik: <https://www.youtube.com/watch?v=s4MzOvaEWzA> (kontsulta eguna 2018/10/01).
- ____(2008/11/18). Dislexia 4ª parte entrevista en ETB2. Berreskuratua hemendik: <https://www.youtube.com/watch?v=yNBEtKT2kcY> (kontsulta eguna 2018/10/01)
- Liberman, I. Y. eta Shankweiler, D. (1979). Speech, the alphabet, and teaching to read. En Resnik, L.B., Weaver, P.A. (Eds). *Theory and practice of early reading*, 2, 109-134.
- López, A. et al (2015). *Horsori Monográficos 7. Dislexia: un enfoque teórico-práctico. Todos estamos implicados*. Barcelona: Horsori.
- Lozano, L. (1994). La reeducación de las dislexias evolutivas: sus fases. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 21,97-109.
- Llucià, I. eta Bailey, A. (2013). *Hizkiak eta ni*. Vilanova I la Geltrú: Sandia Publishing SCP.
- Martínez, F. (2012). *El Reto de la dislexia. Entender y afrontar las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Martínez, L. (2014). *Max Bilbon bizi da*. Bilbao: Ediciones Beta III Milenio.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1992). *CIE-10: Trastornos mentales y del comportamiento: descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Meditor.

- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia. Una experiencia personal a través de la investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- _____(2019a). *El misterio del antídoto azul*. Barcelona. Editorial Planeta.
- _____(2019b). *El misterio del huevo*. Barcelona. Editorial Planeta.
- Rueda, M., Sánchez, E., eta González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52.
- Salas, A. et al. (2010). PRODISLEX: Protocolo de detección y actuación en dislexia. Berreskuratua hemendik: <https://www.disfam.org/prodislex/>
- Sánchez, E. (1995). El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Cmp.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, (121-137 or.). Madrid: Alianza.
- Saralegui, I. (2015). Análisis mediante resonancia magnética funcional de las redes neuronales para la lectura en niños con dislexia (doktorego tesia). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Shaywitz, S. et al. (1999). Persistence of dyslexia: The Connecticut Longitudinal Study at adolescence. *Pediatrics*, 104, 1351–1359.
- VELLUTINO, F. R. (1977) Alternative conceptualization of dyslexia: Evidence in support of a verbal-deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*. 47 (3), 334-354 orr.
- World Federation of Neurology (WFN) (1968). *Rapport of research group on dyslexia and world illiteracy*. Dallas: WFN. Berreskuratua hemendik: <https://blog.changedyslexia.org/que-es-la-dislexia/>

Docencia Basada en las Artes en la formación universitaria del profesorado de los Grados en Educación Infantil y Primaria

Art Based Teaching during teacher training of the Bachelor's Degrees of Early Childhood and Primary Education

Amaia Urzain*, Estitxu Aberasturi*, Ixiar Rozas** y Leire Aranburu*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHI), **Mondragon Unibidertitatea (MU)

Resumen

A lo largo de este texto presentamos la programación (*fanzine* HAT) que un plan de estudios⁶ permitió pensar en una educación artística desde otra perspectiva en la universidad. A partir de una Docencia Basada en las Artes⁷, se desdibujaron las fronteras de las tradicionales didácticas de expresión plástica, musical y corporal para crear una nueva hoja de ruta. Una ruta transdisciplinar, que toma como enfoque la educación a través de las artes en la formación del profesorado. Una ruta que sigue una secuencia que detallaremos en su forma y proponemos investigar sus derivas. Esta experiencia supuso ir más allá de las asignaturas obligatorias y colarse en el proceso formativo en el que se inscriben las identidades docentes que en un futuro habitarán las escuelas. ¿Cómo afectó esta experiencia *porosa* y qué posos deja en los cuerpos, en el tiempo y en los espacios de formación? Antes de recorrer las posibles respuestas a esta pregunta, nos gustaría compartir la propuesta concreta que habitamos junto a las estudiantes.

Palabras clave: Educación Artística, formación inicial del profesorado, proyecto docente en equipo, currículum transdisciplinar y Docencia Basada en las Artes (DBA).

Abstract

Throughout this text we present the programming (*fanzine* HAT) that a curriculum made possible to think of an artistic education from another perspective at the university. From an Arts-Based Teaching, the boundaries of traditional didactics of plastic, musical and body expression were blurred to create a new roadmap. A transdisciplinary roadmap, that takes arts education as a focus on teacher training. A route that follows a sequence that we will detail in its form and propose to investigate its drifts. This experience involved going beyond the compulsory subjects and sneaking into the training process in which the teaching identities that schools will inhabit in the future are inscribed. How did it affect this porous experience and what grounds leaves in the bodies, time and training spaces? Before going through the possible answers to this question, we would like to share the concrete proposal that we inhabit with the students.

Keywords: Arts-Education, teachers training, teaching team project, transdisciplinary curriculum, Art Based Teaching (ABT).

Correspondencia: Amaia Urzain, Departamento Didáctica de la Expresión Plástica, Musical y Corporal, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), C/ Juan Ibañez de Sto. Domingo 1 01006 Vitoria-Gasteiz. E-mail: amaia.urzain@ehu.eus

⁶ Plan de estudios 2009-2019. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación HUHEZI-MU, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, que reconfiguró las Diplomaturas de Magisterio en los actuales Grados en Educación.

⁷ Tomamos esta denominación prestada del término utilizado en Investigación Basada en las Artes con el acrónimo I.B.A del inglés Art Based Research A.B.R. para trasladarlo, aplicarlo y denominar una manera de situar y practicar la docencia a través y de las Artes: D.B.A Docencia Basada en las Artes.

Introducción: Tomar una perspectiva autobiográfica. Lo que significa hablar no de mí, sino desde mí.⁸

“Entender nuestras vidas de una forma narrativa, como si consistieran en una *búsqueda*” (Taylor, 1989:52) en Maxine Greene.

Aún recuerdo cómo me reñía mi abuela al encontrar rastros de bolígrafo azul sobre el mantel de ule de la cocina. Yo me apresuraba a limpiarlo, pero al cabo de los días la tentación de la tinta corriendo por el plástico resultaba irresistible y para más inri quedaba una hendidura a modo de bajo relieve como huella de la acción. Con la comida en la boca llegaba a los ensayos del coro escolar antes de las clases de la tarde. Sin dudar, era el momento del día en el que más disfrutaba pese a las exigencias y la desesperación que mostraba en muchas ocasiones la directora. La dificultad ante las matemáticas o los idiomas me llevaron a pensarme a mi misma como una estudiante mediocre y con poco talento ante lo académico, creía firmemente en que la inteligencia escolar le había tocado genéticamente a mi hermana mayor. En el tercer ciclo de la primaria, dos cursos antes de comenzar en el instituto, tuve la gran suerte de tener un tutor que puso en valor mis intereses hacia la plástica y lo artístico durante las clases de tecnología y lengua castellana. Recuerdo que en 5º curso este profesor alabo ante toda la clase un dossier de tecnología que yo había redactado y en 6º curso, cuando mis notas no podían ser peores en matemáticas, en una reunión con mi madre señaló un “mural” que yo había dibujado y le indicó que podría estudiar Bellas Artes. Me acuerdo de ese mural que decía algo sobre el mes de mayo... recorté la habitual cartulina en forma apaisada, en vez del color saturado de fondo elegí el blanco e improvisé una tipografía un tanto modernista en negro rodeada de flores en color. Asistí a clases particulares durante los años del instituto y pese a seguir sintiéndome una estudiante mediocre, mi autoestima seguía a flote gracias al canto coral que ahora practicaba en un coro amateur de adultos. También me daba clases particulares a mí misma y hacía mapas en vez de esquemas para estudiar, eran mis métodos de estudio (y los de Clara Megías) y me divertía haciéndolo. La LOGSE, puso un poco de color en el instituto gris cemento con asignaturas de cocina, italiano y ciencias del medio ambiente. Creo que sin estas asignaturas no hubiera podido obtener la media para acceder a la universidad. Con un 1,7 en química y un 9,3 en inglés en la prueba de la selectividad entre otras notas que no recuerdo, y con una media de 6,3 elegí estudiar Bellas Artes en la UPV-EHU. Estuve en lista de espera y recuerdo la incertidumbre de ese momento, después de la “elección” quedarse fuera me provocó hasta fiebre. ¿Cómo elegimos esos estudios, esos “futuros”? En casa celebraron que fuese a la universidad y estuvieron conformes con mi elección, mi profesor Juan Luis anticipó y legítimo esa decisión; es más, nos volvimos a encontrar en la facultad de Bellas Artes, los dos como estudiantes. Hice oídos sordos a las machaconas frases del tipo “no tiene salida laboral” o “¿Te vas hasta Bilbao teniendo la universidad al lado de casa?”. La perspectiva en el tiempo y algunas lecturas me han hecho ver, que, hasta entonces, realmente en la vida escolar casi no hay nada que tú puedas elegir por tu cuenta y riesgo. Que sigues unas etapas, unos planes de estudio, unos decretos, unas editoriales, unos currículums... y durante un largo periodo. Como me confirmaba mi sobrino de 7 años, aún en el 2019, que él no puede elegir lo que quiere aprender en la escuela porque “Ahora son las profesoras las que eligen” y

⁸ Afrontar la investigación que tiene como una de sus finalidades llevar a cabo la construcción de un relato en el que el investigador (o profesor añadiría) da cuenta de manera reflexiva de la memoria de un aspecto de su historia vital. (Hernández, F.; Rifá, M. 2011:7).

esa situación se agrava al llegar a la ESO con una evaluación continua a base de pruebas y exámenes semanales como me comentan Maren de 14 años y Claudia de 13.

En una dedicatoria Keri Smith, en su libro *Cómo ser un explorador del mundo. Museo de Arte Vida Portátil* (2019), agradece y menciona a seis profesores por enseñarle el camino hacia la exploración. Maxine Greene, en su libro *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social* (2005) nos recuerda que: “El currículo ha tenido que afrontar inevitablemente ambigüedades, relaciones; ha abierto en muchos casos camino a las transformaciones y al cambio inesperado y que, en concreto, el arte puede aportar al currículo visiones indagadoras de perspectivas y posibilidades aún por explotar” (2005:40). Creo que lo único que a día de hoy puede explotar es la burbuja de la innovación, porque para indagar en esas perspectivas y posibilidades se necesitan escenarios que estén dispuestos a explorar fuera de los márgenes, e imaginar que las cosas pueden ser de otro modo y continuar la búsqueda. Ni el mismísimo Sir Ken Robinson, con su alegato a favor de la creatividad y de buscar el elemento en el que cada uno puede desarrollarse más y mejor en una sociedad globalizada y postmoderna han incidido de manera significativa en los planes de estudio a la hora de redefinir el papel de las artes en la educación. Tampoco la tan aclamada teoría de las inteligencias múltiples del investigador Howard Gardner tiene un efecto práctico en la vida del aula. Me temo, seguimos siendo muy convencionales pese a la macro narrativa de la innovación en educación. Considero que, la forma más eficaz de transformar la escuela, siguen siendo las y los maestros en la relación pedagógica que mantendrán con sus estudiantes, sean niños de 4 años, adolescentes de 14 o universitarios independientemente del área al que pertenezcan. Poner atención y recursos para mejorar la formación inicial que reciban puede ser un punto clave. Desde esta consideración, trabajar en la formación inicial del profesorado implica una gran responsabilidad y un escenario excelente para afectarnos y afectar a los futuros maestros y maestras. El último curso que trabajé como docente en HAT, una estudiante con la que había establecido una bella complicidad me regaló un ejemplar del best seller *Martes con mi viejo profesor* del escritor Mitch Albom. Yo no conocía esa obra. Me emocionó la dedicatoria y me emocioné también al encontrar una cita de Henry Adams subrayada en la página 99 que dice: “Un maestro afecta a la eternidad; nunca sabe dónde termina su influencia”. Sentí que nos habíamos afectado mutuamente y sabía que nuestra relación había trascendido el tradicional rol estudiante-docente, no era la primera vez que me sucedía algo así. Nunca escondimos ese afecto ante el grupo y eso nos hizo en parte sospechosas ante la mirada de otros estudiantes que se sienten más cómodos representando un papel de una herencia escolar pasiva y reactiva. En este contexto, HACER un cambio en los contenidos, en la metodología, en la organización espacio-temporal, en los cuerpos docentes experimentado un nuevo enfoque que rompe con el paradigma expresionista de las didácticas específicas de las asignaturas de educación artística también implica resistencias y sospechas. No recibir lo esperado (instrucciones, manuales, guiones) y aprender de lo inesperado, de la experiencia, de la espera resulta aún incómodo y molesto. La tecnología educativa está llena de palabras, de términos como proceso, pero atravesar un proceso en la universidad es más engorroso que estudiar para un examen. Pasa también con los temas transversales que si los haces emerger y los colocas en el centro quizá molesten a los que quieren seguir un camino recto hasta una meta establecida y no profundizar en las complejidades. Greyson Perry, en su libro *La caída del hombre* 2016, cuenta como “La masculinidad de la vieja escuela tiene una larga historia y un conjunto de normas claro. La alternativa futura es más vaga, más contingente; como en cualquier exploración, no sabemos muy bien adónde nos dirigimos. Tiene pocos héroes y relatos. Este nuevo hombre flexible tendrá que adaptarse no solo a un nuevo rol de género sino a una versión que funcione en diferentes culturas, clases, etnias y religiones”. Esta cita me hace pensar que los estudiantes que en

la universidad encuentran un cambio, una ruptura, una alternativa totalmente diferente a lo que han vivido y el no saber a dónde nos dirigimos (hay una desconfianza manifiesta hacia el profesorado; buscar cita invitado master que nota esa diferencia entre estudiantes de diferentes países) es como cambiar de dieta: cuesta.

Este texto trata de explicar cuál fue la alternativa, el currículum o la dieta que diseñamos; queremos compartir la programación curricular devenida proyecto docente, que transformó la posición y la mirada de la Educación Artística que los estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria esperaban. Presentamos el caso HAT, un caso particular.

¿Cómo transformar las tradicionales asignaturas de las llamadas Didácticas de Expresión Plástica, Musical y Corporal en la formación inicial?

Bolonia recordará a muchos las protestas de los estudiantes que denunciaban un encarecimiento de la educación superior. Otros se sumergirán en los recuerdos de aquel viaje por el norte de Italia. Un sabor cotidiano es el de la salsa Bolognesa. En este caso, la implantación del Plan Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior, posibilitó el desarrollo de este diseño curricular para las materias de Educación Artística. La puesta en marcha de los nuevos Grados de Educación Infantil y Primaria dejaron atrás las Diplomaturas de Magisterio. ¿Qué traería consigo esta nueva reforma educativa? Los nuevos estudiantes que iniciaban esta nueva andadura, observaban con fastidio que se alargaba un curso más la obtención del título y siempre podrían adoptar un papel de víctima o de conejillo de indias ante los cambios. Habría más prácticas, más créditos y un trabajo de fin de Grado; más tiempo, gastos y trabajos. Asumiendo esa estructura espacio-temporal ¿Qué nos ofrecía ese escenario de cambio en el diseño curricular y en la elaboración de un renovado plan de estudios a los que ejerceríamos de docentes? ¿Qué se encontrarían los estudiantes en su etapa formativa en la obtención del recién inaugurado Grado que se diferenciase de la diplomatura anterior?

Siguiendo las pautas del Plan Bolonia, los dos primeros cursos de los Grados se cursarían materias de carácter general y en el caso de las Didácticas Específicas se abordarían a partir del 3º curso en ambos Grados. Aplicando estos criterios a la Educación Artística y a sus didácticas y en vista de la planificación general, la suma de créditos comprimió y organizó la estructura y los recursos humanos. Así, pasar de ser estudiante de “magis” a ser Graduado en Educación, hablar de Educación artística en vez de hacer “manualidades” y formarse para ser un profesional reflexivo (Shön, 1983) o productor cultural/intelectual que toma riesgos parecen retos imposibles si no se llevan a cabo propuestas concretas que posibiliten otras narrativas en Educación y más concretamente en las Artes. Cualquier propuesta, parece arriesgada, cuando estos mismos estudiantes llegan desde instituciones escolares que habitan lugares comunes y discursos naturalizados sobre como ha de ser pensada y vivida la experiencia (Hernández, 2007) en las relaciones pedagógicas.

Ante este escenario y sin un testigo que recoger, se nos brindó la posibilidad de crear un diseño o programación de cero y para ello formamos un equipo docente que respondía a esas necesidades. Ante la fusión o compresión del número de créditos, sumamos disciplinas y decidimos ser transdisciplinarios (a partir del binomio arte-educación) y finalmente indisciplinarnos. Formamos un equipo docente de 5 tutores que desde la música, las artes visuales, las artes escénicas y la escritura, la danza y la arquitectura diseñamos y desarrollamos un proyecto de docencia común y compartido.

¿En qué consistió este proyecto docente y cómo se articuló? ¿Qué hace que este proyecto sea una Docencia Basada en las Artes?

Durante el curso 2010-2011 el profesor titular de música, Joserra Vitoria y yo, Amaia Urzain, como profesora novel formada en Bellas Artes, con una década de trabajo en museos como educadora y aterrizando de el master de Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista en la Universitat de Barcelona iniciamos el boceto o esqueleto de lo que sería el nuevo currículum de educación artística para los Grados de Educación. Las cuestiones organizativas se habían decidido previamente a nuestra llegada: cantidad de créditos y posición en 3º curso junto a otras didácticas específicas. Sin cuestionar estas decisiones nos pusimos a trabajar en dos aspectos fundamentales que considerábamos que sí estaban en nuestras manos: el diseño curricular y la selección del equipo docente. Teníamos claro que deseábamos perfiles y disciplinas complementarias a las nuestras, el azar, quiso que casualmente Ixiar Rozas desde las artes escénicas y la escritura y Eneko Balerdi desde la danza se hubieran interesado y mandasen sus candidaturas. Más tarde se incorporaría Itziar Imaz, arquitecta formada en el Programa de Estudios Independientes del MACBA. Hacer esta selección no está al alcance de muchas instituciones que se rigen por otras normas y procesos. No obstante, formar un equipo interdisciplinar de profesores, no garantiza generar un proyecto docente común y se corre el riesgo de encasillar aún más una enseñanza disciplinar. Huyendo de ese marco de referencia que fragmenta los saberes y presenta las asignaturas como compartimentos estancos, etiqueta a los profesores por materias; el de música, la de plástica, la arquitecta, la escritora, el bailarín... optamos por crear una programación con contenido artístico (Bamford, 2009:25) dentro del plan de estudios con un carácter propio y experimental que rompiera el esquema tradicional de las enseñanzas artísticas en la formación de las y los futuros maestr@s de Educación Infantil y Primaria. Aparcada la flauta dulce, las manualidades o las coreografías grupales, a continuación, presentamos la secuencia que da forma y contenido a las asignaturas de carácter obligatorio que desde el curso 2011-12 hasta 2018-19, es decir, a lo largo de 8 cursos se han implantado en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en Mondragon Unibertsitatea. Hay que subrayar el factor de la flexibilidad, que permitió por un lado la contratación de profesionales que formasen un equipo docente inusual y por otro lado la libertad para el diseño de un currículum totalmente nuevo, su implementación y desarrollo a lo largo de 8 cursos. La organización de los tiempos y los espacios que previamente se habían definido por el equipo directivo, se convirtieron en aliados del diseño, concentrando no sólo las disciplinas y los grupos simultáneos (hasta 4 grupos de 25 estudiantes en paralelo) también la duración de septiembre a junio (9 meses exceptuando el parón del practicum II), una o dos veces por semana y en jornada continua de 8 de la mañana a 13 del medio día. No eran 5 horas con Mario, eran 5 horas haciendo HAT. Un acrónimo que trae a primera línea y alinea la Educación, las Artes y lo Transdisciplinar. HAT no pretende ser una marca o un hacer marketing en pro de las artes o de la innovación, es más una forma de hacer (De Pascual, Lanau 2018), UNA METODOLOGÍA y un pensar lo educativo, lo artístico y la posición (Ellsworth, 2005) que ocupamos en las relaciones pedagógicas. Es romper es simulacro (Acaso, 2013) y revisar las nociones en las que decimos estar atravesando un proceso de aprendizaje para vivirlo en primera persona.

Tabla 1.

Resumen temporal y organizativo del proyecto docente HAT correspondiente a las asignaturas obligatorias de Educación Artística de los Grados de Educación en MU desde 2011 hasta 2019.

Curso	2010/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	
Proyecto Programa	Pre diseño	HAT#1 implantación	HAT#2 desarrollo	HAT#3 experiencia	HAT#4 presencia	HAT#5 investigación	HAT#6	HAT#7	HAT#8 agur/FIN	
NºDocentes Equipo Causa baja	2 J·A	2+2 J·A·I·E	4+1 J·A·I·E·I	5 J·A·I·E·I	5 J·A·I·E·I -EB -JV	3+2 A·I·I·B·A -AM	4+1 A·I·I·B·L -AU	4 I·I·B·L -BR	3+2 I·I·L·I·I -LA	
Nºpromoción Estudiantes	TOTAL	I+P	I+P	I+P	I+P	I+P	I+P	I+P	I+P	
Plan de Estudios BOLONIA	2009 2019	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación HUHEZI MU						Se implanta un nuevo plan de estudios MENDEBERRI 2025		
GRADO INFANTIL 12 ECTS	6 ECTS 6 ECTS	3º curso / 1º cuat 3º curso / 2º cuat	Bases y fundamentos de la Educación Artística Tratamiento e intervención transdisciplinar en Educación Artística						Fichas ANECA	
GRADO PRIMARIA 15 ECTS	6 ECTS 9 ECTS	3º curso / 1º cuat 3º curso / 2º cuat	Bases y fundamentos de la Educación Artística Tratamiento e intervención transdisciplinar en Educación Artística						Fichas ANECA	
Modalidad ON-LINE	Adaptación de la programación de la modalidad presencial siguiendo el currículum propio de HAT mediante plataforma mudle, video-tutoriales, sesiones presenciales grupales y tutorías individualizadas a cargo de l@s tutor@s: EB, II, LA, YS.									

Tabla 2.

Plan de Estudios de las asignaturas obligatorias de Educación Artística de los Grados de Educación de la EHU-UPV (3 campus) equivalentes al proyecto docente HAT. Datos obtenidos de la web en 2019.

Facultad	GRADO	Curso / Cuatr	Asignaturas de carácter obligatorio	Nº ECTS	Nº Docentes	Nºestudiantes 3 campus
EHU-UPV Plan de estudios Presencial Euskera Bilingüe Trilingüe	EDUCACIÓN INFANTIL - 36 ECTS	1º / 2º	Arte Plastikoak eta Ikusizko Kultura Haur Hezkuntzan I	6		Vitoria_110 Leioa_160 Donosti_
		1º / 2º	Musika Adierazpenaren Didaktika I	6		
		1º / 2º	Garapen Psikomotorra I	6		
	EDUCACIÓN PRIMARIA 23 ECTS	3º /anual	Arte Plastikoak eta Ikusizko Kultura Haur Hezkuntzan II	6		Vitoria_110 Leioa_150 Donosti_
		3º /anual	Musika Adierazpenaren Didaktika II	6		
		3º /anual	Garapen Psikomotorra II	6		
EDUCACIÓN PRIMARIA 23 ECTS	2º /anual	Arteen eta Ikusizko Kulturaren Hezkuntza	9		Vitoria_110 Leioa_150 Donosti_	
	2º / 1º	Musika Lehen Hezkuntzan	6			
	3º / 2º	Gorputz Hezkuntza eta bere Didaktika	6			

No siendo el objeto de estudio hacer una comparativa entre planes de estudio y universidades, mi objetivo al presentar la primera tabla (aún con datos a completar) es que el lector pueda visualizar de una manera más sintética y temporal el Proyecto HAT. La intención de este texto, es, entrar en los detalles de la programación y describir las propuestas que le dieron forma y contenido. No obstante, me parece pertinente introducir la Tabla 2 para que conste la diferencia no solo en el plano curricular, sino en la propia organización espacio-temporal y como he destacado en negrita, la diferencia en la distribución y número de créditos en los distintos Grados. Mientras que MU asigna 12 ECTS y 15 ECTS para los Grado de Infantil y Primaria respectivamente de un total de 240 ECTS, la EHU asigna 36 ECTS y 23 ECTS respectivamente siendo consideradas de carácter obligatorio en ambas instituciones.

“Ahí vienen los de HAT”

Renombrarse y acompañarse para transformar la posición y la mirada

No hay tiempo que perder. Nunca se parte de cero, pero vamos a crear algo nuevo. Los poros están abiertos y deseando habitar un espacio creando nuevas relaciones y con ello provocando algunas tensiones. La revisión crítica de nuestro trabajo es una necesidad urgente (Acaso, 2013), la revisión crítica de esta área también. No sabíamos

lo que aprenderíamos, pero la ruta estaba clara, este es el currículum experimental o la secuencia de la programación que implantamos durante 8 cursos. De este índice, esqueleto o foto fija, se despliegan las propuestas y/o “ejercicios” que formarán el proyecto docente “HAT un currículum experimental o un fanzine de más o menos 20 páginas”. Desplegaremos en este texto, cada propuesta y cada página de este fanzine para que se comprenda mejor, a qué nos referimos al definir HAT como un proyecto docente compartido entre profesores de distintas disciplinas y junto estudiantes de ambos Grados con una perspectiva de Docencia Basada en las artes y/o *performática*.

0. en vez de una presentación: *un happening*
1. en vez de objetivos: *un cuestionario ¿Empezamos haciendo preguntas?*
2. en vez de mirar hacia fuera, miramos dentro: *La Autobiografía*
3. en vez de hacer esquemas, dibujamos mapas: *cartografías y rizomas*
4. en vez de una guía docente: *un prólogo*
5. en vez de un diccionario... o una definición, un glosario: *cuero(s)*
6. en vez de la rutina, nos vamos de excursión: *la excusa de el Museo*
7. en vez de sintetizar lecturas, compartimos en pareja: *performatividad*
8. en vez de clases magistrales, seminarios especializados: *tutor en rotación*
9. en vez de trabajo en grupo, agrupaciones: *el temario a subasta CTM*
10. en vez de un examen, una exposición: *¿qué es un ABE?*
11. en vez de la clase, el taller: *Querida Keri Smith... y ¿Qué hay de Loris?*
12. en vez de un dossier de prácticas, hacemos arqueología: *DAT (PI)*
13. en vez de describir, pasamos a la narración: *retrato de la E.A. en la escuela*
14. en vez de reproducir, pasamos a la acción: *posicionamientos y manifiestos*
15. en vez de una metodología, una perspectiva: *Trabajo por Proyectos TpP*
16. en vez de pasar página, volvemos atrás y repetimos: *ABE BI*
17. en vez de repetirnos, creamos espacios: *tutor en rotación segunda parte*
18. en vez de mi mirada, imaginarios compartidos: *glosario colectivo*
19. en vez de que me lleven, voy: *autogestión emancipada de una excursión*
20. en vez de terminar, cerrar o una despedida esperanzada: *un epílogo único y situado. No pedir a tus estudiantes, nada de lo que tú no estés dispuesto ha hacer*

Figura 1. Índice de la programación HAT

Esta experiencia no hubiera sido la misma, sin dos referentes que nos han guiado e inspirado con sus obras, sus presencias y sus ideas. Por un lado, nos hemos sentido seguros de poder experimentar/HACER desde el rigor que Fernando Hernández nos brinda con sus innumerables obras y su experimentada trayectoria ya no solamente en el campo de la cultura visual, también en los modos de comprender, conocer y dar sentido a las relaciones pedagógicas entre sujetos y hacer investigaciones desde marcos ontoepistemológicos post-cualitativos. No sólo estamos agradecidas por sus publicaciones y la generosidad de sus visitas sino también por seguir celebrando seminarios, con el grupo de recerca Esbrina, para seguir compartiendo y cogiendo nuevos impulsos, aprendiendo y conceptualizando. Para mí Fernando Hernández y Juana M^o Sancho Gil de la Universitat de Barcelona han sido y siguen siendo la avant garde en cuestiones sobre Educación y sus saberes forman parte intrínseca de HAT. Durante las clases o sesiones de HAT, ha sido habitual citar a ambos en muchos momentos y tomando como referencia la obra *Frases de oro* de la artista Dora García y en concreto *Toda buena pregunta debe evitar a toda costa una respuesta* (2009)⁹, he

⁹ La exposición empieza por una frase escrita sobre el muro con pan de oro: 'Una buena pregunta debe evitar a toda costa una respuesta' (2009), una de las muchas frases que forman parte de la colección de frases de oro que la artista empezó a constituir en el 2001. Estos aforismos escritos sobre el muro con letras de oro permiten a la artista parodiar prejuicios, clichés y convenciones. 'La realidad es una ilusión muy persistente' (2005) o 'El futuro debe de ser peligroso' (2005), son algunos ejemplos.

recitado frases como esta de Fernando *Todo vale, pero no todo tiene el mismo valor*. En esta colección, hay que sumar un buen número de frases de la también referente e inspiradora María Acaso. Sus obras, sus ideas y su visita junto a Eva Morales en 2011 han sido fundamentales para legitimar esta propuesta de docencia basada en las artes. Casi se puede decir que ha sido una más en el equipo docente ya que hemos tomado prestadas muchas de sus propuestas como son el currículum placenta, el manifiesto docente, el método DAT, *hacer* la rEDUvolution o pensar en Art Thinking, y que nos ha conducido a otras autoras en un rizoma sin principio ni final (Deleuze & Guattari) y a inventar metáforas como el pensamiento coliflor (Imaz) o la pedagogía sandía (Urzain). Se desprende de estos referentes, de estas relaciones lo orgánico, los cuerpos, las voces y las resonancias.

Sin este reconocimiento no podríamos empezar a narrar HAT. Empezaremos por el primer día de curso, en ese encuentro de septiembre entre estudiantes que cruzan tímidamente o no la puerta del aula en grupo y el/la docente que espera ya dentro. Es el día de la presentación. Pero ¿quién o qué se suele presentar al comienzo de una asignatura? Decidimos que, en ese primer encuentro, nos debíamos mostrar y enseñar de dónde veníamos, nuestras trayectorias profesionales, nuestros estudios previos y compartir aspectos de nuestra historia vital. Cada tutor elegiría cómo y qué querría mostrar de sí en 30 minutos ya que una vez finalizado ese tiempo y tras una pausa de 10 minutos recibiría a un 2º grupo de estudiantes, otra pausa, 3º grupo, última pausa y 4º y último grupo. En este folio giratorio, los estudiantes han rotado de aula en aula, han encontrado a un profesor en cada una de ellas, y cada uno de ellos se ha presentado desvelando aspectos de su autobiografía. En mi caso, el primer curso que diseñé este tipo de presentación opté por que fuera una especie de exposición dónde invitaba a los estudiantes a conocer mis libros, mis objetos domésticos... mientras sentada iba cosiendo y narrando momentos de mi infancia, de mi formación o de mi trabajo como educadora en museos: hilvanar antes de coser lo titulé, pero al año siguiente y tras esa primera experiencia diseñé un happening que repito en cada comienzo de curso. El título de este happening es *Sobreexposición*. Como todo happening necesita de la participación del público para que la obra se realice y para ello dispongo en primer lugar el material que consiste en llenar tantos sobres como estudiantes participarán y escribir sus nombres y sus apellidos a mano e inserto una fotografía impresa de mi archivo, pueden ser fotografías familiares, artísticas, turísticas o laborales. Para el día de la presentación coloco todos los sobres en sobre las mesas (a modo de instalación) y cuando los estudiantes entran y me miran esperando las instrucciones, comienzo a dar las consignas ante su mirada de extrañamiento. Las consignas son muy simples, busca el sobre que lleve tú nombre, ábrelo, mira la fotografía el tiempo que desees, busca un lugar en el aula dónde pegar esa imagen y a su lado pega el sobre y escribe una pregunta que me quieras hacer. Una vez que las fotografías y los sobres van habitando las paredes y el mobiliario, voy de sobre en sobre y leo la pregunta en voz alta y leo también el nombre de la persona que la ha escrito, le saludo y voy contestando a esas preguntas. Aunque invito a que pregunten sobre lo que quieran, he de decir que muchas veces, las preguntas que formulan las estudiantes no tienen nada que ver con el contenido ni de la fotografía ni van dirigidas a mí directamente porque preguntan sobre lo que vamos hacer durante la asignatura o si va haber exámenes, más de una vez también han preguntado ¿Cuál es el objetivo de *esto*? También ha habido poesía y humor. En cada happening de sobreexposición, me he expuesto y he ido improvisando un relato sobre mí, he puesto el foco en contar cosas sobre mí para que no tengan que adivinarlo, he quitado ese halo de misterio que rodea a los profesores similar al aura de los artistas. Les he contado cosas importantes, cosas banales, cosas divertidas, cosas íntimas... y he invertido los roles estudiante-profesor siendo yo la que contesta a las preguntas que ellas y ellos me hacen, de la manera más

sincera posible y en ocasiones en un tono a modo de manifiesto y otras provocativo contestando con otra pregunta. Las estudiantes en cambio, han sido muy prudentes al formular preguntas aquella persona/futura profesora que no conoces, se ha notado la autocensura al preguntar delante del grupo y me ha sorprendido cuantas veces se han repetido algunas cuestiones. Guardo todo ese material, a la espera de volver a ser utilizado como dato o para un nuevo happening.



Albaindu josi baino lehen
15 septiembre de 2011



Sobreesposizioa
19 de septiembre de 2012

En 30 minutos el happening se acababa, intentaba contestar todas las preguntas. Recuperábamos el aliento y entraba otro grupo, y reproducía la secuencia con otros participantes, con otras preguntas, construyendo otro relato de mi misma. Tras rotar por al menos 2 presentaciones distintas, 3 o 4 dependiendo del número de estudiantes de ese curso, finalmente cada grupo era asignado a un tutor. En ese momento, cada tutor nos presentábamos como referente dentro de ese equipo docente y preguntábamos sobre lo que habían visto esa mañana en la que les habíamos mareado de un aula a la otra, de un happening a una entrevista de radio. Todos coincidían en que había sido *diferente, algo distinto a lo que estaban acostumbradas*. El extrañamiento y lo inesperado de esta manera de iniciar el curso agradaba y desconcertaba por igual. Las estudiantes esperaban recibir información sobre el curso, sobre la evaluación a partir de la guía docente fotocopiada o colgada en el Moodle correspondiente a la asignatura 3.3. Ver pasar un power point y que en ese guion se vieran reflejadas sus dos grandes expectativas, tales como quiero aprender cómo enseñar arte a los niñ@s y quiero hacer cosas prácticas (como pintar, bailar...). Llegan con sed de hacer cosas prácticas, con la resaca de dos cursos teóricos y con la esperanza de obtener la receta mágica para aterrizar en la escuela con un amplio abanico de recursos y técnicas. Suele ser común que el día de la presentación la clase termine antes de la hora y pasar a otra asignatura. Trabajar de 8 a 13 en una misma materia con un mismo tutor rompe la rutina escolar y si además se exprime hasta el último minuto de el primer día y se presentan dos actividades es posible que hayamos saturado a la “*clase estudiantil*”. Pero el cambio que presentamos es tan practico como teórico, tan nuevo como exigente, tan emergente como frágil. Para seguir conociéndonos pedimos que contesten un breve **#1_cuestionario** de 6 preguntas y aquí desvelamos que nombraremos

las asignaturas de carácter obligatorio de Bases de la didáctica de la expresión plástica, musical y corporal con el acrónimo HAT, que significa Hezkuntza Artistiko Transdiziplinarra o Educación Artística Transdisciplinar. Que este renombrar también implica un cambio de perspectiva que iremos desvelando semana a semana. Y como cierre de la jornada, presentamos la actividad **#2_autobiografías-artísticas** sobre cómo hemos aprendido a aprender *la* educación artística. Esto enlaza con lo presenciado a lo largo de esa primera jornada y con no pedir a tus alumnos algo que tú no estés dispuesto a hacer. Ante la tentación de que los estudiantes juzguen estas acciones o dinámicas (término más frecuente en educación) de frikis, de originales... acompañamos esta actividad con el texto de Barragán & Hernández *La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística*. Esta publicación de 1991, hace ver a los estudiantes que no pretendemos ser originales (que es una cualidad envidiable pero no es un objetivo) y que existen referentes teóricos a lo largo y ancho del mundo y desde hace décadas. Proponemos la lectura del texto que compartiremos en grupo y pediremos a cada estudiante que produzca el relato de su **#2_autobiografía-artística** a partir de un acontecimiento, de un suceso, de una canción, de una imagen, de un objeto... evitando una narración cronológica y lineal como único modo de relato. Aún así, el primer curso no pudimos evitar las presentaciones de power point en cuanto a la forma y en cuanto al contenido las descripciones cronológicas desde infantil hasta bachillerato salpicadas de actividades extraescolares fueron tan repetitivas que propusimos un cambio en la forma, aplicando un ejercicio del coreógrafo Jonathan Burrows. No obstante, el análisis y la revisión de estas autobiografías presentadas al grupo, fueron los datos para conceptualizar, categorizar y retratar en una cartografía el estado actual de la educación artística tanto en el terreno escolar como en el extraescolar a partir de nuestras historias y recuerdos. Hacer esta radiografía o cartografía en grupo nos permitía desvelar las perspectivas y nociones que hemos interiorizado, naturalizado y forman parte del imaginario colectivo. El dibujo libre en infantil, las técnicas pictóricas, murales, maquetas, manualidades, la flauta dulce durante la primaria y fichas más técnicas combinadas con obras maestras de la historia del arte en la ESO. Expresionismo, Manualidades y Formalismo. ¿Hay algo de malo en eso? Si nos hiciéramos esta pregunta, sinceramente contestaría que no y añadiría otra ¿Hay algo más que esto? y contestaría que sí. Expandir esas perspectivas, nutrir los imaginarios y ofrecer alternativas desde un marco de educación artística postmoderna es el punto de partida de esta experiencia. Las autobiografías también revelaron la idea de genio, de talento que subyace en cuanto a las habilidades de cada persona en relación a lo artístico y no se cuestionó de entrada el lugar que ocupan tanto en la escuela como en la sociedad. Hacer este ejercicio cartográfico, colectivo, retrospectivo, autobiográfico... ha entrañado dificultad aun siendo estudiantes de 3º curso. Interpretar críticamente la realidad que nos rodea y conceptualizarla supone también un reto de terminología, de lenguaje, de códigos (Hall). Por ello el tercer ejercicio que proponíamos fue el de realizar un glosario a lo largo del curso, para acompañar su proceso de aprendizaje más que como contenedor de definiciones. Pero las estudiantes ya reclamaban los criterios de evaluación insistentemente, querían saber los objetivos de las materias y reclamaban la guía docente de la materia (esa que casi nadie lee). **En vez de la guía docente, escribíamos un prólogo** cada curso y les interpelábamos a que lo contestasen, a que lo cuestionasen. En el prólogo volvían a perderse con nueva terminología y la sensación de estar perdidos se hacía presente y se contagiaba. Por ello, presentábamos con tanta urgencia y necesidad la propuesta del **3#_glosario**. Las estudiantes habían interiorizado un gran número de vocabulario sobre educación los dos cursos anteriores y necesitaban un respiro, distanciarse del lenguaje escrito, de las pantallas del ordenador, de más trabajos. Queriendo hacer un uso más lúdico, más visual del lenguaje, más performativo elegíamos por ellas la primera palabra del glosario y antes

jugábamos a que la adivinasen, ¿Qué palabra hemos elegido para iniciar este glosario? Entre los cuadernos de campo y notas encontraríamos las estadísticas, pero muchos pensaban en que el primer concepto con el que trabajaríamos era Arte y en el otro extremo decían rotulador o pincel con algo de guasa al no dar con el término en cuestión. Cuando desvelábamos que CUERPO sería el concepto que inauguraría el glosario, las miradas se volvían a extrañar. Les pedíamos que buscaran 3 definiciones, una científica, una propia o creativa y una ajena para que se apropiasen e iniciasen una indagación y fueran corporeizando su propio aprendizaje en relación a las cuestiones abordadas e invitarles a desbordarlas fuera de la universidad. Desplegar esta programación o este fanzine de 20 hojas está desbordando también los límites de este texto. Y quizá conviene dejarlo aquí, en el prólogo. Solamente explicando el trabajo personal que suponía el 40% de la evaluación total de la asignatura y que llamamos ABE Arte Bizien Esperientzia o Experiencia de Artes Vivas podríamos extendernos 20 páginas más. La finalidad de este texto es la de compartir que otras maneras de organizar y desarrollar el currículum (Stenhouse, 2010) de educación artística en la universidad es posible. Queremos seguir aprendiendo de esta experiencia, de lo que no supimos ver durante la acción, recuperando voces y añadiendo conceptos en los glosarios que fuimos tejiendo en paralelo a las estudiantes. Afectos, Porosidad y Posos serán los conceptos que atraviesen esta experiencia docente que ahora se transforma en proyecto de investigación.

#1

GALDETEGIA
HAT-en gainean*

- 0- Non eta noiz izan duzu materia honen berri?
- 1- Zer espero duzu ikastea materia honetan?
- 2- Zer gustatuko litzaizuke ikastea?
- 3- Zure ustez, zer erakutsi beharko luke hezkuntza artistikoak?
- 4- Eta arteak, zer erakutsi beharko luke?
- 5- Zer iritzi duzu gaur ikusi dituzun hiru aurkezpenei buruz?
- 6- Zein galdera erantsiko zenuke galdetegi honetan?

* HAT. Hezkuntza Artistiko Trandiziplinarra edo "Musika, plastika eta gorputz adierazpenaren oinarriak Haur/Lehen Hezkuntzan", 3.4-3.3. materiari jarri diogun izena.

izena _____
taldea _____

GLOSARIOA ARIKETA # 3

Glosarioak definizioak egiten ditu, terminologia batzen du. Normalean lan mardul baten bukaeran idazten da glosarioa, lan horretan agertu diren hitz berrien esanahiak azaltzeko. Hitz ezezagunak biltzen ditu glosarioak, eta aldi berean testu batean dauden hitz garrantzitsuenak direlako ematen da haien inguruko azalpena.

Glosarioa geuk egiten dugunean, geure gain hartzen dugu geure ustetan garrantzitsuak diren hitzak definitzeko ardura. Eta ez du zertan lan mardul baten amaieran egon behar, gure egunerokotasunean txertatu dezakegu glosarioaren inguruko gogoeta hori.



Hitzak definitzea hitzak bisitatzea da, hitzen esanahian barneratu eta horiek birpentsatzea. Hitzak berriro definitzea ekintza bezala uler dezakegu, ekintza sortzailea eta propioa, hitzen esanahi eta adierazleetan barneratu, pentsatu eta jolasteko aukera ematen diguna.

Hitzek, hizkuntzaren materialak berak, polemika eta eztabaida egituratzeko aukera ematen digute. Hitzak berez, polemika eta eztabaidarako gaia ere badira. Itxuraz, inoiz ez da adostasunik egoten, haien bidez zer adierazi nahi den erabakitzerakoan. Bestetik, jende guztiak uste du ondo dakiela zer esan nahi duen mintzatzen denean. Polemikoak, nahasgarriak eta polisemikoak izanik, nolana ere, hitzek gatazka-zelai konkretu bat marrazten dute.

Horrexegatik da garrantzitsua hitzen definizioetan barneratzea. Definizio horiek geureganatuz **gatazka-zelai** horretan kokatzeko —jolasteko, borrokatzeko— prestatzen dugu geure burua.

Hizkuntzak **errealitatea sortzeko** —produzitzeko, ekoizteko—, ahalmena dauka. Hitzak birpentsatzerakoan lengoia sortzen dugu, eta ondorioz, eragina zuzena dugu errealitatean.

Hizkuntzak **performatiboa** izateko aukera dauka. Hizkuntza performatiboa da esaten duena egiten duenean, hau da, esaten dena eragina zuzena duenean zerbaitengan (edo errealitatean).

Hitzak birpentsatzeko proposatzen dizuegun ariketa, beraz, performatiboa da.

Figura II. Detalle de las hojas de fanzine HAT: Ejercicio 1#_galdetegia y 3#_glosario/gorputza

Hitz-aurre bat, baina ez edozein hitz-aurre:

HAU EZ DA GIDALIBURUA



Rene Magritte, 1929



Dora Garcia, 2010. Frases de oro Seria

- 1.
 - 2.
 - 3.
 - 4.
- ... eta 5.

Hemen gaude, berriro, berriak eta denak zaharragoak. Glamourarekin esanda, hau, bostgarren edizioa izango da. Euphemia tipografiarekin hitzaurre honetan/honekin pentsatzen. Zer esan nahi dugu?: Zer da esan ez duguna nahi? Nora joan da esandakoa?. Buruak berriro amueblatzen Ikeatik pasatu gabe, atzerabegirada bat eginez, esperientzia balorean jartzen. Kokatzeko eta luzatzeko; egiten eta hedatzen. Nolako izango da aurtengo edizioa? Zer gertatuko da? Hurrenkera eta lan sekuentziaren diseinua jarraituz, beste galdera bat; Nora iritsiko gara? Denak batera ziur ezetz. Zergaitik behar du materia honek hitzaurre bat eta non dago gidaliburua?

Ongi etorri! Aurrera, aurrera, sartu...

Gure materiaren aurkezpena egin baino lehen, gauza pare bat argitu nahi ditugu: materia honen **izena** batetik eta **izaera** bestetik.

Izen ofizialari dagokionez, matrikula egitean izen honeki topo egingo zenuten: Musika, plastika eta gorputz/ikus adierazpenaren oinarriak haur/lehen hezkuntzan. Era honetan azpimarratzen da, **bal:** musika, plastika eta gorputza saku berean daudela baina banaturik, **bi:** adierazpenean soilik jartzen dela enfasia, **hiru:** haur/lehen hezkuntzan kokatzen gaitu.

Liburu, kanta, film edo arte-lan baten izenburuaren atzetik beti datoz **sorpresak, ezusteak, espetatibak eta hutsuneak**. Eskerrak! Hasieratik jakin ezker zer den ikusiko duguna, irakurriko duguna, esperimendatuko duguna, ikasiko duguna... Ez genuke aukera hori biziko, errepikatuko.

Errepikapena eta erreproduzioa (kopiatzea) izan da arte disziplina klasikoak ikasteko modua, oraindik esango genuke paradigma honetan jarraitzen dugula bai, hezkuntza formalean (eskolan) zein, hezkuntza informalean (akademikak, musika eskolak, kontserbatorioak, arte ederrak, antzerkia, balleta...).

Paradoxa handi batean erortzeko arriskua handia dago, ernel Aipatu bezela, arte irakaskuntza sistemak 100 urteko zurrumbilo modernoan murgilduta dago, bestetik ezagutza arlo edo disziplina etiketa (sormena, irudimena, originaltasuna, funtzio eza, elitista, aura-halo, jenio, talentu, birtutea, berezkoa...) ugari eranstean kontraesanetan eta **definizioetan** sartzen gara bete batean.

Definizioak berrikusi (aztertu/ezagutu ondoren), berpentsatu eta berregiten saiatuko gara. Egi unibertuala eta egonkor batean sinisten ez dugulako. Bai, bai ez beldurto, filosofia kontuak. Ez egonkortasun horretan, malguak izan gaitzeko. Malgutasun horretan **susmoak eta zalantzak** ezagutza prozesuan onartzen dira, emaitza azkarrak baino digerigaitzak izan arren (prozesuaren ojeak).

Izaera indagadorea izango da materiako ardatz metodologikoa: galderak, erantzunak baino pisu gehiago hartuko dute gurean, galdera dilematikoa eta ERANTZUN SORTZAILEAK BILATUZ.

Orainarteko hezkuntza hegemonikoa subertitzeko apustua, arriskua hartzea azken finean. Abiapuntua berriz, aurrezagutzetatik baino **aurre-irizietatik** egingo dugu.

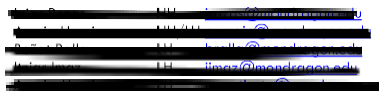
Nola ikasi dugu artea eskolan-komunitatean-gizarte-antzerkian? Meta-kontakizunetik, mikro-kontakizunetara bidea eginez, atzetik-aurrera-aurretik-atzera.

11-12 urtean gure lehenengo esperientzia pilotoa bizi izan genuen, ahaztezina... tartekoak bezela. Dora Garciaeren seriaren urrezko esaldi bat maileguan hartuta: "Edozer gauza gertatu daiteke". Gure buruekin autokritikoak izan gara eta ahaleginduko gara **akats** berdina ez egiten, baina seguru gaude berriak egingo ditugula: akatsik gabe ez baitago ikaskuntzarik-irakaskuntzarik. Hemen gure sinismen batzuk plazaratzen ditugu, gure praktikan isladatzea espero dugunak. Ezagutzen garen heinean sinismen berriak eta eraldaketak egongo direlakoan:

Zer da HAT?

Hezkuntza artistiko transdisziplinarra edo Hezkuntzatik at edo AHT Arte Hezkuntza Trans edo Abiadura Handiko Trenea edo 3.4. edo... Deskripzioetik narrazioa joateko bide bat.

Norekin HAT?



Norenzat HAT? Ikaslearentzat.

Nola HAT? Poliki-poliki (slow-education)

Non HAT? Hemen, han, Mudele, Google+...

HAT-ak

gizartea_gorputza_performance_postmodernitatea_sormena_artista_ _abangoardia_historikoak_kultura_museoa_musika_instrumentoak_ _mekanismoak_diskursoak_testuingurua_arte+biziaz_transdisziplinarra_ _ekintza_ismoak_begirada_objektua_hezkuntza_subjektibotasun_ _errepresentazioa_gizartea_mapa_rizoma_fanzine_irudiak_artelana_ _teknikak_eszenatokia_esanahiak_interpretazioa_garaitidea_ikono_ _kodeak_meta_dispositiboak_sentsazioak_afektuak_pertzepzioa_ _erriroak_ohiturak_legitimitate_pedagogia_antropologia_mass-media_

Bidean **galtzeko** hainbat ohar:

- Dikotomietatik ihes egin, xehetasunak bilatu.
- Hizkuntza eta diskurtsoaren indarrak jabetu.
- Orijinaltasuna, berezko talentua... zalantzan jarri
- Galtzeari beldurra kentzen joatea.

H.A.T. on!

Figura II. Detalle de las hojas de fanzine HAT: prólogo o esto no es una guía docente 2015/16

A continuación compartiremos las preguntas que guiarán esta investigación dónde se pretende recoger el fanzine de la programación completa, entrevistas con las estudiantes, relatos de los estudiantes que recogen en qué medida esta experiencia

afecto su formación inicial, algunos de los tutores podrán escribir un nuevo epílogo, con todo el archivo fotográfico se espera realizar una narrativa visual a modo de foto libro que funcione como instrumento (Investigación Basada en las Artes) para recoger y cruzar los relatos con los conceptos y las referencias del marco teórico y emerjan cuestiones que no conocíamos.

¿Qué sucede cuando se presenta/experimenta un cambio en el currículum/programación de las “tradicionales asignaturas de educación artística y su didáctica” a l@s estudiantes¹⁰ de los Grados de Educación¹¹ en forma de Proyecto Docente?

¿Cómo afecta esta experiencia de docencia basada en las artes (DBA-HAT) en su imaginario (como estudiantes) y en su formación inicial en la universidad (como futuros maestros)?

¿Qué es lo que hemos aprendido y cómo hemos producido estos conocimientos en el caso HAT (entre tanta información) (Calderón y Hernández 2019:87)? ¿Cómo puede ser esta investigación una nueva oportunidad de “ser porosas”?

¿Qué posos deja HAT (2010-2019) en nosotras como docentes, como estudiantes, como futuras maestras, como institución formadora que termina e inicia un nuevo plan de estudios? ¿Cómo permanece y cuales son sus derivas?

¿Qué consecuencias, saberes, preguntas o debates subyacen en este proceso de aprendizaje y qué aportaciones resultarían útiles en la mejora de éste área, en la formación inicial de los y las maestras y por extensión de la escuela infantil y primaria?

Esta investigación nos atraviesa desde dentro, en el caso de Amaia que fue parte promotora y principal diseñadora de HAT. Ixiar, se incorporó desde el inicio al equipo docente y ha participado en todo el diseño, implantación y desarrollo durante todas las ediciones de HAT. Leire, fue estudiante en HAT y más tarde se incorporó como docente aportando esa doble perspectiva. Estitxu, por su parte, siempre nos a alentado, invitado y se ha mantenido cercana a este proyecto, porque las cuatro nos sentimos comprometidas con la mejora de la educación.

Referencias

Libros

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2011). *Pedagogías Invisibles*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós/Contextos.
- Acaso, M. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós/Educación
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica docente*. Barcelona. Paidos/Educador

¹⁰ Cómo abordar el género en la escritura y a lo largo de este texto, maestras y maestros (maestres), alumnas y alumnos por (las estudiantes por ser en su mayoría mujeres en ambos grados), profesores (docentes)

¹¹ Uso de acrónimos para aligerar la escritura y lectura de este texto; Grados de Educación GE; especialidad de Primaria GEP; especialidad en Infantil GEI; Proyecto Docente DO; Docencia Basada en las Artes DBA; Experiencia HAT...

- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Hall, S. (2004) "Codificación y decodificación en el discurso televisivo" en *CIC: Cuadernos de información y comunicación*, N° 9, Madrid.
- Hernández, F. & Ventura, M. (2009). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona: Octaedro (1992).
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro/intersecciones.
- Hernández, F. & Rifá, M. (coords) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro/recursos
- Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital <http://hdl.handle.net/2445/20946>
- Hernández, F. & Sancho, JM^a (coords) (2016). *La perspectiva DIY en la universidad: ¡Hazlo tú mismo y en colaboración!* Barcelona: Octaedro/ICE
- Sancho, JM^a & Hernández, F. (coords) (2016). *Maestros al Vaiven. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona: Octaedro/Repensar
- Smith, K. (2008). *How to be an explorer of the world. Portable Art Life Museum*. NY:Penguin Group.
- Stake, R.E. (1998) *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata

Revistas

- Barragán, J. M., & Hernández, F. (1991). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte, Individuo Y Sociedad*, (4), 95.
Recuperado a partir de
<https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9192110095A>
- Urzain, A., Rozas, I. & Imaz, I. (2018). Métodos artísticos y transdisciplinares en la formación universitaria del profesorado. Afectos, posibilidades y tensiones del binomio arte-educación. *Revista PULSO*, nº41. C.U. Cardenal Cisneros.

Amaia Urzain Martínez. Profesora interina en el área de Didáctica de la Expresión Plástica (UPV/EHU_Gasteiz) en el Grado de Educación Infantil desde el curso 17/18 (actualmente en excedencia por maternidad). Anteriormente, docente en el diseño y desarrollo de el proyecto docente HAT en MU (2010-17). Licenciada en Bellas Artes (UPV/EHU) y máster en Artes Visuales y Educación: un enfoque constructorista (UB). Ha colaborado una década como educadora en museos. Sus intereses tienen como escenario la Formación Inicial, la educación artística en todas las etapas educativas y las formas postcualitativas de investigación y de narrar la experiencia pedagógica.

Ixiar Rozas Elizalde. Escritora, investigadora y docente. Doctora en Bellas Artes (UPV-EHU), en la actualidad es profesora del Máster en Investigación y Creación en Arte (UPV- EHU) y de educación artística (Mondragon Unibertsitatea). Investiga de forma teórica y práctica la materialidad de la voz, el cuerpo y el lenguaje. Sus libros y textos se han publicado en varios países e idiomas. Beltzuria (2014; 2017), su libro más

reciente, es un ensayo poético sobre la voz. Desde 2002 organiza en colectivo encuentros sobre arte y pensamiento. Ha formado parte del equipo de AZALA espazioa (2010-2019).

Estitxu Aberasturi Apraiz. Investigadora y profesora titular en el área de Didáctica de la Expresión Plástica (UPV-EHU_Donostia). Sus intereses se centran en la formación del profesorado, la innovación pedagógica y la integración de las tecnologías digitales en contextos educativos. Es miembro del grupo de investigación consolidado ELKARRIKERTUZ y coordina el grupo de formación continua ARTIKERTUZ, acompañando a profesores de distintas etapas educativas a indagar desde las artes visuales y conectando con las necesidades de las aulas para seguir avanzando en nuestra búsqueda. <https://www.ehu.eus/es/web/elkarrikertuz/home>

Leire Aranburu Etxegoien. Educadora e investigadora en el campo de la educación artística. Graduada en Educación Primaria en MU y docente en el equipo docente de HAT. Máster en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas (UPV/EHU). Está interesada en los estudios de género, los procesos rizomáticos y sus complejidades y las relaciones pedagógicas. Esta iniciando sus estudios de doctorado en el mismo programa de Psicodidáctica.

Irakasleen begirada: irudien erabileraren inguruko ikus puntu bat ezagutuz

The teachers' view: knowing a point of view about the use of images

Leire Albás Ibeas* eta Estibaliz Jiménez de Aberasturi*

*Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Gaur egun, teknologia berrien garapenaren ondorioz, geroz eta mundu bisualago batean bizi gara eta egunero bide askotatik datozkigun irudi ugari kontsumitzen ditugu. Hala ere, askotan ezagutza falta dela eta, ez dugu behar beste irizpiderik izaten irudiekin zuzentasunez lan egiteko eta haien potentzialtasun guztiari etekina ateratzeko. Hori dela eta, lan honen bidez irudiei eskoletan ematen zaizkien erabilerak eta irakasleek horren inguruan duten ezagutza eta jakin-mina aztertu nahi izan dira. Horretarako, alde batetik bost irakasleri elkarrizketak egin zaizkie. Bestetik, lau mikroetnografia burutu dira eskolara egindako bisiten bidez. Azkenik, elkarrizketatuei Ikus Kulturaren inguruko irudi bat emateko eskatu zaie, eta ondoren jasotako informazio guztiarekin harremanetan jartzeko.

Hitz gakoak: Ikus Kultura, irudiak, formakuntza, mikroetnografia, elkarrizketa

Abstract

Due to the development of new technologies, we live in an increasingly visual world and we consume many images received through different ways. However, many times the lack of knowledge means that we don't have enough criteria to work well with this images and take advantage of their potential. For this reason, this work seeks to analyze the uses of images in schools and the knowledge an interest that surrounds the teachers. For this, on the one hand, five teachers have been interviewed individually. On the other hand, four micro-ethnographies have been carried out through visits to school. Finally, the interviewees were asked to provide an image of Visual Culture, to relate them with all the information.

Keywords: Visual Culture, images, training, micro ethnography, interviews

Sarrera

Ikerketa txiki honek lehengo ikasturtean du hastapena. Bertan ikus kulturak eskola komunitatean duen eragina behatu zen, metodologia eta ikas estrategiak aztertuz, besteak beste. Behaketa eta azterketa horretatik ateratako ondorio gisa, irakasleen formakuntza beharra azpimarratu zen. Izan ere, ikus kultura ikasle zein irakasleon bizitzan ia uneoro presente dagoen aspektu bat da; ikasleek ehunka ikus esperientzia izaten dituzte eskolan sartzen diren unetik, eta horrek egungo irakasleak eta etorkizunerako prestatzen gabiltzanak ikus kulturaren heztea eskatzen du. Beraz, azaldutako ikerketak bidea zabaldu zion beste lan honi. Kasu honetan ikus kulturako errepresentazio zehatz batean jarriko dugu fokua, irudietan.

Freedman-ek (2006) dioen bezala, ikus kulturaren inguruko objektu eta irudiak etengabe ikusten ditugu eta berehala interpretatzen dira, inguruaren eta identitatearen inguruko irudi eta ezagutza berriak sortuz. Horregatik, eta Hernandez-ekin (2010) jarraituz, ikus kultura eta, beraz, horren errepresentazio diren irudiak, garrantzitsuak dira eta ez bakarrik ikerketa objektu bezala, baizik eta gure egunerokotasunaren zati esanguratsu bat bezala.

Gainera, Acaso eta Megias-ek (2017) aipatzen duten moduan, kontuan hartu beharko genuke irudiek ondorioak dituztela; ez dira ilustrazio edo apaingarri soilak: irudiek zeharkatu egiten gaituzte eta gure ulertzeko eta bizitzeko eran aldaketak eragin ditzakete. Beste alde batetik, kontziente izan behar dugu ikus lengoaiak ere erreala dena eraldatzeko boterea duela eta irudiek gudan duten eraldatzeko ahalmen hori inork horiek nola begiratu irakatsi ez digulako gertatzen da. Mundu bisualek duten potentzialtasunaren arazo nagusia haiek kontsumitzeko eran dago, trabarik gabe eta oso modu zuzenean kontsumitzen baititugu... izan ere, oso gutxi dira irudienganako begirada kritiko bat garatzen dutenak. Hori dela eta, kontuan hartu beharko genituzke Hernandez-en (2010) hitzak, zeinak esaten duen ikus kulturaren ez dagoela hartzaile ezta irakurlerik, baizik eta eraikitzaile eta interpreteak, jabetza pasiboa eta mendekoa alde batera utziz, era interaktibo eta burujabearen eskolan zein eskolatik at bizitako esperientziekin bat egiten dutenak.

Marko teorikoa

Irudiak gizartean

“Irudiek beren burua ez ezik halabeharrez beste hainbat gauza transmititzen ditu eta beste gauza horiek ezin dira sortu eta kontsumitzen dituen gizartearekin harremanik izan gabe mantendu...” (Barthes, 2001).

Acaso eta Megias-ek (2017) aipatzen dutenez, egungo gizakiak, zergatia ondo jakin gabe, bere buruari zein inguratzen duen guztiari etengabe argazkiak ateratzen dizkie. Gainera, Internetek, sare sozialek eta teknologia mugikorrek ahalbidetu egiten dute denok irudi ekoizle izatea, kontsumitzaile soil izateari utziz. Ramirez-ek (2003) horrekin bat egiten du, eta adierazi argazkiak informazioa transmititzeko eta komunikatzeko euskarri pribilegiatu bihurtu direla, eta baita gizartean gertatzen diren aldaketak erregistratzeko ezinbesteko baliabideak direla.

Sardar-en (2018) hitzetan, bestetik, gaur egun mundu multimedia batean bizi gara. “Multi” ez soilik bonbardatzen gaituzten mezuen aniztasun, sistema adierazle eta diskurtso motengatik, baizik eta medioek hartzen dituzten formengatik. Izan ere, informazioa eta dibertsioa liburuetan, irratan, telebistan, prentsan, zinean, Interneten... bilatzen dugu.

“XX. mendea aurrekoetatik bereizten da argazki arrastoa utzi duelako. Behin bakarrik ikusten den hori, erregistratua izan daiteke eta ondoren edozein momentuan edozeinek hautemana” (Buck-Morss, 2004).

Freedman-ek (2006) aipatzen duen bezala, XX. mendearen amaieran teknologia bisualen aukerak zabaldu egin ziren, ikus kulturako zati handi bat bihurtuz eta modu horretan esperientzia kulturalak hedatuz. Horrekin batera, Hernandez-ek (2007) adierazten du asko hitz egiten dugula “bisualaz” eta begiradaz; bai ezagutza eta baita entretenitzeko modu ugari bisualki eraikiak diren mundu batean bizi garela esan ohi da, non ikusten dugunak entzun edo irakurtzen dugunak baino eragin handiagoa duen.

Komunikazioa testu eta bide berrien bitartez mugitzen dela kontuan izanik, eta bestetik “alfabetatzeak” idatzizko bideetatik gain bide bisualetatik, audioetatik, zeinu eta multimedia bideetatik diharduela kontuan izanik, beharrezkoa da “alfabetatzeak” esan nahi duena eta horren inguruko praktikari buruz pentsatzeko modua aldatzea. Beraz, gizarte garaikidean dauden aldaketekin harremanetan, “literacy” (alfabetatze) ideia handitzeko beharra sortzen da, zehazki ezagutza eta informazioa euskarri analogikoetatik beste euskarri birtual batzuk izatera pasatzean sortzen den eraldaketara. Marko horretan, alfabetatze bisuala birplanteatzen da, ez bakarrik kodeen identifikazioa eta lengoia bisualeko elementuak desegokiak direlako ikuspuntu teorikotik, baizik eta egungo irudikapen eta ikus teknologiek daramaten konplexutasunarekin harremanetan jartzeko ez delako nahikoa (Hernández, 2007).

Giroux-ek (1994) argitzen digu irudi guztiak forma ezberdin ugaritan interpretatuak izan daitezke, eta irudi sortzaile batzuek, artistek esaterako, denbora askoan zehar jakinaren gainean zeudelarik esanahi ezegonkor eta mugagabeak dituzten irudiak sortu dituzte. Beste sortzaile batzuek, publizistek esaterako, era “gustuko” edo “menderatzailean” ikusle zehatz batek irakurtzea espero dituzten irudiak sortu dituzte... Baina forma ireki eta harrigarrian mezuak bidaltzeko irudiak erabiltzera pasatzen hasi dira publizistak, artistek publikoaren arreta eskuratzeko beti egin izan duten bezala. Gainera, apropos esanahi anitz, nahasi edo/eta kontraesankorrak dituzten irudi konplexuak egin dituzte ikusleriaren arreta eskuratzeko.

Beste alde batetik, Sardar-ek (2018) aipatzen du imajinatzen dugula teknologia bera neutroa dela eta kontaminazio kultural zein ideologikotik at dagoela. Uste horrek teknologia eta gizartearen arteko harreman pasiboa bermatzen du, zeinak oinarritzko galderak eratzea galarazten duen. Gainera, kontuan hartu behar dugu, lehen aipatu bezala, publizitatean manipulaturiko irudiak arau bihurtu direla, eta mota horretako irudiak hain dira sendoak, manipulazioak oso sinesgarriak direla. Horregatik, eta ikasleek egunero ikusten dituzten irudietariko asko teknologia bide garatuen bidez sortuak edo manipulatuak izan direla edo daitezkeela aintzat hartuta, irudi horien eta beren produkzio moduen analisisiek ikasleei lagun diezaiekete, teknologia bisualen aukera artistikoak eta horien erabilera eta eraginaren hedadura ulertzen (Freedman, 2006).

Irudi teknologikoen multzoak egiaren eta fikzioaren arteko mugak ezabatzen ditu eta ikasleek bizi izandako esperientzien eta errealitatearen alderdi garrantzitsu bilakatu dira. Ikasle batzuek telebista saioei buruz hitz egiten dute egiazkoak balira bezala, Interneten eta iragarkietan ikusten dituzten irudiengan sinesten dute eta elkarreragin sozialak ordenagailuko jokoetan oinarritzen dituzte (Freedman, 2006).

Irudiak eskolan

Hezkuntzak historikoki haurtzaroaren kontrolerako eta diziplinarako baliabide bezala funtzionatu izan du, haien ezberdintasunetatik abiatuta dituzten eskubide eta aukeren inguruko kontzientziaren garapena bultzatu beharrean (Gascón & Godoy, 2015). Baina begiratzeak sortzen duen plazera, letrazko kulturaren egonkorturiko

eskolarentzat erronka garrantzitsua bihurtu da eta ikusle zein ikasleen arreta eskuratzea hezkuntza akzioaren elementu zentral izatera pasatu da (Dussel, 2009).

Gaur egun komunikabideak dira, batez ere entretenimendu produktuak, irakas prozesua bultzatzen dutenak... Horren aurrean familiak eta eskolek ezer gutxi egin dezakete, baina “gutxi” horren barruan, mundu bisualen analisi kritikoa egongo litzateke, horien irakurketa eta eztabaidekin. Beraz, arte garaikideak gure kontzientzia kritikoa esnatzen duten irudi multzo bezala ulertuz, gizarte garaikidearen arazoei eta irudien amorruari erantzuna ematen dieten hezkuntza berrikuntzako baliabideetat jo beharko genituzke (Acaso & Megiasekin 2017). Horrekin bat, Freedman-ek (2006) dioen bezala, kontuan izaten badugu ikasleak geroz eta kontzienteagoak direla lekuko zein munduko baldintza sozialez eta beren berdinen kulturaren barneraturik daudela, kontzientzia kritikoa garatzera bultzatu beharko genituzke.

*“Ez dago garbi zer esan nahi duen ikusten dugunak,
eta zer, nola eta nork ikusten duen eta ez duen ikusten”*

(Rose, 2001: 2)

Hernandez-en (2007) hitzetan, ez dago lege bat gauzek “egiazko esanahi bat” dutela bermatzen duenik. Beraz, esparru honetan lanak interpretaziozkoa behar du izan, ez arrazoiaren ezta nahasia dagoenaren arteko debatea, baizik eta modu berean onargarriak diren esanahi eta interpretazioen artekoa, nahiz eta batzuetan elkarrekin lehiatu eta elkarri erantzun.

Beste alde batetik, Acaso eta Megias-ek (2017) garbi uzten dute irudi baten behaketa ariketa formal soil bat bezala saihestea egin beharreko zeregin bat dela, modu horretara alfabetatze bisual kritikoa zabalduz eta analisi prozesuei ekoizpen prozesuei ematen zaien garrantzia bera emanez. Izan ere, irudi bat kritikoki analizatzea prozesu bat da.

Irudien mundua dibertsio eta ikuskizunen espazio eta denboran kokatua izan da, baina, pixkanaka, pentsamenduarekin duen harremanen konplexutasunean birkokatua izaten ari da (Martin, 1996). Gainera, pedagogia modernoak forma bisual ugari hartu ditu: eskola museoak, mapak, eskolako paretetan zintzilikatzeko koadro eta erretratuak, ilustraturiko testu liburuak... (Dussel, 2009) horiek guztiak ikasleen ikusteko erak hezteko moduak izan dira (Lawn eta Grosvenor, 2005). Horrekin lotuta, Acaso eta Megias-ek (2017) dioten bezala, ikus kulturaren esparrutik, curriculum formal, ez formal edo informaleko edozein gai jorra daiteke; edozein irakasgai, edozein proiektu. Izan ere, edukiak irekiak dira eta elkar konekta daitezke, gainera gizartearen errealitatea zeharkatu eta talka zirrargarri bat eragiten du ikaskuntzarako gelaurre ezin hobea sortuz.

Irakasleek horren aurrean bete beharreko funtzioei dagokienez, Hernandez-en (2007) hitzetan, hasteko, irakasleriak ikasleei irakurtzen, idazten eta beren buruen inguruan erabakiak hartzen irakastearen erronkari aurre egin behar dio eta, aldi berean, komunikatzeko erak (linguistikoa, bisuala, audioa, zeinuak eta espaziala) zabaltzen dituzten testuak erabili eta nahastearen erronkari ere bai. Gainera, askotan irakasleak bere ikasleekin batera (multi) alfabetatua izaten ikasi behar du. Jazoera horrek ezagutzan aditu izatearen jarreraren ohituta dauden irakasle asko egoera ezegonkorrean jartzen ditu, eta haien papera negoziatzaile bezala jokatzera aldatzen. Modu horretan, irakasleak ikaslearengan eragina duten hainbat gai jorratzeko eta haiei, ikus kulturaren aldarrikapenekin harremanetan, kritika eta atseginen aurrean posizionatzeko aukera eman behar die. Gainera, irakasleak ikasleen artean era jariakor batean mugitzen ikasi behar du, haiek ikasgelan eta bertatik kanpo dituzten behar eta begiraden arabera. Beraz,

erronka eta pizgarri bezala, elkarrekin ikasteko eta ikas esperientziak elkarbanatzen diren harreman esparru izateko aukera suertatzen da, batez ere sortzen diren ezagutza eta

esperientzien aurrean irakasleak “emigranteak” direnean –gehien bat ikus kultura digitalarekin harremana duten ezagutzekiko–, ikasleak “natiboak” diren bitartean (Prensky 2001).

Azkenik, Freedman-ek (2006) aipatzen duen moduan, ikasleek gidari kritiko handiago bat behar dutela kontuan hartuz, irakasleek arreta gehiago jarri beharko die irudien eta informazioaren beste forma bisualen analisi interpretatibo eta kritikoari. Beraz, irakasleak ez dira entzule pasiboen informazio emaileak izango, baizik eta ikasleekin batera haien esperientzien berregite prozesuan aktore izango dira (Hernandez, 2007).

Irudiak euskal hezkuntza legedian: Heziberri 2020

Heziberri 2020 Hezkuntza Sailak gure hezkuntza-sistema hobetzeko sortutako plana da. Plan horren arabera eta Europako Kontseiluak emandako definizioa aintzat hartuta, komunikaziorako kompetentzia izateko, alfabetatze askotarikoa izan behar da, eta alfabetatze horrek "...bere barnean hartu behar ditu irakurtzeko eta idazteko kompetentziak, askotariko informazio-moldeak –testuak eta irudiak, idazkiak, inprimakiak eta horien bertsio elektronikoak barne– ulertu, erabili eta ikuspegi kritikoaz ebaluatzeko" (Heziberri 2020, 31. or).

Edukiei dagokienez, badira ikus kulturari eta irudiei erreferentzia egiten dizkietenak. Horien artean, hauek dira lehenengo zikloari dagozkionak: ideiak, sentimenduak eta emozioak adierazteko irudiak eta bestelako arte-adierazpen batzuk erabiltzearen premia hautematea; irudiak sortzea eta manipulatzeko, argazkigintza, collagea, komikiak, kartelak eta antzeko baliabideak erabilia; iturri askotan, eta horien artean, interneten, bilatzea eguneroko bizitzako, arteko eta bestelako esparruetako irudiak eta erreferenteak, bere lanetan erabiltzeko.

Bigarren zikloari dagokionez: publizitatean, interneten, bideo jokoetan, aldizkarietan eta komunikabideen bestelako produktuetan erabiltzen diren irudien azterketa formala egitea eta horiekiko jarrera kritikoa izatea; arteari eta kultura bisualari buruzko albisteak irakurtzea eta eztabaidatzea; irudiei eta arte-produkzioei buruzko informazioa bilatzeko interesa izatea; jarrera ireki eta malgua izatea irudiak eta arte-adierazpenak aztertu eta balioestean; publizitatean, interneten, bideoetan, bideo jokoetan, aldizkarietan eta komunikabideen bestelako produktuetan erabiltzen diren irudien balioespen kritikoa egitea; askotariko dokumentazioa (testu idatzietako informazioa, irudiak, artisten obrak, ingurune iturriak, etab.) bilatzea eta erabiltzea, ikerketa-lanak egiteko banako edo taldeko proiektuetan; irudiak eta objektuak berregitea, ideiak eta sentimenduak adierazteko, eraldatze grafikoaren eta plastikoaren bidez, eta birziklatzearen dimentsioa aintzat hartuta; informazioaren eta komunikazioaren teknologiak erabiltzea irudiak bilatzeko, irudien gaineko dokumentazioa biltzeko eta egindako lanak zabaltzeko.

Helburuak

Zein da irudiei eskolan ematen zaien erabilera? Potentzialtasun gehiago atera ahal izango genieke? Zer uste dute irakasleek honen inguruan? Asko dira gai honi buruz sortzen diren galderak, baina lan honetan jarraian zehazturiko helburuak hartuko dira kontuan.

□ Azken urteotan irudiek izan duten garapen eta hedapena kontuan izanik, euskal hezkuntza curriculumak (Heziberri 2020) honen inguruan azaltzen duena ezagutzea

- Eskola komunitatean irudiek betetzen duten funtzioa eta ematen zaie erabilpena behatzea
- Irakasleek aurretik azaldutako puntuengun inguruan dituzten ezagutzen berri izatea
- Ikus kulturaren inguruan formakuntzaren beharra eta eskaera dagoen ezagutzea

Azterketa enpirikoa

Metodoa

Murillo eta Martinez-ek (2010) diotenarekin bat, hezkuntza metodologia kualitatiboa hezkuntza prozesuen kalitatea hobetzean eta irakasleei hezkuntza praktikaren inguruan hausnartzen laguntzean datza. Bide horretan, ikerketak eragin handia du berrikuntza pedagogiko, didaktiko eta kurrikularrean. Beste alde batetik, ikerketa kualitatiboaren sinesgarritasuna ziurtatze aldera, iturri ezberdinetatik jasotako informazioen artean triangulazioa egingo dugu, modu horretan informazioak kontrastatuz eta osatuz.

Lan hau aurrera eramateko metodo narratiboaren barruan lau estrategia ezberdin erabili dira: ikastetxeetan egindako mikroetnografiak, ikertzailearen bizitza istorio autobiografikoa, zenbait irakasleri eginiko elkarrizketak eta metodo bisuala. Gainera, Denzin eta Lincoln-ek (2012) azaltzen duten moduan, ikerketa honetan zehar bizi izandako fase ezberdinak kiribil autohausnartzaile bat bezala elkarrekin korapilatzen direla frogatzeko aukera izan dut, izan ere ikerketa honek etengabe hausnartzera eramana nau.

Mikro etnografia: ikastetxeak

Ikerketa lan hau aurrera eramateko hainbat informazio iturri erabili ditut. Horietako bat, elkarrizketatutako irakasleetariko hiru lanean dabilzan eskoletan eta elkarrizketetan parte hartu ez duen pertsona batek zabaldu digun eskolan aurrera eramandako mikroetnografiak izan dira.

Rodriguez, Gil eta Garciak (1996) aipatzen duten bezala, mikro etnografia unitate sozial zehatz batean ematen den bizitzeko era aztertzeiko ikerketa-metodoa da. Gure kasuan unitate hori parte-hartzaileen eskolak izango dira, beraz Serra-k (2004) argitzen duen moduan, hezkuntza-etnografiaz hizketan egongo ginateke.

Beste alde batetik, Hammersley eta Atkinson-ek (1983) dioten moduan, etnografiaren ezaugarri bereizgarri bat teknika eta informazio iturri anitzen erabilpena da. Kasu honetan, eskolara egindako bisitetan, hori behatu eta ikerketan parte hartu duten irakasleekin hitz egin ahal izan dugu.

Bizitza istorioa: autobiografia

Taylor eta Bogdan-ek (1984) azaltzen duten bezala, bizitza-istorioak ikerketa kualitatiboaren zati dira eta errealitatea sozialki eraikitako egoera jakin baten inguruko definizio indibidual eta kolektiboez osatzen dute. Bestetik, Mallimaci eta Giménezek (2006) dioten bezala, bizitza-kontakteta egunez egun lotzen diren harreman sare askoren ondorio multzo bezala ikusi beharko genuke, horien ekintza kronologikoak hari gidatzaileak direlarik. Ondorioz, jarraian doa ikerketa honetara gidatu nauen ibilbide autobiografikoa.

Ikus kultura terminoa lehenengoz aurreko ikasturtean entzun nuen, eta ezezaguna nuen arren, piztu zidan interesak Gradu Amaierako Lana horren inguruan egitera eramana ninduen. Praktikaldian hasi bezain laster ikastetxean ikus kulturaren alderdiak behatzeari

ekin nion: korridoretako horma-irudiak, ikasleen arte lanak, maketak...

Ondoren ikus estrategiekin lan egiteko aukera izan nuen: hainbat gairen inguruan irudi bidez egindako eskemak, irudiz osaturiko liburuxka, ulermena hobetzeko objektuen erabilpena... eta azkenik berrikuntza proposamen bat eraman genuen aurrera, non ikastetxeko proiektuaren gaiarekin (jolas parkeak) bat eginez eta emozioei lotuta, ikastetxeko sarreran jartzeko kartel erraldoi bat egin zen. Hori guztia praktikan jarri ondoren, hainbat ondorio atera ziren; besteak beste irudiek ikasleengan duten eraginaren garrantzia eta ikus kulturaren inguruan irakasleen formakuntza beharra.

Ikerketa txiki horretan izandako esperientziak bultzatuta eta ondorio horietatik abiatuz, Psikodidaktika masterrean izena ematea erabaki nuen Gradu Amaierako Lanean lortutakoari jarraipena emate aldera. Beraz, hasieratik garbi nuen Master Amaierako Lanean irakasleekin lan egingo nuela, haiek dakitenaren eta pentsatzen dutenaren inguruko ahotsak entzunaz.

Metodo bisuala: irudiak

Banks-ek (2010) azaltzen duen bezala, ikuspegi edo metodo bisualen erabilera mundua parte-hartzaileen begietatik ikusteko era bat da. Hori dela eta, elkarrizketak burutu aurretik, parte-hartzaile bakoitzari beretzat ikus kultura zer zen inguruko irudi bana (1. Eranskina) ekartzeko eskatu nion. Ez zuten zertan termino hori ezagutu; nire helburua “ikus kultura” edo “kultura bisuala” hitzak entzunda burura etortzen zitzaiena ezagutzea izan da.

Beste alde batetik, parte hartzaileek irudiekin harreman sozial eta pertsonala dute (Banks, 2010). Hori dela eta, elkarrizketatuei irudiak eskatu ostean, hauen aukeraketaren inguruko azalpen txiki bat eskatu zitzaien, haien bizipen eta harremanak kontuan hartuz. Horretarako, irudi batean bi narratiba bereiz ditzakegula hartu behar dugu kontuan: barne eta kanpo narratibak. Barne narratiba “zer azaltzen da irudi honetan?” galderari erantzunez argitu daiteke, zeina era deskriptibo batean ematen den. Kanpo narratibari dagokionez, “zeinek, noiz edo zergatik sortu du irudia?” galderari erantzunez osatutako istorioez eraikitzen da. Azken kasu honetan, irudia gizakien harreman sozialen ildo modura kontsideratzen da (Banks, 2010). Ikerketa honetan bi narratibak aztertu dira.

Elkarrizketa narratiboa

Elkarrizketa hauen bidez zenbait irakasleren esperientziak entzun dira, haien eguneroko praktikekin lotuz eta mundua beraien ikus puntutik ulertuz. Beste alde batetik, Wengraf-ekin (2012) bat eginez, azpimarratu nahi dut elkarrizketetan ezagutza elkarrizketatu eta elkarrizketatzailearen interakzioaren bidez sortu dela. Ez datza soilik pertsonak dakitena transmititzeko galderak egitean, baizik eta prozesuan zehar sorturiko ideia, iritzi eta hausnarketak jasotzean ere. Zentzu horretan, aurrez aurre egiten diren elkarrizketen interakzio bitartez ikus kultura eta irudien inguruko ezagutza osatu nahi izan da.

Elkarrizketak erdi egituratuak (2. Eranskina) izan dira; aurrez prestatu dira, galdera posible batzuk zehaztuta eramanez, baina bai galderen sekuentziazioa eta baita horien formulazioa ere aldakorak izan dira elkarrizketatzen den pertsonaren arabera, eta elkarrizketak hartzen duen noranzkoaren arabera.

Parte hartzaileak

Partaideen hautaketa komenigarritasunez egin da, haiekin kontaktuan jartzeko eta biltzeko erraztasuna kontuan hartuz. Guztira zenbait irakasleri egindako bost

elkarrizketa, lau ikastetxeetara egindako bisitetan oinarritutako mikroetnografiak eta elkarrizketatutako irakasleei eskatutako argazki bana dira aztertuko diren alderdiak. Parte hartzaileen izenak anonimotasunean mantenduko dira eta baita haiek lanean dabilzan ikastetxeak ere. Ondorioz, irakasleak izendatzeko “I” hizkia erabiliko da zenbaki batez jarraituz, esaterako lehenengo elkarrizketatua “I1” izango da. Ikastetxeak, berriz, “E” hizkiaz adieraziko dira hurrenez hurren, hau da, I1 pertsonari dagokion ikastetxea E1 izango da. Salbuespen gisa, I4 eta I5 irakasleen eskolak aztertu ez direnez, E4 ikastetxea ez dagokio elkarrizketatutako inori, baizik eta arte hezkuntzan eta ikus kulturaren inguruan interesa duen eskola bat da.

Datu bilketa: elkarrizketak, mikroetnografiak eta irudiak

Elkarrizketak: 5 irakasle.

Lan hau aurrera eramateko, alde batetik, Haur eta Lehen Hezkuntzako Gipuzkoako lau eskola publikoetako eta Bizkaiko beste eskola publiko bateko irakasleekin bildu naiz. Irakasleen profilari dagokionez, horietako bi Pedagogia Terapeutikoko (PT) irakasle gisa dabilta lanean eta beste hirurak tutore modura.

1 Taula

Irakasleen hezkuntza datuak

Irakasleak	Irakasle perfila	Hezkuntza arloa	Lurraldea	Eskola
I1	Tutorea	LH	Gipuzkoa	E1
I2	Tutorea	HH	Gipuzkoa	E2
I3	PT	LH	Gipuzkoa	E3
I4	Tutorea	HH	Gipuzkoa	-
I5	PT	LH	Bizkaia	-

Mikroetnografiak: 4 zentro

Beste alde batetik, lau eskola bisitatzeko aukera ere izan dut. Jarraian eskola hauen inguruan jasotakoa:

2 Taula

Eskolen datuak

Eskolak	Lurraldea	Eskola mota	Metodologia
E1	Gipuzkoa	Publikoa	Proiektuak
E2	Gipuzkoa	Publikoa	Proiektuak
E3	Gipuzkoa	Publikoa	Amara Berri
E4	Gipuzkoa	Publikoa	Konfiantza pedagogia eta proiektuak

E1: Donostian kokatzen den eskola publiko bat da. 2000. urtean eskolaratzeko toki falta zela eta eskaintza publikotik kanpo geratu zen haur talde baten beharrei erantzuna emateko sortu zen. Auzoaren hazkundearekin batera eskola pixkanaka handituz joan zen, baina gaur egun lerro bakarra du. Bertan D ereduan irakasten dute eta euren metodologiaren ardatz nagusia proiektuen bidezko lana da, hau da, arloak gai komun

baten baitan lantzen dira, nagusiki. Bestalde, eskola integratzailea da, aniztasunaren trataeran eta ikasle guztien heziketa-beharretan saiatu eta helburu nagusia ikasleek testuinguruan kokatutako modu esanguratsuan ikastea da. Ikastetxearen egitasmoari dagokionez, honako printzipio hauetan oinarritzen da: publikoa, euskalduna, eleaniztuna, inklusiboa, baloreak bultzatzen dituena, akonfesionala, norbanakoaren ikuspegi integraletik ikaslea bere ikaskuntzaren protagonista dela ulertzen duena eta berritzailea.

E2: Gipuzkoako Tolosaldeko herri txiki batean kokatua dago. Herriko eskola bakarra izanik, bertako haur gehienek hor ikasten dute. HH eta LHko etapak hartzen ditu bere baitan eta gela berean zenbait adinetako ikasleak daude nahasturik. Gainera, Gipuzkoako Eskola Txikien Elkarteko kide da, zeinak guraso eta irakasleen elkarlanaren bidez, eskola txikiek dituzten arazo eta premiei irtenbide bateratua ematea duen helburu. Eskola bera ere irakasle, ikasle eta gurasoen eguneroko esku hartzearekin osatzen da eta, besteak beste, ikasle euskaldun eleaniztunak sortzea, eskola inklusibo, konpentsatzaile eta integratzailea bultzatzea eta ikasle guztientzako aukera berdintasunean, ekitatean eta kalitatean oinarritzen den hezkuntza lortzea du helburu. Bestalde, guztion jomuga haurren heziketa izanik, eskola hobetzeko erronkan bide berriak urratzen saiatzen dira. Azkenik, metodologiari dagokionez, eskola honek ere proiektu bidez egiten du lan.

E3: Donostian kokatzen den ikastetxe publiko bat da. Bertan, ikasleak zikloka daude nahasirik geletan eta guztira sei lerroz osaturik dago ziklo bakoitza. Hori dela eta, ikasle ugari biltzen dituen ikastetxea dela esan genezake, ondorioz ikasleen profila ere askotarikoa da. Eskola honetan Amara Berri Sistema eramaten dute aurrera; beraz, horren ezaugarrien artean ikertzea, saiakuntzak egitea eta berritzea azpimarra genitzake. Sistema honen, eta ondorioz deskribatzen den ikastetxearen helburuei dagokienez, besteak beste ikasleen nortasunaren garapenarekin (jokaera eta pentsaeraren autonomia, sentiberatasun artistikoa, barne mundua eta afektibitatea adieraztea...), gizarte harremanen garapenarekin (tolerantzia oinarritutako jarrera, pertsonak baloratzea direnaren arabera, konpromiso aktiboa hartzea kolektibitatearen zerbitzuetan...) eta edukien ikasketekin dute zerikusia.

E4: Gipuzkoako herri txiki batean dagoen eskola bakarra da; beraz, bertan herriko ia haur guztiak eskolaratzen dira. Eskola euskalduna da, euskara baita herriko eguneroko hizkuntza; hitanoa erabiltzen da kalean. Euskal kulturaren beste hainbat alderdi ere oso errotuak daude herrian: herri kirolak, esku-pilota, euskal dantzak, bolatokia, bertsolaritza... Irakasleek eta gurasoek harreman estua dute eta herritarrek eskola hurbil sentitzen dute. Horretaz gain, udalarekin ere elkarlanean aritzen da. Ikastetxeak guztira 8 gela ditu, lau Haur Hezkuntzan eta beste lau Lehen Hezkuntzan. Gainera, betidanik izan ditu geletan zenbait adinetako ikasleak batera, adin nahasketak eta aniztasunak oro har onurak dakartzala uste dutelako. Azken urteotan kultura aniztasuna ohikoa bihurtu da herrian eta eskolan. Azkenik, metodologiari dagokionez, eskola honetan proiektu bidezko lana erabiltzeaz gain, konfiantzazko pedagogiaren ezaugarri den zirkulazio librea jartzen dute martxan.

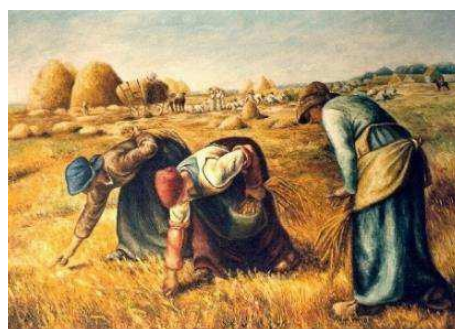
Irudiak



2. Irudia. 12 irakaslearen irudia

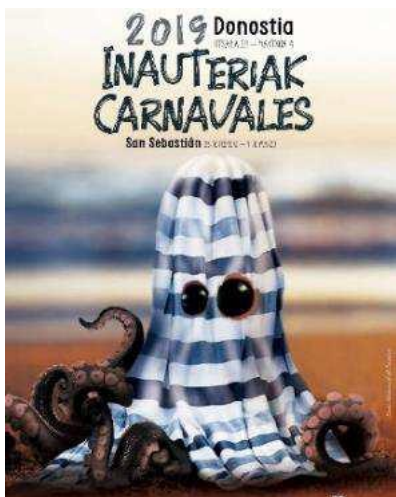


1. Irudia. 11 irakaslearen irudia



3. Irudia. 13 irakaslearen irudia

IKUS KULTURA
nola irudikatuko zenuke?



4. Irudia. 14 irakaslearen irudia



5. Irudia. 15 irakaslearen irudia

Prozedura

Aurretik azaldu bezala, ikerketa honen hastapena lehengo ikasturtean egindako Gradu Amaierako lanean dago. Beraz, lan horrek sortutako jakin-minean oinarrituz, ikerketa honetan irakasleen ahotsa entzun nahi izan dut, irudien eragina eta erabileraren inguruan dakitena, pentsatzen dutena eta jakin nahi dutena jasoz.

Hasteko, elkarrizketetara eramateko galdera sorta zehazteari ekin nion, baina horretarako, Maria Herrador (2017) irakasleak burututako ikerketa lan batean oinarritzea erabaki nuen.

Herrador-ek duela bi urte Adunako eskolan ikerketa bat eraman zuen aurrera 2-3 urteko gelan. Bertan hainbat artistaren argazkiak itsatsi zituen ikasgelan zehar: Isabel Muñozen *Primates*, Sebastián Salgadoren *Niños del Éxodo* eta Shommersen *Retratos en los que faltan la mirada*. Irudi batzuk paretetan itsatsirik jarri zituen, beste batzuk lurrean eta azkenak liburu artean. Ikasleei ez zien ezer esan irudi horien inguruan, eta beraiek zituzten erreakzioak behatzera mugatu zen. Ikasle batzuk irudiak zapaltzen hasi ziren, beste batzuk irudietako pertsonaiak zeintzuk ziren asmatzera jolasten ziren, edo haien egoera zein zen pentsatzen jartzen ziren... Modu honetara irudi horiek ikasleentzako apaingarri hutsa baino gehiago zirela konturatu zen Maria, eta bertatik elkarrizketa eta hausnarketa ugari atera zitezkeela.

Espereintzia hori kontuan izanik eta elkarrizketetako galderak zehazturik, bost irakaslerekin jarri nintzen kontaktuan. Bakoitzari egokia eta eroso zitzaien leku eta eguna aukeratzeko proposatu zitzaion elkarrizketak jarriotasunez joan zitezkeen, eta behin dena finkatuta banan-banan elkarrizketatuekin biltzeari ekin nion. Elkarrizketak hasi aurretik, lanaren nondik norakoak azaldu nizkien eta ondoren haientzako ikus kulturak esan nahi zuenaren inguruko irudia eskatu nien. Jarraian elkarrizketari hasiera eman genion, nahi beste denbora hartuz, lasaitasunez eta askatasunez. Elkarrizketak grabatuak izan ziren parte-hartzaileen baimenaz, ondoren horiek transkribatu eta analizatu ahal izateko.

Azkenik, elkarrizketaturiko hiru pertsonen eta elkarrizketatua izan ez zen beste laugarren baten ikastetxeak bisitatu nituen, horrela mikroetnografiak osatu zirela. Horrekin, ikastetxeetako eta ikasgeletako antolamendua behatu ahal izan nuen bertan erabiltzen diren metodologiak kontuan hartuz.

Datuen analisisa

Nvivo programa elkarrizketetatik, eztabaida taldeetatik, bizitza istorioetatik... ateratako datu kualitatiboen analisisa egiteko diseinatua dago. Beraz elkarrizketetan jasotako erantzunen analisisa programa horren bidez gauzatu da, informazioa kategoria eta azpi kategoriatan bilduz eta, ondoren, haien arteko konparaketekin lan eginez (Valdemoros, Ponce de León eta Sanz, 2011). Bestalde, Palacios, Gutiérrez eta Sánchez-en (2013) lanean azaltzen den moduan, programa horrek hainbat funtzio ditu. Horien artean, ikerketan zehar ezagutza eraikitzea posible egiten diguten datuetara erraztasunez iristea eta antolatzea ahalbidetzen digu. Gainera, eskuratutako emaitzak formatu bisualean eta testuan aurkeztea errazten digu, ondoren ikerketa txostenean erabili ahal izateko.

Lan honen kasuan, lehenik eta behin elkarrizketa guztiak transkribatu dira. Ondoren, galderak orientabide bezala hartuta, erantzunak multzotan sailkatu eta Nvivo programan sortutako nodo eta azpinodoetan (3. Eranskina) txertatu dira. Jarraian, kategoria edo nodo bakoitzean erantsitako erantzunak banan-banan irakurri eta bertatik ikerketarako interesekoak diren datuak atera dira, zeinak emaitzetan ikusi daitezkeen. Azkenik, Nvivok eskaintzen dituen aukerak erabiliz, analisiaren errepresentazio bisuala ere egin da hitzez osaturiko hodeiaren (4. Eranskina) bidez.

Ikastetxeen mikroetnografiei dagokienez, behaketa bidez egin dira eta parte hartzaileek emandako irudien analisisa egiteko, berriz, elkarrizketetan kontatutakoa eta haien ikastetxeetan behatutakoa (metodologia, antolaketa, balioak...) hartu da kontuan. Ondorioz, estrategia horiek guztiak aintzat harturik, lanaren indar eta ahul guneak finkatu dira, gaiaren inguruko beharrak azpimarratuz eta etorkizunean nola landu

daitekeen hausnartuz.

Emaitzak

Planteaturiko galdera eta helburuetan oinarrituz, elkarrizketetatik hainbat gai nagusi ezberdinu dira. Alde batetik, ikus kulturaren inguruko ezagutza; bestetik, irudien ingurukoa eta azkenik formakuntzaren alderdiari buruzkoa (3 taula).

Elkarrizketaturiko bost pertsonen artean hiruk ez zuten Ikus Kultura terminoa ezagutzen, batek “...*entzuna bai*” (I4) zuela adierazi zuen eta bosgarrenak, berriz, ezaguna zuen. Ikus Kulturak esan nahi duenaren inguruan, “*bisualki ikusten ditugun irudiak nola eragiten diguten edo bakoitzak hauek ulertzeko dituen erak...*” (I5) aipatzen dira, “*begietatik sartzen den denak norberarengan eragina daukala*” (I2) azpimarratuz. Beste alde batetik, pentsamenduarekin ere erlazionatu da Ikus Kultura, izan ere badaude “*modu desberdinak pentsatzeko eta... batzuen kasuan errazagoa da irudien bitartez pentsatzea*” (I3). Beraz, nahiz eta gehienek termino horren inguruko ezagutza handirik ez izan, atera diren definizioen artean bisualtasuna, pentsatzeko era, ulermena eta eragina izan dira ideia nagusiak.

Elkarrizketatutako pertsonak adierazitakotik, eskola eta ikasgeletan aurki daitezkeen irudiak bost taldetan sailka genitzake. Alde batetik, **ikasleen lanak** ditugu; “...*marrazkiak, irakasleei oparitutako artelanak, plastikan egiten dituzten gauzak edo ikasgai ezberdinetan egiten dituzten lanak*” (I5). Beste alde batetik, **kartelak** izango genituzke, adibidez “*Pirritx eta Porrotx kartela asko*” (I2) edo “*belarri prest, aho bizi, auzoan egiten diren dinamika ezberdinen inguruko kartelak...*” (I5). Hirugarren taldean **oinarrizko** irudiak ditugu, esaterako “*paperarekin eta jartzen diren ordutegiak eta egutegia...*”(I2) edo “*landu nahi diren zenbakikuntza, hizkiaren inguruan, irakurketa, idazketa...*”(I4). Eta azkenik, artisten **argazkiak** izango genituzke, nahiz eta ez izan oso ohikoa.

Aurreko atalean aipatutako irudi mota ezberdinen kokapenei dagokienez, ez zaie erreferentzia handirik egiten, baina bi nabarmendu genitzake. Batetik aipatzen da “*irudi pila bat liburuetan, liburu mota ezberdinetan jarrita daudela: aldizkariak, azalpen testuak, arteko liburuak, ipuinak*” (I2). Bestetik, irudiak “*paretetan itsatsita*” (I5) daudela ere adierazi dute: “*nire gelan eta eskolan zehar irudi gutxi daude paretetan*” (I3).

Funtzioei dagokienez, gauza anitz eta interesgarriak atera dira. Hasiera batean apaingarri, erreferentzia, informazio iturri, iragarki eta laguntza funtzioak aipatu dira.

Askok adierazten duten bezala, irudiak “*alde batetik apaintzeko dira pixka bat. Adibidez inauterietan eta horrelako jaietan ere beti saiatzen dira apaintzen, eskola gelditzen delako oso hutsa bezala*” (I5) edo sinpleki “*irudiak lekuak hornitzeko*” (I1) direla ere aipatzen da. Hala ere, horren inguruan desadostasuna edo zalantza ere adierazi da, izan ere elkarrizketatu batek adierazten duen bezala “*ikusten nuen ikasleengan ez zeukala eraginik, eta esaten nuen: zertarako jartzen dugu zerbait, hor, ¿apaingarri egoteko? atsegina izateko...?*” (I2). Bestetik badaude irudi batzuk, zeinak “*permanente baldin badaude, hor daude barneratzeko errazago... gogoratzeko gauzak: arauak, funtzionamendua, baloreak...*” (I3). Beraz, irudiak ere “*zerbait erreferentziatzat hartzeko*” izan daitezke, izan ere “*eskolan badaude era askotako arazoak dituzten ikasleak eta orduan gela batzuk markatuta egon daitezke ikasleek hobeto ulertzeko irudien bidez non dagoen*” (I5). Beste alde batetik, aipatzen da “*normalean ateratzen ditugun irudi gehienak izaten direla lantzen ditugun gaien ingurukoak edo informazioaren ingurukoak, gero eta gehiago ikusten dugulako informazioa hitzez bakarrik motz gelditzen dela, batez ere hizkuntza menderatzen ez duten*

haurrengan...” (I1), orduan “*landu nahi ditugun gaien inguruko eta landu nahi dugun edukiekin lotutako irudiak daude...*”(I4), irudiei **informazio iturri** funtzioa emanez.

Funtzio horiez gain, elkarrizketaturiko irakasle batek oso interesgarria den beste bat aipatzen du. Esaten duen bezala, irudiek “**iragarki** modura ere funtzionatzen dute. Azken finean guk (gure gelakook) jartzen ditugun horma irudi horiek iragarkiak dira beste ikasleentzat edo pasatzen den edonorentzat ez? Testu bat bakarrik ikusten denean espresuki jarri behar diozu interes izugarria, baina irudi bat baldin badago, askotan irudiak berak, testurik gabe esanahia badu. Eta horrek askotan iragarki bat bezala edo publizitate modura edo adierazten du jendea ez?” (I1). Azkenik, adierazten da irudiak ere erabiltzen direla “*testu luzeak daudenean oso lagungarria direlako, eskemak buruan egiteko eta aurkezpenak egiteko*” (I3) edo “*ulermena lantzearen eta beraiek (ikasleak) ulertuak sentitu arren, askotan erabiltzen ditugula soporteko grafikoa*” (I1), beraz “**beste funtzio bat izan daiteke, laguntza funtzioa**”(I5).

Elkarrizketatuen hitz horiek jaso ondoren, horietako batek (I2 irakasleak) irudiekin egindako ikerketa bati buruz hitz egin zitzaizela esan zuen, eta esperientzia hori entzunda, irudiek beste funtzioaren bat izan zezaketen galdetu nien. Erantzunen artean aipatu zen irudiak izan daitezkeela “*ikusteko irudi bakoitzaren aurrean ze sentimendu mota dituzten (ikasleak). Orduan beraien burua ezagutzeko*” (I5) balio dutela. Beste alde batetik, azpimarratu da “*hurrei bultzatu behar diegula, iritzi kritikoak izatera eta taldean modu ezberdinetan elkarrizketak sortzera*” (I4), gainera ikerketa aurrera eramanean irakasleak aipatzen du esperientziatik “*atera ziren elkarrizketak oso onak izan zirela eta ikasleei hausnarraraztera eramaten diela*” (I2). Beraz, ikuspuntu horrek “*kuriositatea sortu dezakete ikasleengan [...]kritiko izateko...*” (I3), “*ikasleen artean pentsamenduak elkarbanatzeko*” (I5) eta “**jakin mina** sortzeko” (I1).

Ikus kulturak eta irudien munduak dakartzaten arriskuen inguruan, bi kezka orokor daude. Alde batetik uste da “*gehien bat kontsumoa bultzatzen dugula*” (I3). Eta bestetik “*oso manipulatzailerak izan daitezkeela horrelako mezuak bat batean inongo formakuntzarik gabe*” (I3), izan ere “*intenzionalitate bat badago irudi horietan... eta aprobetxatzen dira, umeengan ze eragina duen kontuan izanda*” (I4). Baina “*jasotzen dugun informazio testual guztian ere berdina gertatzen da*” (I1), beraz, adibidez “*interesgarria izango litzateke egunkari guztiak hartu eta albiste bat nola tratatzen duten ikusi, zeren modu honetara iritxidun ikuspegi kritiko bat sortzen duzu*” (I1).

Azkeneko galdera ikus kulturaren inguruko formakuntza baten beharrari buruzkoa izan zen. Elkarrizketaturiko guztiek bat egin zuten **formakuntza beharrezkoa** dela. Alde batetik adierazi zen “*ez garela (irakasleak) kontziente*” (I2), izan ere irakasleak askotan gai ugari landu nahi izaten dituzte baina ez dakite nondik hasi: “*Zergatik (argazki) batzuk aukeratu eta beste batzuk ez? Nola landu, nola erabili hori?*” (I2). Ikus daiteke, “*ez daukagula inongo formakuntzarik, ez hortik abiatuta; kritiko izateko eta konstruktibo izateko...*” (I3). Ostera, elkarrizketatu batek adierazi zuen bezala, kontuan hartu behar da irakasleen “*egunerokotasunean, presak eta erritmo bizkorrak eramanean eta jaten dituela*” (I4). Hala ere, “*nahiz eta bakoitzak bakardadean horrelako gauzak kontuan izan, noiz behinka ziztadak ere behar dira*” (I4). Beraz, “*...beti behar da formakuntza bat gehien bat gai baten inguruan ez dakigunean, zeren oso erreza da esatea “irudiekin lan egin”, baina gero ez badakigu irudi horiekin nola lan egin, ez dugu etekinik aterako*” (I5).

Ikasleen kasuan, formakuntza hori transmititzea oso interesgarria izan daitekeela pentsatzen dute orokorrean. Izan ere, garrantzitsua da “*erabili eta jasotzen duguna martxan jartzea gelan, kontziente izatea... eta zerbaitek engantxatzen baditu irudia da*” (I2). Bestalde, “*ikasleek modan dagoena egiten dute... eta askotan guk ere, helduok, ez daukagu irizpiderik haiek horren aurrean irizpide bat edukitzeko*” (I3). Beraz guztiak

ados daude ikasleei ere ezagutza hauek transmititu behar dizkiegula, haien begirada hezten lagunduaz eta honi “*buelta batzuk eman behar zaizkiola, bai tutoretzetatik eta bueno, behetik gora eta goitik behera*” (I4).

Mikroetnografie i dagokienez, bisitatutako ikastetxeetan aztertutako ezberdintasunen artean, bertan ageri diren irudi motak, horien kokapena eta ikasgelen funtzionamendua nabarmentzen dira. E1 eta E3 ikastetxeetan, gehienbat ikasleen lanak edo ohiko kartelak aurkitzen dira korridoreetako paretetan itsatsirik: E1ean, alde batetik, ikasleen marrazkiak ez ezik arlo ezberdinetan egindako lanak eta arte lanak aurki daitezke eta, bestetik, leiho biribila izeneko leihate bat dute, zeina urteko garaia eta ikastetxean ospatzen diren festen arabera ikasleek hornitzen dute; E3ko korridoreetan ez dira irudi gehiegi aurkitzen, baina pixkanaka, irakasleen irizpideen arabera, geroz eta garrantzia handiagoa ematen zaio ikasleen lanak edo bizipenak (irteerak, ospakizunak...) bertan erakusteari. Beste bi ikastetxeen joera erabat kontrakoa da eskolako korridoreei dagokienez. E4 ikastetxean sartzan garen lehen unetik, aurreko bietan bezala, alde batetik ikasleen arte lanak ikus ditzakegu sabai eta esekitokietatik zintzilik, baina, bestetik, hainbat artistaren lanak ere nabarmendu daitezke paretetan. Aitzitik, E2 eskolak bere korridoreak zuri mantentzen ditu, hori baita ikas komunitatearen nahia.

3 Taula

Nodoen sailkapena

Nodoak	Errekurtsoak	Erreferentziak
1-Ikus kultura	1	7
1.1-Ezagutza	1	3
1.2-Definizioa	1	4
2-Irudiak	1	35
2.1-Motak	1	7
2.1.1- Argazkiak	1	1
2.1.2-Ikasleen lanak	1	2
2.1.3- Kartelak	1	2
2.1.4- Oinarrizkoak	1	2
2.2-Kokapena	1	3
2.2.1- Liburuak	1	1
2.2.2-Paretak	1	2
2.3-Funtzioak	1	20
2.3.1- Apaingarria	1	3
2.3.2-Erreferentzia	1	3
2.3.3- Informazio iturria	1	2
2.3.4-Iragarkia	1	1
2.3.5- Laguntza	1	5
2.3.6- Autoezagutza	1	1
2.3.7- Hausnarketa	1	3
2.3.8- Jakin min pizgarria	1	2
2.4-Arriskuak	1	5
2.4.1- Kontsumoa	1	1
2.4.2-Manipulazioa	1	4
3-Formakuntza	1	17
3.1-Irakasleak	1	12
3.1.1-Arrazoia	1	7
3.2-Ikasleak	1	5

Irudiez gain, E3 ikastetxean zehar ikasleek hainbat gairen inguruan egindako maketak ikusi ditzakegu. Bestetik, E2 eskolako leku komunak zuri mantentzen diren arren, bertan lanean dabilen parte hartzailearen (I2) ikasgela ezberdina da, bere gelak kutsu berezia du: telebista bat, ikasleek berriak eman ditzaten; argazkien txokoa, non-ikasleak beren argazkiak kokatzen joaten diren; edo sabaia apaintzen duen arrantza sarea, besteak beste. Ikasleen nahietatik, ikasleekin eta ikasleentzat sortua izan den gela

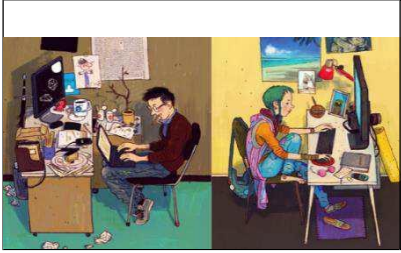
da. E4 eskola txikian sukaldea, antzerki gela, arte gela edo matematika gela aurki daitezke, besteak beste, eta bertan ikasleek, zirkulazioa librea delarik, hainbat gauza frogatzeko, eraikitzeko, sortzeko... aukera dute. Azkenik, E1 ikastetxeak arteari eta ikasleen sormenari eremu zabala eskaintzen dio eta horretarako irudiak edo/eta irudikapenak sarritan erabiltzen dituzte, esaterako ikasleek egindako “Gernika” arte lanaren bertsio koloretsu bat.

Amaitzeko, elkarrizketatuek Ikus Kulturari buruz ekarritako irudien analisiari dagokionez, ezberdintasun nagusi bat dagoela esango nuke. Artearekin harreman handiagoa duten irakasleek (I1 eta I2) irudien estetika eta interpretazioak hartu dituzte kontuan. Ez diote soilik begi-bistan dagoenari erreparatzen, baizik eta irudiak atzean dakarren esangurari ere, edo beste era batera esanda, Banks-en (2010) bi narratibak hartzen dituzte kontuan. I3 irakasleak bere iraganarekin eta jatorriarekin harremana duen irudi bat aukeratu du, eta beste biek (I4 eta I5) haien egunerokotasunarekin eta lan bizitzarekin loturiko irudiak, non Banks-en barne narratiba deskriptiboa bakarrik aintzat hartzen duten. Baina orokorrean irudi guztiek komunean gauza bat dute; irakasle edo elkarrizketatu guztiek, irudia hautatzeko momentuan, beren esperientzia eta bizipenak hartu dituzte kontuan.

4 Taula

Irudien deskribapenak

	<p>1 Irudia: I1 irakaslearen irudia. Nahiz eta hasiera batean Ikus Kulturaren terminoa entzunda paseo berriko Oteizaren eskultura etorri burura, familia artean zegoela euskal mitologiako pertsonaia batez mozorroturiko pertsona bat arrastaka hurbildu zen bere txakur “Meiga”rengana eta orduan garbi ikusi zuen: hau da Ikus Kultura!</p>
	<p>2 Irudia: I2 irakaslearen irudia. Fabrice Monteiroren irudi hau aukeratu du kritikak leuntasunez egiten dituelako: edertasun handik eskulturak proposatzen ditu, baina horren azpian kritika handia dago. Gainera, Lehen Hezkuntzan frogatua du irudi hau erakustea eta ikasleen artean atera ziren elkarrizketak oso onak izan zirela.</p>
	<p>3 Irudia: I3 irakaslearen irudia. Irudi honek bere sustraien inguruko oraintzapenak ekartzen dizkio elkarrizketatuari. Betidanik gustatu izan zaio irudi hau, bere kolore eztiak... “Las espigadoras” (Millet, 1857) da lan honen izena, eta Hernandez-ek (2007) ikus kulturaren inguruko lan bat partekatzen du izen honekin.</p>
	<p>4 Irudia: I4 irakaslearen irudia. Elkarrizketa inauteri garaian egin zenez hau izan zen I4 irakasleak aukeratu zuen irudia. Horrek uneoro jasaten dugun irudi eta publizitate bonbardaketa adierazi nahi izan du; izan ere, festa eta egun bereziak aukera paregabea izaten dira eskoletan irudiak eta iragarki ezberdinak jaso eta erabiltzeko.</p>



5 Irudia: 15 irakaslearen irudia. Honen bidez irudiek detailerik txikienean ere transmititzen dituzten estereotipo eta mezu engainagarriak erakutsi nahi izan ditu parte hartzaileak. Emakume eta gizonezkoei “dagozkien” ezaugarriak eta koloreak, gustuak... zeinak ia konturatu gabe ikasleak manipulatzera iritsi daitezkeen.

Eztabaida eta ondorioak

Elkarrizketak aztertu ondoren, aipatu beharra dut, nahiz eta Ikus Kultura bere osotasunean elkarrizketaturiko *irakasle gehienentzat* kontzeptu arrotza izan, *denek dutela* ideia edo iritziren bat irudiek gure gizartean izan duten bilakaeraren eta, ondorioz, *gaur* egun duten eraginaren inguruan.

Hala ere, haiek erabiltzen dituzten irudien funtzioei buruz galdetu zaienean, hasiera batean denek ohiko funtzio orokorrak aipatu dituzte, hain zuzen ere informazio iturriarena eta laguntzarena. Adierazi duten bezala, irudi asko liburuetan edo txostenetan agertzen dira idatzizko informazioarekin batera, baina kasu horietan irudiak gehigarri soilak dira eta ez zaie behar beste etekin ateratzen; izan ere, elkarrizketaturiko batek aipatu bezala, gaur egun ikasleek nekez eusten diote arretari irudirik ez dagoenean. Bestalde, batez ere zailtasunak dituzten ikasleekin lan egiteko orduan, irudiek laguntza funtzioa betetzen dute. Hemen aipagarria da Pedagogia Terapeutikoko (PT) irakasle diren elkarrizketatuek ezinbesteko garrantzia eman diotela funtzio horri; izan ere, haien lanean irudien alderdi hau oso garrantzitsua da.

Herrador-en (2017) esperientziaren bidez, elkarrizketatuei beste begirada bat zabaltzeko aukera eskaini zaie. Izan ere, Acaso eta Megias-ek (2017) azaltzen duten moduan, eta Herrador-ek berak bizitako esperientziaren arabera, garbi uzten dute arte garaikideak gure kontzientzia kritikoa esnatzen duten irudi multzo bezala ulertzen baditugu, gizarte garaikideko arazoei eta irudien amorruari erantzuna ematen dien hezkuntza baliabide kontsideratu ditzakegula. Hortaz, berehala atera ziren pentsamendu kritikoa, hausnarketa, iritziak partekatzea, autoezagutza edo jakin-mina bezalako kontzeptuak. Ikus daitekeen bezala, irudien alderdi horiek ez dute aurretik aipaturiko ohiko funtzioekin zerikusirik.

Horri lotuta, interesgarria da aintzat hartzea Freedman-ek (2006) dioena, zeinak adierazten duen ikasleak geroz eta kontzienteago direla lekuko zein munduko baldintza sozialez... eta hori dela eta kontzientzia kritikoa garatzera bultzatu beharko genituzkeela. Baina baliteke askotan gu, helduok, izatea gertaera horren aurrean kontzientzia ez dugunak; izan ere, hurrek gizarteko arazoei buruz galderak egiten dituztenean “handia zarenean ulertuko duzu” eta antzekoak erantzuten ditugu, agian errealitatera ikusgai jartzearen beldurra dela eta, edo soilik nola egin ez dakigulako. Ostera, irudiak baliabide ezin hobek izan daitezke horrelako gaiak lantzeko eta ikasleen hausnarketa eta ikuspegi kritikoa lantzeko eta bultzatzeko.

Horretarako, Barthes-ek (2001) dioen bezala, irudiek beren burua ez ezik, sortu eta kontsumitzen dituen gizartearekin harremanetan dagoelarik, beste hainbat gauza transmititzen dituztela ulertu behar dugu. Gainera, Hernandez-ek (2010) garbi dio irudiek ez dutela “egiazko esanahi bat”, beraz lanak interpretaziozko prozesu bat izan behar du. Elkarrizketatuak bat datoz horrekin, eta garbi adierazten dute ikasle ezberdinek interpretazio ezberdinak egin ditzaketela, baina denak modu berean onargarriak eta errespetagarriak direla. Izan ere ikasle bakoitza ezberdina da eta nork bere pentsamenduekin duen harremana konplexua da, baina beti lagun

diezaiekegu beren begirada hezten, bakoitzak bere mundua begiratzeko era zein izango den erabaki ez dezan eta ikasleak beraiek izan daitezen pixkanaka begirada hori eraikitzen dutenak.

Irudiek dakartzaten arriskuei dagokienez, elkarrizketatu guztiek ezagutzen dituzte horietako batzuk. Nagusiki, Sardar-ek (2018) azaltzen duen intenzionalitatea aipatu dute; askotan irudiek azpi mezuak ekar ditzakete eta horrek ikasleak manipulatzera eraman ditzake. Dena den, horren aurrean neurriak hartzen dituztela ere adierazi dute, esaterako iturri ezberdinetako informazioa kontrastatuz.

Beraz, aurreko guztia kontuan izanik, elkarrizketatuek bat egiten dute formakuntza baten beharra sumatzean. Izan ere, Hernandez (2007) eta Prensky-k(2001) aipatzen duten moduan, irakasleek beren ikasleekin batera alfabetatuak izaten ikasi behar dute; irakasleek ikasleen artean era jariakorrean mugitzen ikasi behar dute, elkarrekin ikasiz eta beren esperientzien berregite prozesuan aktore izanez. Dena den, parte-hartzaileek adierazi duten bezala, haien errealitatea kontuan hartu beharko litzateke eta formakuntza hori egiteko baliabide aproposak eskaini.

Bukatzeko, nabarmendu nahi dut Heziberri 2020 planean besteak beste irudiak barne hartzen dituen informazio-moldeak ulertu, erabili eta ikuspegi kritikoz ebaluatzeko kompetentzia aipatzen dela, baina jaso ditudan esperientzietan garbi ikusi dut askotan ez dela aurrera eramaten. Gainera, Ikus Kulturarekin zerikusi duten edukiak ere azaltzen dira, batez ere bigarren zikloan, baina eduki horiek beren osotasunean arte hezkuntzako kompetentziei dagozkie, hots, bigarren plano batean geratzen dira. Horri lotuta, aipatu beharra dut mikroetnografietan antzeman dudaren arabera eskola txikietan metodologia berriztatzaileak frogatu eta ezartzeko aukera handiagoa dagoela hirietako eskola handietan baino, eta horrek ikus kulturari eta irudiei garrantzia handiagoa ematea ahalbidetzen die. Izan ere, Acaso eta Megías-ek (2017) azaltzen duten bezala, Ikus Kulturaren esparrutik edozein gai, irakasgai edo proiektu jorratu daitezke. Beraz, nire ustez, irudien eta Ikus Kulturaren inguruko lanketa beste alderdi batetik planteatu beharko litzateke, ez soilik curriculumean azaltzen den arterako kompetentziari lotuta; izan ere, irudiak ez ditugu bakarrik museo edo plastika geletan ikusten, eta hori aldatzen ez den bitartean apaingarri soilak izaten jarraituko dute hausnarketa eta kontzientzia kritiko aktiboa sortu beharrean.

Amaitzeko, ondoriozta dezaket, jasotako datuak eta lan honetan egindako azterketa orokortu ezin diren arren, honek bidea zabaltzen diola Ikus Kulturaren inguruan irasleekin egin daitekeen formakuntza posible bati.

Erreferentziak

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Buck-Morss, S. (2004). Visual studies and global imagination. *Papers of Surrealism*, 2, 1-29.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dussel, I. (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*, 30, 180-193.
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

- Gascón, F., & Godoy, L. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 645-656.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. New York: Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. A. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. Londres: Tavistock.
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Lawn, M., & Grosvenor, I. (2005). *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines*. United Kingdom: Symposium Books.
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 23-60.
- Martín, J. (1998). Heredando el futuro: pensar la educación desde la comunicación. *Cultura y Educación*, 10(1), 17-36.
- Murillo, J., & Martínez, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM.
- Palacios, B., Gutiérrez, A., & Sánchez, M. C. (2013). Nvivo una herramienta de utilidad en el mundo de la comunicación. *Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación*, 4, 1003-1018.
- Ramírez, M. D. M. (2013). Aprendiendo a mirar: imagen fotográfica y alfabetización audiovisual. *Prisma Social: revista de ciencias sociales*, 11, 383-398.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sardar, Z. (2018). *Estudios culturales para todos*. Barcelona: Paidós.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de educación*, 334, 165-168.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Qualitative research method: The search for meanings*. New York: John Wiley.
- Valdemoros, M. A., Ponce de León, A., & Sanz, E. (2011). Fundamentos en el manejo del Nvivo 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (14), 11-30.
- Wengraf, T. (2012). *Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.

Gaitasun linguistikoa Haur Hezkuntzako kantetan: Urtxintxa proiektuko kanten kasua

Linguistic competence in Early Childhood Education: the case of Urtxintxa Project's songs

Josu Bilbao Villasante* eta Asier Romero Andonegi

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Lan honetan, aztertu egin da erabilgarriak diren Urtxintxa proiektuko kantak gaitasun linguistikoa lantzeko. Ikerketan, Bizkaiko lau zentrotako hamaika maisu-maistrari elkarrizketak egin zaizkie, eta kategoria-sistema bat sortu da *NVivo 11 Plus* softwarearen bitartez. Emaitzak ateratzeko, batetik, kategoria-sistema horren eduki-analisia egin da eta, bestetik, hautatutako berrogei haur-kantaren analisi linguistikoa egin da, Europako Erreferentzia Marko Bateratuan oinarrituta. Emaitzek argi utzi dute haur- kantak erabilgarriak direla gaitasun lexikoa eta gramatikala lantzeko, baita, neurri txikiagoan, gaitasun semantikoa ere. Dena dela, ebidentziek probatu dute alde nabarmena dagoela kanta batzuetatik beste batzuetara. Lanetik ondorio argi bat atera da: haur-kantek balio dute ikasleen gaitasun linguistikoa hobetzeko.

Gako-hitzak: haur-kantak, gaitasun linguistikoa, Urtxintxa proiektua, hizkuntzaren jabeakuntza, ikaskuntza.

Abstract

This work's aim has been to study the usefulness of Urtxintxa Project's songs as a way to develop linguistic competence. During the research, eleven teachers from four educational centres in Biscay were interviewed in order to create a category system using the *NVivo 11 Plus* software. The results have been obtained, on the one hand, through the content analysis of that category system and, on the other hand, through the linguistic analysis of forty nursery rhymes, based on the European Common Reference Framework. The results show that nursery rhymes increase children's ability on lexical competence, grammatical competence and, to a lesser extent, semantic competence. Nevertheless, the obtained evidences also show great differences between some songs and others. After the completion of the work, it is possible to affirm that nursery rhymes help to improve the linguistic competence of students.

Keywords: nursery rhymes, linguistic competence, Urtxintxa Project, language acquisition, learning.

Harremanetarako: Josu Bilbao Villasante eta Asier Romero Andonegi, Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Saila, Bilboko Hezkuntza Fakultatea, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Email: josubilbaovillasante@gmail.com.

Sarrera

Euskal Herriko hizkuntza errealitatea anitza da, berez. Haur gehienek bi hizkuntza ikasten dituzte txiki-txikitatik (Ruiz, 2003). Gainera, darabilten hizkuntzak ezaugarri espezifikoak ditu (Zubiri, 1995), eta ikasteko kanalek tradiziotik edaten dute. Hala, ohikoak izan dira gure herrian haurrei hizkuntza irakasteko balio izan duten olerki, jolas, errezitatu eta kanta tradizionalak (Gaminde eta beste, 2008). Gaur egun, tamalez, galtzen ari da euskal ondare kulturala ahoz transmititzeko ohitura. Ondorioz, kalean gutxi eta txarto egiten da euskaraz, eta joera hori are nabarmenagoa da belaunaldi berrien artean.

Umeez hizkuntza erabiltzea lortu behar da, eta, horretarako, ez dago baliabide hoberik haur-kantak baino; izan ere, musikak kitzikatu egiten du haurra, zuzen- zuzenean bere emozioetara jotzen duelako. Ildo horretatik, Akoschky eta bestek (2014), Pascual-ek (2006) eta Gil-Torresano-k (2001) defendatzen dute kantak oso erabilgarriak direla haurren gaitasun linguistikoa hobetzeko.

Lan hau aurrera eramateko Urtxintxa proiektua aukeratzea erabaki da, fokua Euskal Herriko errealitatera dakarrelako eta Ikastolen Elkarteko zentroek darabilten metodologia delako. Urtxintxaren helburuetako bat haurren trebezia linguistikoa garatzea da (Mendizabal, Saenz eta Oiarbide, 2011), eta, horretarako, Urtxintxa proiektuko haur-kantetan, ahozko tradizioa eta azken urteotako musika-adierazpenak uztartzen dira.

Argi dagoenez musika motibazio-iturria dela, lan honetan ikertu nahi izan da Urtxintzako kantak egokiak diren ikuspegi linguistikotik ikasleek gaitasun linguistikoa garatzeko.

Marko teorikoa

Euskarazko haur-hizkuntzaren berezitasunak

Literatura zientifiko handirik ez dago euskarazko haur-hizkuntzaren inguruan. Gaiari heldu izan dion autorerik azpimarragarriena Zubiri (1995) da; izan ere, bi urtean zehar Goizuetako (Nafarroa) bi haurri jarraipen bat egin zien haur-hizkuntzaren bereizgarritasunak eta bilakaera aztertzeke. Helduek, autore beraren ustez, beren hizkera moldatzen dute haurrekin komunikatzen direnean, egitura sinpleagoak eta laburragoak erabiliz. Gainera, adituak ez datoz bat haur-hizkuntza definitzeko orduan: “batzuek hizkuntzaren azpisistema bat dela diote, beste batzuek diote estilo berezi bat besterik ez dela [...], eta beste askok, berriz, aldaketa fonetiko eta lexiko bereziak dituen azpikodea dela uste dute” (Zubiri, 1995: 176). Edonola ere, lan-honetan haur-hizkuntzatat joko da haurraren eta helduaren arteko elkarrekintzan agertzen den hizkera mota.

Haur-hizkuntzak zenbait ezaugarri eta bereizgarritasun ditu. Hurrengo taula honetan, haur-hizkuntzaren ezaugarriak zerrendatzen dira:

I. taula

Haur-hizkuntzaren ezaugarriak

Zehatza da haurren ingurune hurbilari dagokiolako.

Enfatikoa da gehiago markatzen direlako hitzak eta keinu gehiago erabiltzen direlako.

Errepikakorra da egiturak imitatu egiten dituelako zuzentzeko, osatzeko eta abarrerako.

Sinplea da hiztegia *orainari* eta *hemenari* dagokiolako.

Galderazko eta aginterazko perpausak barra-barra agertzen dira.

Aditzaren hirugarren pertsona erabiltzen da sarri askotan lehenengoaren edo bigarrenaren ordez.

Iturria: Zubiri (1995: 175)

Ildo beretik, haur-hizkuntzak berezitasun fonetikoak ere baditu. Hona hemen nabarmenenak:

II. taula

Haur-hizkuntzaren berezitasun fonetikoak

Txistukariek sabaikari bihurtzeko joera dute, sonoritate gehiago lortzen dutelako.

- *tz, ts* eta *tx* soinuak *tx* dira eta *z, s* eta *x, x*. Adibidez, *etxan, Donoxtia...*
 - *l* soinua *ll* bihurtzen da, *r, ll* edo *dd* eta *t, tt*. Adibidez, *allopa, ttantta...*
 - Kategoria guztietan soma daitekeen fenomeno da: izen arrunt zein berezietan, aditzetan, aditzondoetan, izenondoetan, izenordainetan...
-

Iturria: Zubiri (1995: 179-183)

Gainera, eremu morfosintaktikoari erreparatuz gero, erraz asko topa daitezke haur-hizkuntzari propio zaizkion zenbait berezitasun:

III. taula

Haur-hizkuntzaren berezitasun morfosintaktikoak

Izen nagusiak bailiran deklinatzen dira hitz batzuk. Adibidez: *Non dago pitxitxia?* eta ez *Non dago pitxitxia?*

Apapa hitzak ez du deklinabide-atzizkirik onartzen. Adibidez: *Goazen apapa!* eta ez *Goazen apapara!*

Hitzen joera dute absolutiboan eta singularrean agertzeko. Adibidez: *Hori kaka da!*

Aditzak laguntzailerik gabe emateko joera dago. Adibidez: *Zeinek ikusi hori?*

Zenbait sintagma errepikatzen diren joera. Adibidez: *Non da ninia non?*

Hitz onomatopeikoak erabiltzeko joera. Adibidez: *Plixti-plaxta dabil Jon putzuan.*

Hitzen kategoria gramatikalak. Adibidez: *Lolo dago Julene* edo *Lolo egitera joan da Julene* esaldietan, *lolo* hitzak ez dauka esanahi berdina.

Iturria: Zubiri (1995: 183-192)

Azkenik, maila lexikoan ere fokua ipini behar da; izan ere, haur-hizkuntzari erreparatuz gero, eremu horretan ere badira zenbait berezitasun:

IV. taula

Haur-hizkuntzaren berezitasun lexikalak

Arlo fonetikoak

- Hitzen %60 baino gehiago herskari ahoskabez (*k, t* eta *p*) hasten diren hitzek osatzen dute.
- Soilik hitzen %10 hasten da bokalez
- Hitzen %20 sudurkariz (*m, n* eta *ñ*)

Arlo formala: Hitz sinpleak dira, osaera berezia dutenak.

- Ohikoak dira hasierako silaba errepikatzen den hitzak. Adibidez: *kaka, kuku...*
- Ohikoak dira silaba batetik bestera aldaketa txikiak dituzten hitzak. Adibidez: *kika, txista...*
- Silaba trabatu gutxi agertzen dira, irekiak dira.

Hitzen izaera

- Sarri erabiltzen dira onomatopeiak, tresnekin, motoreekin, animaliekin, etab.
 - Badaude zenbait hitz, haur-hizkuntzak bere-berekoak dituenak: Adibidez: *lolo, kaka, maite-maite (egin)...*
-

Iturria: Zubiri (1995: 192-200)

Horra hor haur-hizkuntzaren berezitasunak euskarari. Dena dela, Zubirik (1995) azpimarratzen duenez, haurren garapen linguistikoa aurrera egin ahala, helduaren jokabide linguistikoa konplexuago bihurtzen da; izan ere, helduaren eredura hurbiltzen lagundu behar zaio umeari, gaitasun linguistikoa garatzea erraztu behar zaio-eta.

Gaitasun linguistikoa Euskal Herriko musika-ondarean

Asko dira Euskal Herriko musika-ondarea aztergai izan duten lanak. Sonatuena Etniker Euskal Herriak (1993) argitaratutakoa da kanta eta jolas tradizional asko biltzen dituen obra delako. Modu xumeagoan, baina, beharbada, argitasun handiagoz, Altzibarrek (2006) haur-hizkuntzaren garapenean funts-funtsezkoak diren kantak biltzen ditu, besteak beste. Autore beraren arabera, euskalki eta azpi-euskalki pila daudela kontuan hartuta, herrian herriko lexikoa eta egitura gramatikalak aldatuz doaz abestiz abesti. Altzibarrek (2006) bere lanean hitzak euskara landuan ematen ditu berba arraroen esanahia argitzeko, materiala erabiltzen dutenen mesedetan. Gainera, lan beraren helburuetatik ondoriozta daiteke kanta tradizionalak gaitasun lexikoa hobetzeko balio dezaketela.

Euskal Herriko tradizioari helduz gero, ezin utzi aipatu barik Gaminde, Bilbao, Ezkurdia eta Pérezek (2008) argitaratutako lana; izan ere, besteak beste, kanta tradizionalak biltzen dituzte maisu-maistrei zuzendutako liburuxka batean. Gaminde eta besteren (2008) arabera, hizkuntza lantzeko behar-beharrezko irakas-baliabideak dira haur-kantak, jolastzat hartzen dituztenez, laguntzen dietelako era inkontzientean gaitasun linguistikoa hobetzen: “Olgetan ikasten du haurrak hizkuntza” (15 or.).

Díaz eta Arriagak (2013) ere aztergai dute Euskal Herriko musika-ondarearen balioa. Autore beraren arabera, musika irakasteko eta ikasteko izugarri erabilgarriak dira tradizioetik edaten duten kantak. Ikerketa horretan, ordea, ez da aipatzen zer aukera linguistikoa eskaintzen dituzten kanta tradizionalak, kantok musikaren didaktikan erabilgarriak diren argitzea baitu helburu nagusia.

Behin probatuta kantek tradizio handia dutela eta neska-mutilei hizkuntza-gaitasuna hobetzen laguntzen dietela, ikusi beharra dago zeintzuk diren Euskal Herrian haur-kantak sailkatzeko dauden moduak. Horretarako, aipu egingo zaie aurretik aipatutako bi lani. Hona hemen tradiziozko euskal kanten sailkapena:

V. taula

Tradiziozko kantak Euskal Herrian

Altzibar (2006)	Gaminde eta beste (2008)
Zenbait egoeratan erabiltzeko kantak	Lo kantak
Hatzekin jolasteko kantak	Olgeta kantak
Eskuak erabiliz jolasteko kantak	Jai kantak
Umeekin arre-arre egiteko kantak	
Lo kantak	

Iturria: Altzibar (2006: 11) Gaminde eta beste (2008: 7)

Haur-hizkuntzaren garapena kanten bitartez

Akoschky-k, (2014) eta Pascual-ek (2006) aztertu egin izan dute, besteak beste, zer eragin duen haur-kanten erabilpenak hizkuntzaren garapen-prozesuan. Hurrengo lerroetan, lehenik, musikaren eta hizkuntza-gaitasunaren garapenaren arteko loturari helduko zaio, eta, ondoren, azaldu egingo da zelan laguntzen dioten abestiek gaitasun linguistikoaren lanketari.

Pascual-ek (2006) nabarmendu bezala, oso onuragarria da haurrentzat musikaren bidez ikastea, besteak beste, gaitasun linguistikoan eragin ezin positiboagoa daukalako. Orobat, Akoschky eta bestek (2014) gaineratzen dute musika balio handiko tresna dela HHn, izugarri erabilgarria izan daitekeelako haurren gaitasun anitz lantzeko, hala nola adierazpen eta komunikazio-gaitasunak. Gil-Torresano-k (2001) bat egiten du aurreko autoreekin, eta adierazten du harreman zuzena dagoela aspektu musikalen eta hizkuntzen ikaskuntzaren artean, izan 1H zein 2H. Aurreko bi autoreez gain, Schön, Boyer, Moreno, Besson, Peretz eta Kolinsky-ek (2008) ere azpimarratzen dute haur- kanteak, emozioak erregulatzeko eta motibatuzeko ez ezik, hizkuntza-gaitasuna garatzeko ere balio dezaketela.

Abestiei dagokienez, Pascual-ek (2006: 220) hurrengo ideia hauek azpimarratzen ditu:

- Oso antzeko ekintzak dira abestea eta hitz egitea. Tesi berdinen aldekoak dira Cassany, Luna eta Sanz (1994), azpimarratzen baitute kantak oso egokiak direla hitz egiteko erritmoa, ahoskera, abiadura eta abar praktikatzeko.
- Testua eta abestia estu lotuta daude; batik bat, abesti folklorikoen kasuan, komunikazio-ekintza literarioak, anonimoak, tradizionalak eta kolektiboak direlako.
- Abestiek, hau da, letraz lagundutako melodiek, halabeharrez, komunikatzeko balio behar dute.
- Arreta handiagoa eskaintzen diote abestiari musikarekin lotutako aspektuei baino.
- Abestia ulergarria zaie hobeto ulertzeko, lexikoa aberasteko eta adierazpen-gaitasuna garatzeko.
- Hizkuntzaren garapenarekin lotutako ezgaitasunak detektatzeko edota irakurtzen ikasteko balio dezake.

Gaitasun linguistikoa EEMBn

Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren (EEMB) zati handi batean komunikazio-gaitasunari heltzen zaio. Adierazten denez, “komunikazio-gaitasunak [...] honako osagai hauek ditu: gaitasun linguistikoak, gaitasun soziolinguistikoak eta gaitasun pragmatikoak” (Helduen Alfabetatze eta Berreuskalduntzerako Erakundea [HABE], 2005: 134). Ondorengo lerroetan gaitasun linguistikoa baino ez da azalduko, horixe baita ikerketa honetan aztergai eduki dena.

HABEko (2005) EEMBk honelaxe definitzen du gaitasun linguistikoa: “mezu ongi eratuak eta esanguradunak antolatuzko eta formulatuzko baliabide formalen ezagutza eta baliabide horiek erabiltzeko gaitasuna.” (135 or.). Halaber, dokumentu berean, zenbait azpigaitasun agertzen dira gaitasun linguistikoaren baitan: lexikoa, gramatikala, semantikoa, fonologikoa, ortografikoa eta ortoepikoa, alegia (135 or.). Alabaina, datozen lerroetan lehenengo hirurak azalduko dira soilik, horiexek izan direlako atal metodologikorako erabili direnak.

Gaitasun lexikoa EEMBn.

Gaitasun lexikoak “hizkuntza baten hiztegiaren ezagutza eta hiztegi hori erabiltzeko ahalmena adierazten du” (HABE, 2005: 136). Gainera, elementu lexikoz zein elementu gramatikalez osatuta dago:

VI. taula

Gaitasun lexikoaren baitako elementuak

Elementu lexikoak	Elementu gramatikalak
Esamolde eginak: batera ikasten diren zenbait hitzez osatuak	Zenbatzaileak (adb.: asko)
○ Formula finkoak (adb.: agurrak)	Erakusleak (adb.: hau)
○ Esamoldeak (adb.: metafora lexikalizatuak)	Izenordain pertsonalak (adb.: ni)
Hitz isolatuak: polisemia	Erlatiboak eta galdetzaileak (adb.: zein)
	Posesiboak (adb.: nire)
	Aditz laguntzaileak (adb.: naiz)
	Juntagailuak (adb.: eta)

Iturria: HABE (2005: 136)

Gaitasun gramatikala EEMBn

Gaitasun gramatikala azaldu baino lehen, gramatika zer den azaltzen du EEMBk (HABE, 2005): “Formalki, elementuak esanahia duten multzo markatu eta definituak (esaldiak) osatuz konbinatzeko modua arautzen duten printzipioen multzoa da hizkuntza baten gramatika.” (138 or.). Horrenbestez, gaitasun gramatikala “zentzua ulertzeko eta adierazteko, ongi eraturako esaldiak ekoizteko eta ezagutzeko ahalmena da” (HABE 2005: 138).

Antolaketa gramatikala deskribatzeko, HABEren (2005) EEMBan honako alderdi hauek zehazten dira (138-139 or.):

- Elementuak: Adibidez, morfemak, erroak, atzizkiak, hitzak...
- Kategoriak: Adibidez, numeroa, aditz-mota, modua...
- Motak: Adibidez, aditz jokoak, deklinabideak, hitz-motak...
- Egiturak: Adibidez, sintagmak, esaldi-motak...
- Prozesuak (deskribatzaileak): Adibidez, nominalizazioa, eratorpena, flexioa...
- Erlazioak: Adibidez, erregimena, komunztadura, balentziak...

Era berean, tradizioz bereizketa egin ohi da morfologiaren eta sintaxiaren artean:

VII. taula

Morfologia

Zer aztertzen du? Hitzen barne-antolaketa.

Hitzak morfema gisa azter daitezke:

- Erroak
- Aurritzikiak, atzizkiak edo artizikiak. Eratorriak (adb.: -tasun) edo flexiozko atzizkiak (adb.: -[a]k) izan daitezke.

Hitzak honako klase hauetan sailka daitezke:

- Bakunak: erroa (adb.: etxe)
- Eratorriak: erroa + atzizkia (adb.: etxezale)
- Elkartuak: > erro bat (adb.: etxebizitza)

Honako hauek dira hitzen formak aldatzeko moldeak:

- Bokalen alternantzia (adb.: umeak/umeek)
- Kontsonante-aldaketak (adb.: umeak/umeaz)
- Forma irregularrak
- Flexioa (adb.: zenuten)
- Forma aldaezinak

Iturria: HABE (2005: 140)

VIII. taula
Sintaxia

Zer aztertzen du? Hitzak esaldietan nola antolatzen diren.

Kategorien, elementuen, klaseen, egituren, prozesuen eta horien harremanen arabera aurkezten da.

Arau-multzo gisa aurkezten da.

Etxeko hizkuntza darabiltenen kasuan, konplexua eta inkontzientea da.

Iturria: HABE (2005: 140)

Gaitasun semantikoa EEMBn

Bukatzeko, gaitasun semantikoari buruz jardun beharra dago. EEMBren arabera, “ikasleak esanahia antolatzeke moduz duen kontzientzia eta kontrola adierazten du gaitasun semantikoak.” (HABE, 2005: 141). Semantikaren baitan, hiru azpimultzo bereiz daitezke:

IX. taula

Semantika lexikala

Hitzen esanahiarekin zerikusia duten alderdiak aztertzen ditu

Hitzen eta testuinguruaren arteko loturari erreparatuta, zenbait aspektutan fijaszen da:

- Erreferentzia
- Konnotazioa
- Nozio espezifikoro korren adierazgarritasuna

Hitzen arteko erlazio semantikoari erreparatuta, zenbait aspektutan fijaszen da:

- Sinonimia/antonimia
 - Hiponimia/hiperonimia
 - Erregimen semantikoa
 - Metonimia
 - Osagaien analisisa
 - Itzulpeneko baliokideak
-

Iturria: HABE (2005: 141)

Semantika gramatikalak, ostera, elementuen, kategorien, egituren eta prozesu gramatikalen esanahia aztertzen du, eta semantika pragmatikoak harreman logikoak ikertzen ditu (HABE, 2005: 141).

Helburua

Aurreko guztia aintzat hartuta, ondorengo helburu hau finkatu da lan honetan:
Aztertzea erabilgarriak al diren Urtxintxa proiektuko kankak ikasleen gaitasun linguistikoa hobetzeko.

Metodoa

Ezarritako helburua lortzeko, lan honetan baliatu den ikerketa-metodoa nagusia kasu-azterketa izan da, Urtxintxa proiektuko kankak aukeratu direlako azterketa-unitate, kanten inguruko analisis osatua eta intentsiboa egiteko (Bujan, 2001). Simons-ek (2011) honelaxe definitzen du kasu-azterketa:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de [...] un [...] proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto *real*. [...] La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado [...] para generar conocimientos y/o informar el desarrollo [...] (42. or.).

Urtxintxa proiektua HHra bideratuta dagoen hezkuntza-proiektua da, eta Elkar Argitaletxeak asmatu zuen. Elkar Argitaletxea 1975ean sortu zen euskal kultura indartzeko asmoz, eta Urtxintxak ere orduko beharrian hari erantzun nahi izan zion. Nahiz eta Urtxintxa proiektua HHn baino ez den erabiltzen, Txanela (LH) eta Eki (DBH) proiektuak Urtxintxa metodoaren berezko jarraipenak dira. Gainera, Mendizabal eta bestek (2011) azpimarratzen dutenez, Urtxintxak baditu hiru ezaugarri beste material didaktiko batzuekin alderatuta: haurra bere osotasunean hartzen du, Euskal Herri osoari zuzenduta dago eta diseinu bateratua eta eraginkorra du. Oro har, ikastoletan erabiltzen den irakas-metodologia da Urtxintxa, nahiz eta erabiltzen duten beste zentro asko ere badauden.

Dena dela, lan honetan Urtxintxa proiektuaren zati bat besterik ez da aztertu: haur-kantak, hain zuzen ere. Urtxintxak lauogeita hamar kanta inguru ditu HHko ikasturte bakoitzeko, eta, ikerketarako, Mendizabal eta besteren (2011) gidaliburukoak biltzen dituen taula sortu da gehien lantzen diren gaitasunak zeintzuk diren ikusteko.

Laginak

Parte-hartzaileak

Laginketa intentzional eta estrategikoa erabili da elkarrizketetako parte-hartzaileak aukeratzeko. Intentzionala, elkarrizketak egiteko zentroak ez direlako ausaz aukeratu, nahita baizik; eta estrategikoa, partaideak aukeratzeko irizpide estrategikoak erabili direlako, besteak beste, elkarrizketa egiteko prest egotea, goizez biltzeko aukera edukitzea eta abar (Ruiz, 2012). Guztira, HHko hamaika maistrak eta maisu batek hartu dute parte ikerketa honetan: Karmelo Ikastolako (Bilbo) hiruk, Eleizalde Ikastolako (Bermeo) batek, Deustuko Ikastolako (Bilbo) bostek eta Ugao Eskolako (Ugao-Miraballes) beste hiruk. Azkenean, arazo teknikoak tarteko, erabaki da alba batera uztea Deustuko Ikastolan egindako elkarrizketetako bat. Lagina urria den arren, oso egokia da kasu-azterketarako; izan ere, Eisenhardt eta Graebner-ek (2007) adierazten duten moduan, lagin txikiek aukera ematen dute azterketa sakonagoa egiteko. Bestalde, parte-hartzaileen konfidentzialtasun-eskubidea bermatze aldera, partaide bakoitzari ezizen bat ezarri zaio hizkiak erabiliz. Hala, irakasleak izendatzeko, A maistra eta B maisua bezalako formulak erabili dira.

Urtxintxa proiektutik hautatutako kantak

Analisi linguistikoa egiteko erabili diren kantak hautatzeko ere laginketa intentzional eta estrategikoa erabili da; intentzionala da haur-kantak ez direlako ausaz aukeratu, eta estrategikoa da besteak beste, haur-kantak aukeratzeko erabili den irizpidea eskuragarritasuna izan delako (Ruiz, 2012). Hala, bada, berrogei kanta aukeratu dira Mendizabalen eta besteren (2011) gidaliburutik; alegia, Urtxintxa proiektuko bost urteko gidaliburutik.

Informazioa biltzeko estrategia eta tresna

Kasu-azterketa burutzeko erabili den estrategia elkarrizketa erdiegituratua izan da. Díaz-Bravo, Torruco-García eta Martínez-Hernández-ek (2013) honelaxe definitzen dute elkarrizketa erdiegituratua:

Presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar

al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (163 or.).

Díaz-Bravo eta besteren (2013) arabera, elkarrizketen sailkapenean, elkarrizketa erdi-egituratua erdibidean dago; alegia, alde batetik, ez da elkarrizketa egituratua edo hertsia bezain zurruna, aukera ematen dielako elkarrizketatuei esku hartzeko, galderekin erlazonatutako beste kontzeptu batzuk aipatzeko eta abar; baina, beste aldetik, ez da elkarrizketa sakona bezain zabala eta globalizatzailea, gai jakin baten inguruko informazioa eskuratzera bideratuta dagoelako.

Bestalde, elkarrizketa erdi-egituratuen gidoia da estrategia aurrera eramateko baliatu den tresna. Gidoiak ikerketaren helburuarekin estu-estu lotutako hiru galdera ditu; izan ere, bakoitza gaitasun linguistikoaren azpigaitasun batekin erlazonatuta dago. Hona hemen galderok:

Erabilgarriak al dira Urtxintxa proiektuko kantak hitz berriak ikasteko?

Lehenengo galderaren bidez, aztertu nahi izan da Urtxintxa proiektuko kantak erabilgarriak diren HHko ikasleen gaitasun lexikoa lantzeko.

Baliagarriak al dira Urtxintxa proiektuko kantak gaitasun gramatikala lantzeko; hau da, balio dute aditzak ikasteko, esaldien ordena finkatzeko eta abarrerako?

Bigarren galderaren aztertu nahi izan da Urtxintxa proiektuko kantek balio duten umeen gaitasun gramatikala lantzeko.

Balio al dute Urtxintxa proiektuko kantek ikasleen ulermen-gaitasuna hobetzeko?

Bukatzeko, azken galderaren helburua da neurtzea Urtxintxa proiektuko kantak baliagarriak diren ikasleen gaitasun semantikoa lantzeko.

Dena dela, erantzunen arabera, beste galdera batzuk ere planteatu ahal izan dira, elkarrizketatuak emandako informazioaren inguruan sakontzeko; ondorioz, hertsitasunetik ihes egiteko saiakera egin da, elkarrizketatuaren komunikazio-aukeren mesedetan. Gainera, tresnaren fidagarritasuna neurtzeko, EHUko bi irakasleri elkarrizketa erakutsi eta hobetu daitezkeen alderdiak aipatzeko eskatu zaie. Lehenengo irakasle hori Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika Sailekoa da, eta bigarrena, Musika, Plastika eta Gorputz Adierazpenaren Didaktika Sailekoa.

Informazioa biltzeko estrategia aplikatzeko prozedura

Urtxintxa proiektua izan denez lan honen ikerketa-unitatea, elkarrizketa erdi-egituratuak egiteko mezu bana bidali zitzaizen Urtxintxa metodologia darabilten hiru hezkuntza-zentrori. Lehenik, Karmelo Ikastolarekin kontaktatu zen, eta, ondoren, Astileku Ikastolarekin (Portugalete) eta Deustuko Ikastolarekin. Alabaina, Astileku Ikastolak ez zion mezuari erantzun; beraz, erabaki zen elkarrizketak egiteko baimenak zentro gehiagori eskatzea. Azkenean, Eleizalde Ikastolarekin eta Ugao Eskolarekin kontaktatu zen, eta elkarrizketak egiteko prest azaldu ziren.

Behin zehaztuta zein hezkuntza-zentrotan egingo ziren, jakinarazi egin zitzaizen elkarrizketen audioa grabatu egingo zela, beti ere, maisu-maistren konfidentzaltasun-eskubidea bermatuta; izan ere, datuen trataeratako baimen-dokumentu bat sortu zen, eta elkarrizketatu bakoitzari sinatzeko eskatu zitzaion. Audioa grabatzeko *Huawei Y6* ereduko mugikor baten grabagailua erabili zen. Grabaketaren kalitatea ona izango zela ziurtatzeko, maisu-maistrekin bildu baino lehen, zenbait proba egin ziren. Elkarrizketak grabatu egingo zirela jakinaraztearekin batera, zentro bakoitzarekin biltzeko eguna eta ordua zehaztu zen.

Azkenean, elkarrizketak egiteari ekin zitzaion. Lehenengo elkarrizketak Karmelo Ikastolan grabatu ziren; guztira, hiru egitea erabaki zen. Ondoren, Deustuko Ikastolara

joan zen grabatzera, eta, han, bost maisu-maistrari egin zitzaizkien elkarrizketak. Hurrengo urratsa Bermeoko Eleizalde Ikastolako maistra bat elkarrizketatzea izan zen. Azkenik, Ugao Eskolan beste hiru elkarrizketa egin ziren. Grabatutako elkarrizketak transkribatu¹² egin dira *Word* programa erabiliz, ondoren, datuak analizatzeko. Estrategiaren aplikazioa xehetasun handiagoz azaldu da kronograma batean.

Datuen analisia

Bildu den informazioaren analisia

Lortutako edukia analizatu egin da kategorizazio semantikoa aplikatuz. Datuak tratatzeko, *NVivo 11 Plus* softwarea erabili da, eta, horren bidez, datuak analizatzeko tresna sortu da, kategoria-sistema, alegia.

González, Mañas eta Cortés-ek (2017) egiten duten bezala, hasiera batean, elkarrizketa bakoitza aztertu da, agertzen den informazioa antolatzeke eta sailkatzeke. Ondoren, elkarrizketak beren artean konparatu dira, puntu komunak bilatu dira eta nodoak sortu dira loturak ezartzeko (González eta beste, 2017). Nodoak eraikitzeke bi irizpide nahastu dira: deduktiboa, aztertu diren galderak eta dimentsioak erabiliz, eta induktiboa, elkarrizketatutako maisu-maistrek emandako erantzunetatik abiatuz.

Behin kategoria-sistema finkatuta, kategoria bakoitzari dagozkion erreferentziak kuantifikatu dira. Edonola ere, oro har, informazio kualitatiboa oinarri dituzten ikerketetan, ehunekoak eta zifrak bigarren plano batean utzi beharra dago, diskurtsoak hartzen baitu garrantzia.

Bestalde, *Parte-hartzaileak* atalean azaldu den legez, bildutako ahotsak izendatzeko kode-sistema bat erabili da, Atik Kra bitarteko letra bat eta *maisu* edo *maistra* hitza erabiliz. Hala, partaideak aipatzeko *D maistra* edo *J maistra* bezalako terminoak erabili dira.

Hautatu diren kanten analisi linguistikoa

Aukeratu diren berrogei kanten ikuspegi linguistikotik analizatu dira HABEren (2005) EEMBk gaitasun lexikoari, gramatikalari eta semantikoari buruz nabarmentzen duena oinarri hartuta. Analisia egiteke, *Word* programa erabili da. Bertan, taula bat eraiki da kanta bakoitzak zer ezaugarri lexiko, gramatikal eta semantiko dituen zehazten duena.

Datuen egiazkotasuna

Datuak egiazkoak direla bermatzeko, triangulazio metodologikoa baliatu da. Hala, bi iturritako datuen emaitzak alderatu dira: batetik, analizatu den sistema kategorialarenak, eta, bestetik, ikuspegi linguistikotik analizatu diren berrogei kantenak. Arias-ek (2002) adierazten duenez, triangulazio metodologikoak balio du metodo bakoitzaren ahultasunak urritzeko, ikerketa fidagarriagoa izan dadin. Gainera, triangulazio metodologikoa egiteke, aintzat hartu dira lanaren helburua eta planteatutako marko teorikoa.

¹² Parte hartu duten maisu-maistren konfidentzialtasun-eskubidea bermatze aldera, ez dira lanaren eranskinetan elkarrizketen transkribapenak gehitu.

Emaizak

Dimentsio lexikoa

Dimentsio honen baitan, zenbait kategoria sortu dira. Lehenengoa eta garrantzitsuena honako hau da: *Abestiak (zer)*. Elkarrizketatutako maisu-maistren iritziz, Urtxintxa proiektuko abestiak, batzuetan, egokiak izan daitezke gaitasun lexikoa garatzeko, baina, beste batzuetan, ostera, ez dira aproposak.

Egokitasuna irizpide hartuta sortu dira, hain zuzen ere, beste bi azpikategoria: lehenengoa, *egokiak* izenburupean, eta bigarrena, *desegokiak* izenburupean. Maisu-maistra gehienek adierazten dute Urtxintxa proiektuko kantei balio dutela gaitasun lexikoa hobetzeko.

Egokiak nodoaren baitan, abestien inguruko balorazio positiboak bildu dira, ikasleen gaitasun lexikoa lantzea helburu izanda. Nodo horretan, aniztasun handia antzeman daiteke. Zenbait maisu-maistraren iritzitari men eginez, hizkuntza landu nahi bada, hurrek, ezinbestean, kantei gogoratu behar dituzte, eta, horretarako, oso garrantzitsua da kantei erakargarriak eta kitzikagarriak izatea, eta, horretan, besteak beste, errepikakortasunak, erritmoak, doinuak eta esaldien luzerak eragiten dute:

Nik uste dut garai horretatik berreskuratu dituztenetan lelo asko errepikatu egiten direla, esaldiak laburrak dira eta abar. Horrek gehiago laguntzen die ikasten. (C maistra)

Kantei batzuk oso erakargarriak dira umeentzat, eta motibazioak hitzak ikastea errazten du. (K maistra)

Elkarrizketa batzuetan jaso denez, Urtxintxa proiektuan agertzen diren kantei tradizionalak dira egokienak gogoratzeko eta, ondorioz, hiztegia aberasteko:

[...] umeek askoz gusturago eta askoz arinago ikasten dituzte abesti tradizional batzuk edo Urtxintxako disketei dauden betiko abestiak. (A maistra)

Beste elkarrizketatu batzuen aburuz, ostera, gaiekin lotutako kantei dira egokienak hitz berriak ikasteko.

Nire ustez, bai. Gaika antolatuta daude, gai baten inguruko lexikoa lantzen dute; beraz, nik uste dut baietz. (G maistra)

Desegokiak nodoaren barruan, abestien inguruko balorazio negatiboak bildu dira, helburua ikasleen gaitasun lexikoa garatea izanda. Azpikategoria horretan, aurrekoan baino ugariagoak dira bildutako testigantzak. Iritzien artean, badaude gaiekin lotutako kantei erakargarritasunari kritika egiten diotenak. Beste batzuek, aldiz, erritmo falta edo hitzen desegokitasuna leporatzen dizkiete kantei.

[...] Urtxintxa metodoko abestietan, askotan, zentzurik gabeko hitzak agertzen dira. (I maistra)

Hurrengo kategoriak *Ikaslea (norentzat)* du izena. Kontuan eduki behar da, Urtxintxa Euskal Herri osoan erabiltzen den irakas-metodologia den arren, herritik herrira izugarri aldatzen dela errealitate linguistikoa. *Ikaslea (norentzat)* kategoriaren azpian, bi azpikategoria sortu dira euskararekiko gertutasuna irizpide erabilia: *Hurbileko erreferentzia* eta *Urruneko erreferentzia*, hain zuzen ere.

Hurbileko erreferentzia nodoaren barruan adierazitakoaren arabera, erreferenteak hurbila izan behar du hitzen ikaskuntza arrakastatsua izan dadin:

Kontua da, ez soilik kantei, materialak [, Urtxintxa proiektuak], oro har, arazo bat daukala: pentsatuta dago [eta egokia da] herri euskaldun bateko umeekin erabiltzeko. Erreferentzia hurbilekoa denean, haiek [, ikasleek,] askoz errazago

ikasten dituzte hitzak, egiturak... Horixe da gakoa, eta balio du aurreko galderei ere erantzuteko. (B maistra)

Urruneko erreferentzia izeneko nodoan bildutako ahotsek ere halaxe egiaztatzen dute:

Euskaldun zaharrak ez direnei gehiago kostatzen zaie. (E maistra)

Dimentsio lexikoko azken kategoriak *Irakaslea eta metodoa (nork eta nola)* du izena. Bertan, bi azpikategoria sortu dira: *Irakaslearen rolaren garrantzia* eta *Mugimendua bidezko ikaskuntza*. Maisu-maistraren rola funts-funtsezkoa da haurkanten bidez gaitasun lexikoa garatzeko:

Hitzak landu nahi izanez gero, berdin: arraroak direnak irakurri baino lehen landu behar dira. Irakasleak esan behar du “badaude modu asko hainbat hitz esateko. Hemen horrela esaten dugu, han ez dakit zelan esaten dute. Hemen zurixe esaten dugu, baina Bilbon zuria esaten dute, eta, Gipuzkoan, txuria.” (D maistra)

Halaber, mugimenduak, metodologia gisa, lagundu diezaieke neska-mutilei hitzak hobeto ikasten:

Guk bertoko abestiekin batera, adibidez, sokasaltoa sartzen dugu [lexikoa lantzeko]. (D maistra)

Dimentsio gramatikala

Dimentsio honen barruan ere zenbait kategoria eraiki dira. Lehenengoa eta garrantzitsuenak honako hau da: *Abestiak (zer)*. Parte-hartzaileek emandako *inputak*, oro har, bat datoz kanten gaitasun gramatikala lantzeko balio dutela adierazterakoan, baina egokiak direla justifikatzeko bideak erabat ezberdinak dira. Gainera, zenbaiten iritziak, alde handiak daude kanta batzuetatik beste batzuetara. Bi azpikategoria sortu dira *Abestiak (zer)* kategoriaren baitan: *Egokiak* eta *Desegokiak*, alegia.

Egokiak azpikategorian, abestien inguruko balorazio positiboak bildu dira, helburua ikasleen gaitasun gramatikala lantzea izanda. Horren barruan, *Dimentsio lexikoan* aipatu diren zenbait ideia agertzen dira berriro, hala nola errepikakortasuna edo laburdura:

Bai, kanta gehienetan etengabe errepikatzen da gauza bera; beraz, horrekin, bai, [egitura gramatikalak] barneratzen dituzte. (F maistra)

Modu berean, zenbaitek adierazten dute gaitasun gramatikala lantzeko umeei erabilgarriagoak zaizkiela Urtxintxak bere baitan dituen kanta tradizionalak, gaiekin lotutakoak baino; izan ere, hobeto ikasten eta gogoratzen dituzte:

[...] beste abesti batzuk, helburu horrekin [gaiak lantzeko helburuarekin] sortu ez zirenak, umeei atseginago ikasten dituzte [...]. (A maistra)

Besteren ustez, ordea, gaiekin eta ipuinekin lotutako kanta dira aipatzen gaitasun gramatikala lantzeko:

[...] ipuin bakoitzak bere abestia dauka. Horien bidez, ikasten dute nola osatzen diren esaldiak, [zeintzuk diren euskararen] egiturak, etab. (H maistra)

Desegokiak azpikategoriaren barruan, abestien inguruko balorazio negatiboak bildu dira, helburua gaitasun gramatikala lantzea izanda. Multzo honetan ere ez datoz bat jasotako erantzunak. Zenbaitek abesti tradizionalak desegokitzen jotzen dituzte gramatika landu nahi bada, euskalkien egitura gramatikalak erabiltzen direlako edo esaldien ordena aldatu egiten delako melodiarekin bat egin dezan:

Orain, *Ixil-ixilik dago* abestia ikasten ari dira. Kantan [lehenengo esaldian] “Ixil-ixilik dago” esaten da, eta zatitxo hori barneratu egiten dute; baina, hasten

denez “Ixil-ixilik dago kaia barrenean” arazo bat dago, esaldia izango litzatekeelako “Kaia barrenean itsasontzia ixil-ixilik dago”; beraz, ez da esaldi aproposa. (D maistra)

Hurrengo kategoriak *Ikaslea (norentzat)* du izena. *Dimentsio lexikoaren* atal berdinean aipatu den legez, gure herrian oso nabarmena da aniztasun linguistikoa, eta, horregatik, askotan urrun gelditzen zaie ikasleei erabiltzen den irakas-materialaren erreferentzia. Horren jakitun, bi azpikategoria sortu dira: *Hurbileko erreferentzia* eta *Urruneko erreferentzia*, hain zuzen ere.

Hurbileko erreferentzia nodoaren barruan bildutako ahotsen arabera, erreferentziak hurbilekoa izan behar du. Horrexegatik dira euskaldun zaharrak, bereziki, batuan dihardutenak, egitura konplexuak barneratzeko gai:

Badaude [kanta] batzuk konplexuak direnak, eta egokiak dira [euskara-] maila ona dutenentzat, euskaldun zaharrentzat (G maistra)

Urruneko erreferentzia nodoaren baitan, tesi berdina defendatzen duten ahotsak bildu dira. Izan ere, euskara etxetik ez dakartenei edo euskalkiren batean mintzo direnei hizkuntza eta egiturak arrotzak iruditu dakizkieke:

[...] sarritan, ikusten dut erabiltzen den euskara ez dela euskara hurbila. Askotan, euskara batuan daude, eta, adibidez, gure kasuan, umeez bizkaieraz, bermeotarrez, ikasten dute. (D maistra)

Azkenik, *Metodoa (nola)* kategoria dago. Horren barruan, gramatika egituren ikaskuntza-metodoa zein den azaltzen duten ahotsa bildu da:

[...] irakasten diegu lehenengo galderei hitz batekin erantzuten; gero, hasten dira erantzuten ‘zuria da’. Beraz, ikasiz doaz; ez dira kontziente zelan ikasten duten. (D maistra)

Dimentsio semantikoa

Aurreko bi dimentsioetan egin den bezala, honetan ere zenbait kategoria sortu dira patroi berdinari jarraituz. Horrenbestez, dimentsio honetan ere *Abestiak (zer)* da lehenengo nodoa. Urtxintxa proiektuko katek gaitasun semantikoa lantzeko balio duten ala ez adierazterako orduan, bi azpikategoria sortu dira: *Egokiak eta Desegokiak*, alegia.

Egokiak nodoaren baitan abestien gaineko balorazio positiboak bildu dira, helburua haurren ulermen-gaitasuna hobetzea izanda. Adierazi denari erreparatuta, abestiak egokiak izan daitezke, kanta askok ipuinetan kontatzen den istorio berdina kontatzen dutelako.

Bai, bai. Ipuinaren istorio berbera kontatzen dutelako, eta horrek asko laguntzen du. (C maistra)

Besteren ustez, melodia da abestia ulergarri egiten duena:

Beste horrenbeste; nik uste dut baietz, musikarekin lotutako hizkuntza hobeto barneratzen delako. Finean, musikak horretarako balio du. (K maistra)

Desegokiak azpikategoriaren barruan, ordea, abestiei buruzko balorazio negatiboak jaso dira, xedea haurrek beren ulermen-gaitasuna garatzea izanik. Nodo honetan agertzen den edukia aztertuta, antzeman daiteke, zenbait maisu-maistraren ustez, kanta asko konplexuak direla, eta, hortaz, ez dutela balio gaitasun-semantikoa lantzeko.

[Esanahia] sakona bada, ez [dira kantaren esanahian fijatzen]. (F maistra)

Abestiak (zer) kategorian bildutako informazioa laburbilduz, ezin da argitu Urtxintxa proiektuko kantek gaitasun-semantikoa lantzeko balio duten ala ez.

Hurrengo kategoriak *Ikaslea (norentzat)* du izena. Bertan bildutako informazioak aipu egiten die zenbait faktorek eraginda (adinak, etxeko hizkuntzak...) umeak kantak ulertzeko izan ditzakeen erraztasunei edo zailtasunei. Irizpide horri jarraituta, hiru azpikategoria eraiki dira: *Adina*, *Hurbileko erreferentzia* eta *Urruneko erreferentzia*, hain zuzen ere.

Adina azpikategorian aipatzen denez, zenbat eta helduago, orduan eta hobeto ulertzen dute haurrek:

Ni 5 urteko gelan nago, eta ikusten dut gero eta gehiagok ulertzen dutela kanten mezua; 2 urteko gelan, ordea, ez. (F maistra)

Hurbileko erreferentzia azpikategorian adierazten denez, ez dituzte haur-kantak berdin ulertzen etxetik euskara dakarten ikasleek eta ez dakartenek:

Kontuan izan behar da batzuen etxeko hizkuntza euskara dela, eta oso lagungarria da hori [abestiak ulertzeko]. (I maistra)

Urruneko erreferentzia azpikategorian ere ideia berari heltzen zaio:

[Euskara] jakin barik datozenek arazo handiagoak edukitzen dituzte [abestiak ulertzeko] (I maistra)

Azkeneko kategoriak *Irakaslea eta metodoa (nork eta nola)* du izena. Irakasleak funts-funtsezko rola betetzen du, abestia entzuten eta ikasten hasi baino lehen, testua landu behar duelako umeekin. Hala, egiten ez denean edo beste faktore batzuek eragiten dutenean, ikasleek ulertu barik ikasten dituzte kantak; beraz, ez da gaitasun semantikoa lantzen. Hori guztia aintzat harturik, hiru azpikategoria sortu dira: *Aurretiazko lanketa*, *Irakaslearen rolaren garrantzia* eta *Ulertu barik*, alegia.

Aurretiazko lanketa izenburupean sortutako nodoan azaltzen denez, abestiak entzuteari ekin baino lehen, testuak landu behar dira:

Karo, ezin da liburu bat hartu, abesti bat aukeratu eta, hara, buruz ikastera abestia. Ez, ba. Beharbada, jolas batzuk prestatu daitezke abesti hori lantzeko, hasiera batean, irakurrarazi egin ahal zaie, edo galdetu egin ahal zaie ikasleei “Zer dio letrak zati honetan?”, “Nolakoa zen edo nor zer Pegasoren zaldia?”. Landu egin behar da [testua], eta behin landuta, umeek abestiak gogoratuko dituzte eta konturatuko dira zer dagoen esaldi bakoitzean. (D maistra)

Irakaslearen rolaren garrantzia azpikategorian, zera nabarmentzen da:

[...] materialak ez dira %100 aproposak, baina horixe da irakasleonek lana [, materialak egokitzea]. (D maistra)

Dena dela, *Ulertu barik* kategoriako datuek islatzen dute adostasun-mailarik altuena; izan ere, maisu-maistra askok uste dute HHko ikasleek esanahia ulertu gabe ikasten dituztela Urtxintxa proiektuko kantak:

Aurretik haiekin aztertu gabe kanta ipintzen bazaie, musikaltasunari erreparatuko diote soilik, eta, agian, ez dute esanahia ulertuko. (F maistra)

[...] era mekanikoan ikasten dituztelako kantak, ulertu barik. (J maistra)

Beharbada, ikasterako orduan ez dute esanahia ulertzen. (K maistra)

Analisi linguistikoa

Urtxintxa proiektutik hautatu diren berrogei kantak analizatu ostean, zenbait ondorio argi atera daitezke maila lexikoan, gramatikalean zein semantikoan. Kantak

Mendizabal eta besteren (2011) liburuxkatik hautatu dira, eta hemen datozen adibideok arestian aipatutako eranskinean zein lan horretan aurkitu daitezke.

Argi dago Urtxintxa proiektuko kantak egokiak direla gaitasun lexikoa lantzeko; izan ere, halaxe uzten dute agerian elementu lexikalei eta elementu gramatikalei¹³ erreparatuta topatutako ebidentziek.

Alde batetik, elementu lexikalen artean barra-barra agertzen dira komunikazio-funtzioen erakusgarri diren formulak (*eskerrik asko, zorionak, mesedez...*) egitura finkoak (*perretxikoak bildu, oinez joan...*) hitz polisemikoak (*hamaika* [zenbakia/asko], *popa* [itsasontzi baten atzeko partea/ipurdia]...) eta arkaismoak (*benedika* [bedeinka], *eskriba* [idatz], *forogatu* [probatu]...). Gainera, onomatopeia dezente ere (*kuku, tik-tak...*) ikus daitezke. Horrenbestez, elementu lexikal aberatsak eta entzulearen arreta pizteko berba interaktiboak agertzen dira analizatutako abestietan.

Beste aldetik, azpimarratu beharra dago aniztasun handia igarri dela elementu gramatikalen artean. Kanta gehienetan, lokailu sinpleak (*eta, baina, edo...*) ikus daitezke, baita aditz laguntzaileraren bat edo beste ere (*da, dira, zioten...*). Hain sarri agertzen ez diren arren, posesiboak (*nire, bere, gure...*), galdetzaileak (*non, noiz, zergatik...*) eta zenbatzaileak (*bertze, hamaika, bi...*) ere erraz topa daitezke analizatutako kantetan. Arestian aipatutako elementu gramatikalek testua aberasten laguntzen dute.

Urtxintxako kantek gaitasun gramatikala lantzeko ere balio dute, maila morfologikoan eta semantikoan oso egokiak baitira umeei ikas dezaten.

Morfologiari dagokionez, hitz bakunak (*erruki, eder, zelai...*), hitz eratorriak (*jarraika, estalpe, iluntze...*), hitz elkartuak (*zorion, eguerdi, artzain...*) eta flexiozko atzizkidun hitzak (*guzttoi* [nori], *ederrenetan* [non], *besiguak* [nork]...) ia-ia kanta gehienetan topa daitezke. Beharbada, hitz batzuek osaera morfologiko konplexua daukate, eta, ondorioz, umeei zaila egiten zaie egitura gramatikalak barneratzea.

Morfologia konplexuaren aurrean, sintaxiari erreparatuz gero, oso egitura sinpleak agertzen dira kantetan; perpaus gehienak bakunak edo koordinatuak dira, nahiz eta tartean menpeko perpaus sinpleren bat edo beste ere ikus daitekeen. Gainera, esaldi koordinatuak *eta* lokailuaren bidez edo koma bidez daude lotuta, gehienbat. Egitura sintaktikoaren sinpletasunak lagundu egiten die umeei testuaren haria ez galtzen, egiturek ondo finkatzen eta, zenbaiten kasuan, berrerabiltzen.

Azkenik, azpimarratu beharra dago, oro har, Urtxintxa proiektuko kantak irakas-baliabide egokiak direla gaitasun semantikoa lantzeko. Gaitasun semantikoaren baitan semantika lexikala, semantika gramatikala eta semantika pragmatikoa daudenez, ondorengo lerrootan horietako bakoitzari aipu egingo zaio.

Semantika lexikalaren ikuspuntutik, ikasleen ulermen-gaitasuna hobetzeko ahalegin nabarmena igarri da kantetan. Alde batetik, sinonimiak (*otar/saski, mesedez/arren...*) eta hiponimiak (*gorri, hori, zuri* [koloreak]...) testua aberasten dute, eta balio dute haurrek darabilten hizkuntza baino erregistro zehatzagoak ikas ditzaten, eta, aldi berean, antonimiak (*dei/erantzun, bai/ez...*) eta elipsiek (*orpo[a atera ezazu], punta [ipin ezazu], aurrera [mugi zaitez], eta [has zaitez] itzulika...*) testua ulertzea errazten diete.

Bestalde, semantika gramatikalari dagokionez, batzuetan euskalkietako aditzak erabiltzen dira, baina, sinpleak direnez, ez diote testuaren ulergarritasunari eragiten. Gainera, anforak ere (adb.: *Makilakixki* kanta) abesti askotan ageri dira, eta, oro har, testua sinpletzeko eta ulergarriagoa izateko balio duten arren, batzuetan, gehiegi erabiltzen dira, eta kosta egiten da zentzua hartzea. Semantika pragmatikoarekin lotuta,

¹³ Ez nahastu gaitasun gramatikalarekin. Gaitasun lexikoaren baitan bi osagai nagusi daude: elementu lexikoak eta elementu gramatikalak.

testuinguruaren garrantzia azpimarratu beharra dago. Testuinguruari esker uler daitezke beste hizkuntza batzuetan agertzen diren hitzak (adb.: *mesie, oui...*) eta onomatopeia asko. Azkenik, aipatu beharra dago deigarria dela Gabon kantek erlijioarekin duten lotura, baita materialeko kanta batzuen ukitu matxista ere (adb.: *Zu izatea neure andrea, Gazte-gaztea zara oraindik...*).

Ondorioak

Emaitzak atera ostean, beharrezkoa da berriro ikerlan honen hasieran ezarri den helburura jotzea. Datuek agerian uzten dute Urtxintxa proiektuko kantak irakas- baliabide egokiak direla haurren gaitasun linguistikoa garatzeko; hortaz, bete egin da ikerketaren hasieran ezarritako helburua. Hala ere, zenbait ñabardura egin behar dira, dimentsiotik dimentsiora aldaketa txikiak soma daitezke eta. Era berean, kanta-mota guztiak ez dira berdinak, emaitzek islatu duten bezala. Datozen lerrootan, beraz, dimentsioz dimentsio analisi linguistikoaren eta sistema kategorialaren emaitzak uztartuko dira, eta marko teorikoan aipatu diren zenbait autoreren iritziekin erlazionatuko dira.

Fokua gaitasun lexikora eta gramatikalera ekarriz gero, koherenteak dira iturri bietatik eskuratutako emaitzak. Elkarrizketa egin zaien maisu-maistrek adierazi bezala, hiztegia lantzeko kanta tradizionalak oso erabilgarriak dira. Altzibar (2006) zein Gaminde eta beste (2008) tesi berdinen aldekoak dira, uste baitute kanta tradizionalak balio dezaketela gaitasun linguistikoa hobetzeko. Bestalde, ipuinekin lotutako kantak ere erabilgarriak dira: gai batekin lotutako hiztegia lantzen dute, eta ezaugarri morfosintaktiko egokiak dituzte.

Hego Euskal Herri osotik hedatuta dagoen proiektu didaktikoa denez Urtxintxa, euskalki askotan dauden kantak topa daiteke. Emaitzetan aipatu da ikaslearen erreferentziak hurbila izan behar duela erabiltzen den material didaktikoarekiko. Arazo horren jakitun, Altzibarrek (2006) argitaratutako lanean, kanta tradizionalen bina bertsiotik agertzen dira: jatorrizkoa eta estandarra, alegia. Gainera, autoreak hitz ezezagunen esanahia argitzen du orri-oinetan. Ideia horiek abiapuntu, erabilgarria izan daiteke materiala herrian herriko hizkerara egokitzea edota berba konplexuen ordez hiztegi sinplea erabiltzea.

Dimentsio semantikoari erreparatuta, ikus daiteke anafora eta errepikakortasuna analisi linguistikoan zein elkarrizketetako datuetan agertu diren kontzeptuak direla. Ildo horretatik, hain zuzen ere, Zubirik (1995) azpimarratzen du haur-hizkuntzaren ezaugarrietako bat errepikakortasuna dela. Bestalde, autore berak nabarmentzen du harridurak eta galderak ere haur-hizkuntzaren parte direla, eta abestien analisis horien moduko elementu interaktiboak topatu dira. Teorian, kantetako hizkuntza-ezaugarriek bat egiten dutenez haur-hizkuntzak eduki behar dituenekin (Zubiri, 1995), umeek kantak ulertu beharko lituzkete. Alabaina, ez da horrela gertatzen, kategoria-sistemaren analisis egiaztatu denez, umeek, sarri askotan, ulertu barik ikasten dituztelako letrak. Pascual-ek (2006) kontrakoa adierazten du, bere ustez umeak gehiago fijasen baitira letran melodian baino, baina lan honetan bildutako datuak, zentzu horretan, behintzat, arbuiaezinak dira.

Laburbilduz, Pascual-ek (2006), Akoschky eta bestek (2014) eta Schön eta bestek (2008) zabalduetako bidetik jarraitu du ikerketa honek, maila lokaleko errealitatea aztertuta. Hala, probatu da, oro har, Urtxintxa proiektuko kantak erabilgarriak direla gaitasun linguistikoa lantzeko; gehienbat, eremu lexikoan eta gramatikalean. Lan dezentetan izan dituzte Euskal Herriko kantak aztergai (Díaz eta Arriaga, 2013; Gaminde eta beste, 2008; Altzibar, 2006), baina lan honek ekarpen berria egin nahi izan

dio hezkuntza-komunitateari; izan ere, lehen aldiz gure herrian, material didaktiko jakin bateko kantak aukeratu dira, eta aztertu egin da gaitasun linguistikoa hobetzeko balio duten ala ez. Etorkizunean, lan honetan zabaldu den bidetik jarrai daiteke ikertzen. Horretarako, proposatzen da laginak handitzea edota gaitasun linguistikoaren baitako azpigaitasun gehiago aztertzea. Modu berean, interesgarria izan daiteke beste material didaktiko batzuetako kantak ere aztertzea.

Erreferentziak

- Akoschky, J., Alsina, P., Díaz, M. eta Giráldez, A. (2014). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Bartzelona: Graó.
- Alzibar, I. (2006). *Mixeri eta Mau: ume kantuek eta jolasak*. Bilbo: Labairu Ikastegia.
- Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1), 13-26.
- Bujan, K. (2001). Kasu-azterketa metodoaren izaera: kasu-azterketa diseinua EHUko hainbat tesi lanetan. *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 133-142
- Cassany, D., Luna, M., eta Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Bartzelona: Graó.
- Díaz, M. eta Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, 27, 107-122.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., eta Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.
- Etniker Euskalerría. (1993). *Juegos infantiles en Vasconia. Atlas Etnográfico de Vasconia*. Bilbo: Eusko Jaurlaritz eta Nafarroako Gobernua.
- Gaminde, I., Bilbao, B., Ezkurdi, G., eta Pérez, K. (2008). *Eskolarako material lantegia*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Gil-Torrenaso, M. (2001). El uso de las canciones y la música en el desarrollo de la destreza de comprensión auditiva en el aula de E/LE. *Carabela*, 49, 39-54.
- González, B., Mañas, M., eta Cortés, P. (2017). Narrarse para transformarse: miradas subversivas a la discapacidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 10, 14-30.
- HABE (2005). *Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako erreferentzia markoa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritz.
- Mendizabal, A., Saenz, M., eta Oiarbide, J. (2011). *Urtxintxa, Irakaslearen gidaliburua 5 urte*. Donostia: IkasElkar.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para Educación Infantil*. Madril: Pearson Educación.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbo: Deustuko Unibertsitatea.
- Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., eta Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106(2), 975-983.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madril: Ediciones Morata.
- Zubiri, J. J. (1995). Euskarazko haur-hizkuntzaren berezitasunak. *Huarte de San Juan, Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatearen Aldizkaria*, 1, 175-203.

“Noizbait hil beharra”. Xabier Lete

Death as a theme in the songs of Xabier Lete

Jon Martin-Etxebeste*

*EHUko Hizkuntza eta Didaktika saileko irakaslea. LAIDA ikerketa taldeko partaidea.

Laburpena

Ez Dok Amairu kolektiboko poeta handienetakoa izan zen Xabier Lete. Kantari oiartzuarraren kezka nagusienetakoa heriotza izan zen. Ikerlan honek kantariaren diskografia arakatzeko heriotzaren inguruko aipamenen bila. Letek negua eta iluntasuna lotzen ditu heriotzarekin eta bizitzarekiko kontrastean erakusten du etengabe. Kezka honen atzean gaixotasunari lotutako pertsona bizizale bat ageri da. Hil ondorengo lurraldeen araketan ere jarduten du Letek bere kantetan eta baita Jainkoarekin eztabaidan ere. Poetak behin eta berriz aipatzen dituen gaiak bilduko ditu nire tesiak eta haietako baten deskribapena da ikerlan hau.

Hitz gakoak: Xabier Lete, kantagintza berria, literatura, heriotza, poesia

Resumen

Xabier Lete fue un aclamado miembro del colectivo Ez Dok Amairu. El poeta compuso numerosas canciones esquivando la censura del franquismo. Uno de los temas más recurrentes del autor fue la muerte, ya que pasó gran parte de su vida enfermo. Este estudio analiza sus canciones para observar cómo afrontaba ese tema. Lete solía asociar la muerte con el invierno y con la noche; en contraste con la belleza de la vida. En su obra se puede observar su fervor por vivir. También muestra una persona preocupada por la vida detrás de la muerte y su conflicto con Dios. Este estudio es parte de una tesis que analiza las recurrencias temáticas del poeta.

Palabras clave: Xabier Lete, nueva canción, literatura, muerte, poesía,

Abstract

Xabier Lete was an acclaimed member of the Ez Dok Amairu collective. The poet composed numerous songs dodging the censorship of Francoism. One of the author's most recurrent themes was death as he spent much of his life ill. This study analyzes his songs to observe how he faced that theme. Lete used to associate death with winter and night; contrasting it with the beauty of life. This study reflects his fervour to live. It also shows a person concerned about the life after death and its conflict with God. This study is part of a thesis that analyzes the poet's thematic recurrences.

Keywords: Xabier Lete, new song, literature, death, poetry,

Sarrera

Euskal Herriak eman duen poetarik finenetakoa izan da Xabier Lete. Gaztetan nabarmendu zen letren munduan eta Ez Dok Amairu taldeak katapultatuta nazio mailako errekonozimendua jaso zuen. Musikaren, bertsolaritzaren eta literaturaren alorrean ekarpenak egin zituen Letek; katalogatzen zaila da zenbaitetan, motibo horregatik. Bere kantuek denboran iraun dute eta askok egunerokotasuna mantentzen dute. Heriotza izan zuen obsesio handienetako bat eta bere kanta askotan haren oihartzunak topatu daitezke. Haren lana hobeto ulertzeko beharrezkoa da haren letrak biografiarekin harremanetan jartzea.

Metodologia

Leteren poemen analisisa diziplina bakarretik egitea hankamotz geratzea litzateke. Horregatik, azterketarako zenbait liburu eta autoreren metodologiak bateratu dira. Arcadio Lopez-Casanova-ren *El texto poético. Teoría y metodología* liburuko jarraibideak hartu dira oinarritzat literatura-ikuspuntua integratzeko, eta ahozkototasunaren ikuspegia bermatzeko, berriz, Juan Garziaren *Txirritaren baratzea* erabili da.

Prozedura

Lan hau tesi zabalago baten atal bat da eta ageri diren emaitza eta ondorioak ere haren zati bati besterik ez dagozkio. Hala ere, aberasgarria eta argigarria da azterketarako oro har jarraitu den prozedura azaltzea.

Lehenik eta behin poema aurkeztu, bere testuinguruan kokatu, eta izenburuaren azterketa egin da. Zertaz hitz egiten duen zehaztu da eta parte hartzen duten aktoreen azterketa egin da gero. Ondoren, metrika eta errima aztertu dira. Bertsolaritzaren ikuspegitik izan ditzakeen antzekotasunak aztertu dira segidan. Azkenik, lerroz lerroko azterketa literarioa abiatu da. Atal honetan poemen forma eta hotsetan, esanahietan, esaldien nolakotasunean eta helburuetan jarri da arreta.

Azken puntu hori izan da, hain zuzen ere, ikerlan honen muina. Heriotzaren inguruan egindako aipamenen azterketa bat da lan hau. Horretarako, Leteren diskografia aztertu da.

Lana ez da, ordea, testuaren azterketara bakarrik mugatzen. Obra unibertsalen egileak diren gizabanakoak ez dira beren inguruetik eta biografiatik aske. Beren bizipenek eta irakurketek baldintzatuta idazten dute artistek. Zenbait kasutan ezezagutzagatik edo urruntasunagatik ezinezkoa da horien arteko loturak egitea. Leteren kasuan, idatzita geratu diren pasarteek eta tesirako propio egindako elkarrizketek ahalbidetzen dute testuetatik haragoko zenbait hipotesi egitea eta zenbait esanahi ia ziurtzat ematea. Sinesmen osoa du lan honen egileak ez dagoela Letek heriori buruz zuen ikuspegia ulertzerik bere biografia ezagutu ezean.

Bizitza baten emaitzak

Lehen urteak

Xabier Lete Bergaretxe Oiartzunen jaio zen 1944ko apirilaren 5ean. Aita errenteriarra zuen eta ama, eibartarra; baina Oiartzuna bizitzera etortzea erabaki zuten. Aita Puerto de Santa Maria kartzelan egon zen preso eta, atera zenean, Landetxe deitzen zen etxera joan ziren maizter. Han bizi izan zen Lete bost urtera arte.

Batxilergoa amaitu zuenean, Tarragonara (Herrialde Katalanak) joan zen Unibertsitate Laboralera ikasketak teknikoak egitera, Espainiako Lan Ministeritzaren beka bat lortuta. Aitaren desioak betetzera joan zen hein batean, ondoren aitortuko zuenez. Industria Peritajea ikasten aritu zen hiru urtez, baina Mekanikako espezializazioan nota txarrak ateratu zituen.

Tarragonako ikasketak ez zituen bukatu. Horren ordez, irakurri egiten zuen eta zinemara joaten zen. Urte haiek ez ziren oso probetxuzkoak izan profesionalki, baina bai kulturalki.

Euskal Herrira bueltan, Pasaia (Gipuzkoa) lantegi batean sartu zen, Bianchi-n, 1963an, baina bestelako anbizio artistikoak zituen eta soldatarekin liburuak erosten zituen. 1964an argitaratu zituen lehen artikuluak *Zeruko Argia* aldizkarian (Izagirre, 2017:07-09), hurrengo urteetan bi aldiz irabazi zuen Agora Poesia Saria eta 1968an argitaratu zuen lehen liburua. Antzerki munduan ere bazebilen bolada hartan. Julen Lekuona apaizarekin batera agertu zen Ez Dok Amairu taldearen lehen bilerara.

Ez dok Amairu

Frankismo betean, kultur mugimenduek klandestinitatean jardun behar izaten zuten. 1965ean sortu zen Ez Dok Amairu. Taldeko kideek elkar ezagutzeko bilera egin zuten eta pixkanaka bakoitzak bere funtzio eta ardurak zehaztu zituen. Berak bere burua poetatzat zuen eta besteentzat letrak egiten hasi zen. Geroago, kantatzeko urratsa ere emango zuen.

Julen Lekuona, Benito Lertxundi, Mikel Laboa, Miguel Bikondoa, Imanol Urbietta, Jose Luis Frantzesena *Xuber*, Jose Antonio Villar, Jose Anjel Irigaray, Juan Migel Irigaray, Txiki Aiestaran, Xabier Lete, Lourdes Otaegi eta Biurriak, Yoloak eta Oskarbi taldeko kideak izan ziren mugimenduaren bueltan (Martin, 2017:110). Herrialde Katalanetako, Ertamerika eta Hego Amerikako eta Frantziako Kantagintza Berriaren zuzeneko eragina izan zuten. Ondarearen berreskuratze lana eta arazo garaikideen gaineko ikuspuntua ematea uztartu zuten bertako poeta eta kantariak.

Sasoi haiek gogoan, hau esan zuen Letek: «Kantarien lana, errekupeazio lan bat zen, beste ezer baino lehen. Kantatzeko era herrikoi baten errekupeazioarekin batera — kanta zaharrak ere jasoz—, hizkuntzaren eta herri kontzientziaren errekupeazioa. Kanta, nola edo hala borrokarekin lotzen da. Herri batek irauten jarraitzeko zeraman borroka larriarekin, hain zuzen».

Diskak

Oparoa izan da Leteren ondarea kantagintzari dagokionez. Azterlan honek bertako kantak aztertu ditu. Zehaztu beharra dago beste artistek sortutako letrak corpusetik kanpo utzi direla eta baita behin baino gehiagotan grabatutako kantak ere. Beste artistek Leteren letrarekin egindako abestiak ere ez dira aztergai hartu. Honakoak dira Leteren disko guztiak:

Xabier Lete (1974, Elkar).

Bertso zaharrak (1974, Elkar). Antton Valverderekin eta Julen Lekuonarekin batera egindako bertso zaharren bilduma.

Txirritaren bertsoak (1975, Elkar). Antton Valverderekin egina.

Xabier Lete eta Lourdes Iriandoren 4 disko txikiren bilduma (LP 33 r.p.m.) (1976, Edigsa).

Kantatzera noazu (1976, Elkar).

Lore bat, zauri bat (1977, Elkar).

Eskeintza (1991, Elkar).

Hurbil iragana (1992, Elkar).
Bilduma. Berrehun urtez bertsoan (2001, Elkar). Bertso bilduma luzea. R. M^a Rilkeren "Orduen Liburua" (2004, Pamiela).
Xabier Lete zuzenean. Errenteria 1999.IX.25. Azken Kontzertua (2 CD) (2010, A&M Kultur Promotorak).

Poesia liburuak

Gazterik gailendu zen literatura lehiaketetan eta urterik urte euskal poetarik oparoenetariko bat bihurtu zen, 2009an Euskadi Literatura Saria jasotzeraino. Iritzi artikulu asko idatzitakoa da eta editore lanak ere egin izan zituen. Honakoak dira argitaratu zituen liburuak:

Egunetik-egunera orduen gurpilean. 1968, Hegosa Cinsa.
Bigarren poema liburua. 1974, Gero Mensajero.
Urrats desbideratuak. 1981, GAK.
Biziaren ikurrak. 1992, Erein.
Zentzu antzaldatuen poemategia. 1992, Euskaltzaindia BBK.
Abestizak eta poema kantatuak. 2006, Elkar.
Egungentziaren esku izoztuak. 2008, Pamiela.

Lourdes Iriondo

Xabier Lete ezagutu zuenean 31 urte zituen Iriondok. Txikitatik bihotzeko patologia bat zuen eta berak ez zuen aurreikusten inorekin lotzea, ezkontzea eta abar. Elkarrekin ateratzen hasi eta bi urtetara-edo ezkondu ziren, 1968ko urriaren 11n, Tolosako Izaskungo Andre Mariaren elizan. Eztei-bidaian Zuberoara joan ziren hamar egunez. Urte horretan bertan ere osasun arazo larriak izan zituen Iriondok.

Osasuna eta gaixotasuna uztartu zituen bikoteak eta elkarren zaintza eta sufrimendua arintzea ere beraien harremanaren parte bihurtu ziren. 2005eko abenduaren azken egunetan hil zen Iriondo, gaixotasun baten ondoren.

Leteren azken liburuko 'Neguan izan zen' izeneko zatia berari eskainita dago. Ausentziaz dihardu, oroitzapenez, galduaren sentipenez, penaz, kulpaz; baina baita bikotearen zorionaren eszenatokiez ere.

Gaixotasuna eta fedea

Leteren osasun arazoak 1985ean hasi ziren bistaratzen. Hesteetako gaixotasun arraro eta kroniko bat zuen. Letek zioen (*Deian*, Muguruzak egindako elkarrizketan) bere edo maite duenaren gaixotasuak gainontzeko arazo asko erlatibizatzen eramatzen zuela. "Beste aldean" dagoela gaixo dagoen hura.

Ideologikoki zenbait urtetan kristautasunaren aurka posizionatu izan baziren ere, heriotzaren gertukotasunak eta gaixo kronikoaren bizitzak fedea indartu zien Iriondo eta Leteri. Garai hartan oiartzuarra ospitalean hil edo bizi zegoela, Juan Mari Lekuona lagun eta apaizari deitu zion Iriondok oliodurak emateko.

Esan dezagun, beraz, Iriondoren irudia maitasunari eta zaintzari lotuta egon zela Leterentzat eta heriotzaren gertukotasunak harreman zuzena izan zuela bien kristautasunaren berreskuratzearekin.

Heriotza

2010eko abenduaren 4ean hil zen Lete, ostiralez, bere gaixotasunaren ondorioz, bi egun ospitalean larri eman eta gero.

Ondorioak

Zenbait ikerlarik dio bi gai baino ez daudela literaturan: Eros eta Tanatos. Gainontzeko guztiak haien azpiatalak baino ez omen dira. Elkarrekiko lotura ere badute bi gai horiek Leteren obran bederen. Alderdi ezberdinetatik heltzen dio heriotzaren gaiari oiartzuarrak, eta gai horretan erreferente bihurtu dira haren hitzak euskal literaturan. Izatez, gaur egun, eskelatan gehien ageri den esaldietako bat da “ez nau izutzen negu hurbilak udazkeneko beroan, dakidalako irauten duela orainak ere geroan”.

Lehen diskotik heldu zion Letek gaiari. Bigarren single-ean (1969an) 'Maiteaz galdezka' izeneko kanta grabatu zuen; eta heriotza, kasu honetan, aitzakia bat da Jainkoarekin elkarriketa izateko. Maite duenaren heriotzaz dihardu Letek kasu honetan, kantu profetiko batean:

*Herenegun goizetik maitea zen hilla,
kalera irten nintzen Jainkoaren bila
nerekin aurrez aurre esplika zedila,
behingoz utzi zezala zeruko isila.*

Batetik, gizaki izanik bere desagertzeak sortzen dion desosegua azpimarratzen du letra honek “gizonok nora goaz mundutik hiltzean?” bezalako esaldi existentzialisten bitartez. Bestetik, Jainkoaren koldarkeria salatzen du: “Jainkoa ez da bizi gizonen onduan, / urruti zegok hura han bere zeruan / gu bakarrik utzirik umezurtz munduan”. Eta, bide batez, Jainkoaren beraren existentzia zalantzan jarri nahi duela dirudi “Jainkoak (inundikan) ez zidan erantzun” esaldiarekin.

Kanta honetan pertsona hil ondoren zer dagoen galdetzen du Letek eta erlijioa kontsolamendu nahi luke; baina sinestu nahi eta ezinean dagoen pertsona baten larruan jartzen da. Rilke miresten zuen Letek eta, bera konturatu gabe, antzeko gogoeta bat plazaratzen du: fededunak mantentzen duela Jainkoa bizirik eta hura hiltzen bada Jainkoa ere hiltzen dela.

Fedea

60ko hamarkadan kristau izatetik Jainkoan ez sinestera igaroa zen maila pertsonalean. Beranduago itzuliko zen berriz, 90eko hamarkadan. 1989an Juan Mari Lekuonak oliodurak eman zizkion, hilzorian baitzegoen, bikotekideak halaxe nahi izan zuen nahiz eta biak guztiz fededunak ez izan. Orduko hartan heriotzari iskin egin zion eta bititakoaren ondorioz berreskuratu egin zuten fedea. Dena den, sekula ez zuen Jainkoaren existentziaren ziurtasun osorik izan, beti bizi izan zuen zalantza hura. Amildegian bizitzea zer denaren erakusgarri, interesgarria da datu hau: hirutan jaso zituen oliodurak Letek, 1989an, 2001ean eta 2010ean.

Fededuna izateak abantaila asko eskaintzen dizkio gaixo dagoen gorputz bati eta halaxe zen Leteren kasuan ere, baina kulpa sentipena ere auspotzen zion. Dena den, elkarriketetan aitortzen zuenez, Jainkoaren figura zuen gertukoago elizarena baino:

“Jainkoa niretzat, nolana ere, ez da dogma bat, ez da, batzuek nahi duten bezala, ziur badela dakigun zerbait: bada eta gainera baditu bere agindu edo mandatuak eta

dogmak hor daude, eta Elizak erraten du... Ez, ez. Ni Jainkoarekin ere bizi naiz halako otoitzean. Nik otoitz egiten dut, baina liskarrean ere bai” [2009-2 mag:159].

Kristautasunerako ibilbide horren adierazgarri da 1991n kaleratutako *'Biographia'* izeneko abestia. Kasu horretan heriotza erruduntasun sentipenarekin lotzen du: “Ez du idatziko liburu zaharren mutu eta gorrak, / zorabio batean nahasten direlarik begi hain nabarrak / azken arnasarekin ordainduko ditugu aintzinako zorrak”. Erredentzioa eta errudun sentipena maiz agertzen dira Leteren obran. Zenbaitetan, kasu honetan bezala, sufrimenduak bizitzaren alde onak bistarazten laguntzen dio: “Nere izatearen ordu ilunenak maite ditut orain / haiek zirelako kontzientziaren ingude garratza”.

Oso interesgarria da kanta horretako “Zuhaitz heldua naiz hilobiari itzal isil dagiona” esaldia. Bere eta ingurukoen heriotzaren kontzientzia azpimarratzeko modu bat da. Zuhaitzak bizidunak dira, baina bizitza pausatua daramate, sosegatua.

Dolua

Maite diren pertsonak galtzea edonoren beldurra da, baina Leteren obran bereziki present zegoen sentimendu hori. Xalbador bertsolaria hil zenean bi kanta eskaini zizkion oiartzuarrak. Bata aski ezaguna da: bertan, “nun hago?” galdetzen du Letek. Hutsunea bistaratzeko ahalegina dago galderaren atzean. Bestalde, heriotzaren osteko zeruratzean, landarez, belarrez eta lorez osatutako ondoren bat irudikatzen du kanta honetan ere “(zein larretan) Urepeleko artzaina”rentzat.

Bere omenaldi egunean zendu zen Xalbador. Azken bertsoa bota gabe utzi zuen ondozik sentitu zelako eta “azken hatsa huela bertsozik sakonena” idatzi zuen Letek maisuki.

Ezezagunagoa da disko berean argitaratu zuen 'Xalbadorren heriotzean (I)' deiturikoa. Kanta horretan nabarmena da Leterentzat heriotza eta temperatura baxua batera doazen elementuak direla. Gorputz baten hoztea da heriotza, beraz; baina bereziki, elurraren kontzeptua lotu ohi du. Elurrak bizitza estaltzen du eta itxuraldatzen, baina aldi berean hurrengo udaberrirako prestatzen du lurra ziklo berri batean sartzeko:

*“Teilatuan elurra
Herrian ekaitza
Bihotzean azken agurraren beldurra...
Udazken hotza
Loratzeko ezinak
Bizitzaren garrasia heriotz egina.
(...)
Zeinen beltza den ekaitza
Zeinen hotza elurra
Zeinen deigarri bizitza heriotza honetan.”*

Aurreko kantaren urte berean argitaratutakoa (1978) da 'Gauaren ordezkoko eguna' kantua:

*Heriotz gorritz hilak izanik lagunak eta kideak.
Nun dira heien itsasontziak, nun pasadizu trebeak,
Beldurra ere ematen baitu joanaz gogoratzeak.*

Kasu honetan heriotzak aberkideenak dira. Nahiz eta “lagunak eta kideak” aipatu, euskal gatazkari eskainitako kantuetan heriotzek urrunagokoak dirudite. Minberagoak dirudite espreski eresiak idazten zituen kantuetan.

Aipagarria da Letek heriotzarekin lotu ohi zuela jaiotza maiz. Kanta berean dio:

*“Erreduraren errauts artetik sortzen ari da lorea,
Nahiz oraindikan bere jantziak izan ubel ta morea.
Apaldi ari da margoz apaintzen, ez da jadanik gordea,
Harrizko bere zaintzaile ditu Auñamendi ta Gorbea”.*

Birharagiztatzeari erreferentzia egiten dio horrela. Bere elkarrizketetan bizitzaren ondorengo bizitzari beldurra aitortzen dio eta Jainkoari eskatzen bere ondoan har dezan, samsararen gurpila etenda.

Aita

Aitari eskainitako zenbait kanta baditu, eta eresi bat ere idatzi zuen 1991n. 'Eskaintza, nere aita zenari' izeneko kantak honakoa dio:

*“Bizidunaren aberri apala gertatzen zaion etxe orokorrean
eresirik gabe hil ziren aurrekoak,
duintasun isilez, harridura gabe zorte bakartian
beren azken orduari destainuz iheska
haiek, denbora ukatu baten kudeatzaileak”.*

Poema honetan belaunaldi arteko ezberdintasunak azpimarratzen ditu. Heriotzari begiratzeko modu beretsua izanda ere, bizitza bizitzeko filosofia ezberdinak kontrajartzen ditu. Hala, aitaren garaian heriotza etsipenez onartzeko joera aipatzen du eta heriotzaren osteko bizidunen zaintza aipatzen du.

Iriondo

Eresirik ederrena 'Jardin bat zuretzat' izeneko kantan topatu daiteke: Iriondori idatzitako bertso hunkigarriak dira. Bilintxen bertsoen oihartzunak dituzte hamarreko txiki hauek, baina erromantizismo puru batetik maitasun handi, baina ez hiperboliko batera darama entzulea: “bizitzaren zauriak, helburu galduak” aipatzen ditu, bizitzaren pasarteekin ekiten dio heriotzarako bideari: “Eskutikan helduta / amilduak gera / erreka bat bezela / menditikan behera”. Heriotza eta erreka batzea ez da berria, Jorge Manriqueren bertsoak klasiko bat dira espainiar literaturan: “nuestras vidas son ríos que van a dar en la mar”. Kasu honetan, bestearen heriotza norberaren deuseztapenarekin lotzen du “itzal bihurtuko naiz / zu joaten bazera”. Eresiaren azken bertsoak Leteregan aipatu ditugun dimentsioetako asko biltzen ditu:

Mugarik gogorrena
noizbait hil beharra
igaro eta gero
munduko zeharra:
mendabeltxen usaia
zure irrifarra
berriro gozatzea
nere ametsa da

zeruko jardinetan
zerurikan bada.

Heriotzaren sahiestezintasunarekin hasten du, “bizitzak heriotza zor” estiloko baieztapenarekin; baina heriotzak saria dakar aurretik maite duen norbait joan zaionarentzat eta haiek berriz ikusteko promesa. Hala, heriotza zigor eta ukendu da aldi berean. Dena den, azkeneko sei silabetan dena hankaz gora jartzea erabakitzen du poetak: “zure irrifarra / berriro gozatzea / nere ametsa da / zeruko jardinetan”; bere idazle ibilbide hasieran Jainkoaren existentzia zalantzan jartzen zuen pertsona bera orain zeruaren ideiak limurtzen du eta bizi-poza ematen dio heriotzak... baina “zerurikan bada” gehitzen dio eta berriz Lete zalantzatira itzultzen da entzulea.

Elkarrizketetan garbi agertzen zen beste zerbaiten existentziaren sinesmena, horrek bizitzen laguntzen ziola ere onartzen zuen: “Ez gara hutsetik hutsera hiltzen, izate existentzialetik, mugaz haraindiko misterio batera baizik”.

Letek eta Iriondok maiz hitz egin zuten heriotzaren inguruan eta duintasunez hiltzea desio zuten. Bestalde, ez zuten hil nahi bestea “egoera makurrean utzita” (Lete, 2007: 206-207).

“Ni ziur nago Jainkoak ezin dezakeela nahi beragan sinesten duten maitale leialak elkarrengandik modu txarrean malapartatuak izatea. Fededun bezala iraupenean sinesten baldin badugu, eta beste bizitza batean sinesten badugu, zergatik ez muga elkarrekin igaro? Lourdes eta ni, errukiak eta erresponsabilitateak eramaten gintuen elkarrekin hiltzera desiatzera. Bagenekien hori oso zaila izango zela, gizarteak ez dituelako horretarako prozedurak prestatuak. (...) Bizitzak Jainkoaren dohain argitsu bat behar lukeela izan, eta ez degradaziora kondenatzen gaituen fatalitate fisiko bat”. Eutanasiaren edo ondo hiltzearen inguruko hausnarketa oso interesgarriak zituen poetak, baina ez zituen kantetara eraman sekula.

Ezin izan zuten beren desioa kunplitu: Iriondok 2005an, Lete baino bost urte lehenago, alde egin zuen, baina hilurren zela esan zion oraindik ondo zegoela eta zerbait ederra sortu zezan eskatu zion. Promesa horren ondorio da *Egunsentiaren esku izoztuak* liburua.

Heriotza, abstraktuan

'Sinisten dut' abestia osorik da fedeari eta heriotzari buruzkoa. Diskoan, errezitatuta grabatu zuen. Bistakoa da gaia eta moldea loturik daudela. Elizako kanten eta diskurtsoen kutsua bistakoa da:

*“Sinisten dut
egun batean hilko naizela
hutsean eroria
ezerezean amildua
hauts bihurtuko naizela.
Sinisten dut
hartuko nauen lur hortatik
landare berriak sortuko direla:
landaretatik zuhaitzak
zuhaitzetatik loreak
loreetatik fruituak
fruetatik gizonak eta abereak bazkatuko direla.
Sinisten dut
haiek ere noizpait*

*lurrera deituak izanen direla,
 zabaltasun sakonera
 forma guztien sortokira itzuliko garela.
 Sinisten dut
 izaki guztien aldakuntza
 etengabea dela,
 itxuraldatze sakon batek berbihurtzen gaituela
 eta izatetik izatera
 atsedetik gabeko mugimenduak garamatzala.
 Edertasunaren neurri bakarrean
 finkatuta bizi behar dugulako
 sinisten dut
 gainerako neurri guztiak
 gezurrezkoak direla.
 Sinisten dut
 kolore zoragarritzko larrosen kapulotasun legunean
 haize euritsuaren freskotasunean
 itsasoaren aldakuntza gazi mugikorretan
 eta jakintsuagotzen gaituen zalantza orokorraren baitan”.*

Ikuspegi nahiko panteista duela esan daiteke. Bizitzaren eta materiaren ziklo etengabea deskribatzen du. Letra bikaina da, baina baliteke Lete hartaz guztiz harro edo asebeteta sentitzea. 1974an argitaratu zuen abestia eta 1989an hilurren egon ostean aukera izan zuen letra berreskuratu, berridatzi eta berrargitaratzeko. Halaxe egin zuen beste kanta askorekin. Kanta hau, ordea, behin besterik ez zuen grabatu.

Heriotzaren gaia ondoen lantzen duen kanta 'Neguaren zai' izeneko da. Autore gutxik deskribatu izan dute heriotza hain dotore. Autoreak heriotza neguarekin ordezkutzen du eta metaforaren hedapenarekin jarraitzen du kanta guztian zehar: “Ez nau izutzen negu hurbilak / uda beteko beroan / dakidalako irauten duela / orainak ere geroan”. Bizitza gazte uztearen beldurra agerian dago kanta honetan. Bertsoak “ez nau izutzen” edo antzeko aldaeraren bat eginaz hasten baditu ere, bistan da badela beldur bat haren atzean. Hala ere, heriotza atsedena da Leterentzat eta nork oroitu izateari garrantzia handia ematen dio:

*“Ez nau iluntzen baratzatikan
 azken loreak biltzeak
 muga guzieren arrazoi bila
 arnas gabe ibiltzeak,
 arratsaldeko argi betera
 zentzu denak umiltzeak...
 atsedenezko loa bait dakar
 behin betirako hiltzeak”.*

Lau zortziko handitan zehar gaia alde batetik eta bestetik arakutzen du. Erreduantzia bereziak ditu Lete kanta honetan: “Nun dirudien bizirik gabe / natura zabal hilotzak”, adibidez.

Negua ez ezik, iluntasuna ere heriotza izan daiteke bere kanta batzuetan: 'Herri zahar hontan' kantuan, adibidez, “Gauerdi isilen ezmila bakarra” aipatzen du bizitzaz betetako “ametsen sukarra” eta “gorputz loratuen” artean. Hasieraren eta amaieraren, oparotasunaren eta ximeltzearen arteko jolasa darabil etengabe kanta honetan:

*“Denbora lotzen duen orduen gurpila,
Argi azken baten izpi iheskorra
Jarraituko dugun borroka bizia,
Eskeiniko dugun ahalmen guzia,
Azken ordurarte, atsedetik gabe,
Ilunabar arte, anaien ondoan
Herri zahar hontan”.*

Hilko garelako, bizi

'Ez dut amets haundirik' abestian heriotza aipagai du, baina hedonismo gehiagoz mintzo da. Bizitzari kontrajartzeko elementu bat da eta hura gozatzeko aitzakia:

*“Bizitza maite dut, baina
ez dut alferririk gastatzen
eguneroko lorea
egarriz baitut dastatzen.”*

*“Nik ez dut ehortze ondoko
omenaldirik desio
bizitzaren etsai denez
gorrotatzen dut herio.
Ez dut nahi herri zahar baten
agoni kanpairik entzun
alferririk da bihozkadaz
egoerari erantzun.
Lur bortitz honen azpian
hobeagorik ez dago
handik berriz itzultzerik
ez da asmatu oraino”.*

Azken bertso honen azken aurreko puntuak seinalatzen du Lete ez zuela kristautasunaren hil ondorengo bizitza hobe batek limurtzen garai honetan. *Carpe diem* filosofiari heltzen dio bete-betean.

'Habanera' abestian ere bi zortzi silabakotan primeran laburbiltzen du bizi-ikuspegia: “Jaio ginen, bizi gera, ez dugu ezer eskatzen”. Elkarrizketa batean aipatu zuen bere pentsamendua ondo islatzen duen ideia: “Niri heriotzak ez dit beldurrik ematen, niri bizitza galdu beharrak ematen dit pena”. (Lete, 2002)

Bizitza gozatu beharraz mintzo da Lete. Heriotzaren gertutasunak bizitzaren beraren kontzientzia sakonagoa eman zion. Bizitza gozakaitz batek, helbururik eta pasiorik gabeko bizitza batek existentzia alienatzen zuelako ustea zuen. 'Giza aberea' abestian agertzen da hori ondoen. Heriotza salbazioa da halako bizitza bat daraman izakiarentzat:

(...)
*“Begiak lurrean ta ezer ikusi gabe
sudurrarekin usman usai txar bat irentsiz,
bihotz ustel usaia, odol ustel usaia
badoa ta badoa giza aberea.*
(...)

*Amets bat berotzeko astirik izan gabe,
iraungo duen egia bat ezin erditurik,
biraoka beteaz bere bakardadea
badoa ta badoa, heriotzaren billa giza aberea”.*

Heriotza urrun dagoenean

Tarteka heriotza besterena izan da bere obran, aparteagokoa, eta errepresioaren adar bat gehiago bezala agertu izan da. 'Chile' izeneko kantaren kasua litzateke:

*“Zail da onartzen egia,
zail da estaltzen odola
zail da hilak berpiztea kaletan,
zail da, zail da bizitzea,
zail da, zail da sufritzea holakoetan,
zail da hari eten hori, zail, lotu nahi izatea
zail hilobiak eraikitzea bihotzetan”.*

Kasu horietan ez dago heriotzaren beraren irakurketarik. Ekintza da axola zaiona eta eragin duena salatzea du helburu kantak.

Lore Bat, Zauri Bat diskoari izena ematen dion kantak ere elkartasun kontzeptuarekin lotzen du heriotza. Beatriz Allenderi zuzentzen zaio: “Hire aitaren heriotz hura / Bilakatu zain orain heriotz”. 1977ko Allenderen heriotzak sakonki markatu zuen Lete eta kantu hau eskaini zion:

*“Har zan atsedean betiko loan,
Gu gaitun orain mendekatzaille
Heriotz horren mezu gogorrik
Ez baitinagu inoiz ahaztuko”.*

Baliteke urte haietan jasandako errepresioa emakume harengan gorpuztuta ikusi izana. Letek maiz bizitzaz hitz egiten zuen heriotzaz mintzatzeko, kanta honetan oso bistakoa da: “Hari mehe bat hunan bizitza / Urratua dun keinu bortitzez”, “bizi baihintzean deserri hortan”, “Nahiko hunan gaur ere / Bizitzaren kaliza / Ardo gorritz beterik / Gozamenetan hustu”.

Bizitzaren sufrimenduaren eta heriotzaren sosegua parekatzeko joera zuen Letek. 'Nafarroa, arragoa' abestian odola, zauriaren eta, luzapenez heriotzaren kontraizartzea egiten du iturri biziarekiko:

*“Nafarroa, Nafarroa, zuhur eta eroa,
lurrik maitatuena, hormarik gabe utzitako etxea,
erreka gardenen negarrez ibai lodietara
ixurtzen ari den odol bustikorraren iturri bizia”.*

Gaiarekiko zuen interesaren erakusgarri, Paveseren abesti bat ere bertsiionatu zuen. 'Heriotzaren begiak' izena du kantak: “Etorriko da zure soaz heriotza / gor, logabe, alhadura zaharren gisa”. Beraz, heriotzari edertasuna ere aitortzen zion.

Bizitza guztian atzetik izan zuen heriotza. Haren edertasuna miretsi zuen Letek, haren krudeltasuna salatu indarkeriaren ondorio zenean, hara iritsi arteko sufrimendua deskribatu zuen, eta hura iritsi aurretik zegoen bizitzari heldu zion pasioz. Bere kantuan

entzuten ditugun aldiro, biziberrituko da haren bizitza eta haren heriotza. Letek heriotzari buruz egindako gogoeta batekin bukatzen da azterketa hau:

“Heriotza ez da gertakizun edo arazo isolatu bat gizakumearen bizitzan. Beste zenbait bizikizun eta kategoriei loturik legoke. Heriotzak badu zerikusia gu izan garen guztiarekin: sentimenduekin, atxikimenduekin, sineskizunekin. Heriotza, gertakizun bezala, bizitza bat klausuratzan duen une guttiz berezia da, bikoiztu egina. Eta trantsitu horretarako prestakizunetan gure izatearen beste ezaugarri guztiak hartzen dute parte. Ez gara hutsetik hutsera hiltzen, izate existentzialetik, mugaz haraindiko misterio batera baizik” (Mujika, 2018: 206).

Eskerrak: Lan hau Eusko Jaurlaritzak sustatzen duen LAIDA, IT 1012/16 ikerketa proiektuaren baitan kokatu behar da. Ikerlanaren egilea Mikel Laboa katedrako bekaren onuradun izan da tesiaren lehen bi urtetan. Bi laguntza hauek gabe ezinezkoa zatekeen ikerlan hau.

Erreferentziak

- Lete, X. (1974). *Xabier Lete* [Disko laburra]. Elkar.
- Lete, X., Lertxundi, A. eta Zelaieta, A. (1974). Xabier Lizardi olerkari eta prosista. *Jakin*, 14.
- Lete, X. (1976). *Xabier Lete eta Lourdes Iriondo* [Disko laburra]. Edigsa.
- Lete, X. (1976). *Kantatzera noazu*. [LP-a]. Elkar.
- Lete, X. (1977). *Lore bat zauri bat*. [LP-a]. Elkar.
- Lete, X (1981). *Urrats desbideratuak*. Gipuzkoako Aurrezki Kutxa Probintziala. Donostia.
- Lete, X. (1991). *Eskaintza* [LP-a]. Elkar.
- Lete, X. (1992). *Hurbil iragana* [LP-a]. Elkar..
- Lete, X. (2010). *Xabier Lete zuzenean. Erretereria 1999. IX.25. Azken kontzertua. 2 diska*. A&M Kultur Promotorak.
- Lete, X. (2004ko apirila): “Xabier Leterekin kontu kontari” (Joxe Arregi).
- Martin, J. (2017). La nueva canción vasca, Ez Dok Amairu, o el arte de esquivar la censura. In *Memorias de guerra, proyectos de paz: violencias y conflictos entre pasado, presente y futuro: VIII Encuentro de Memorias en red* (pp. 103-113). Centro de Documentación sobre el Bombardeo de Gernika.
- Muguruza, J. (2011). *Encuentros con el alma*. Alberdania.
- Mujika, I. (2011). *Xabier Lete. (Auto)biografia bat*. Alberdania.

Euskal kasuari lotutako motibazio politikoko indarkeriaren trataera
Hezkuntzan: Adi-Adian Hezkuntza Modulua Haur Hezkuntza
Graduko irakaslegaiengan

The treatment of basque conflict in Education: the programme Adi-Adian
in students of Children Education degree

Olatz Aranguren Juaristi eta Alex Ibañez Etxeberria
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Adi-adian Eusko Jaurlaritzak abian jarritako biktima hezitzaileen testigantzetan oinarritutako Hezkuntza Modulua da. Bizikidetzarako hezkuntza indartzea du helburu. Ikerketa honekin Adi-adian Hezkuntza Modulua Haur Hezkuntzako irakaslegaiengan sortutako pertzepzioa deskribatu da eta gatazken eraldaketa lantzeko izan dezakeen potentzialitatea baieztatu da. Horretaz gain, Adi-adian Hezkuntza Moduloak dituen ahulguneak identifikatu eta izan ditzakeen hobekuntzak proposatu dira.

Hitz gakoak: gatazka, bakerako hezkuntza, biktima hezitzaileak, giza eskubideak, jatorri politikodun indarkeria.

Abstract

Adi-adian is an Education Module based on the testimonies of educated victims launched by the Basque Government. The aim is to strengthen coexistence education. With this research, the Perception of Education Modules in Early Childhood Education has been described, and the potential for conflict transformation has been confirmed. In addition, improvements have been proposed to identify and address weaknesses in the Education Module.

Keywords: conflict, education for peace, educating victims, human rights, violence of political origin.

Korrespondentzia: Olatz Aranguren, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). E-maila: olatz.aranguren@ehu.eus. Alex Etxeberria, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). E-maila: alex.ibanez@ehu.eus

Sarrera

Lan honetan ikertutako gaia motibazio politikoko indarkeriari hezkuntzan ematen zaion trataera da. Orokorrean, gai tabu bat da, edo lantzeak deserosotasuna eragiten duen gai bat, behintzat, baina, aldi berean, egoki landuz gero potentzialitate handi bat eduki dezakeena ikasleen nahiz gizarte osoaren ongizaterako. Belaunaldi gazteek orain dela ez hainbeste gertatutakoaz gero eta ezagutza txikiagoa dutela nabaritzen da, eta erreparaziorako beharrezkoa da gertatutakoa belaunaldi berriei hurbiltzea, gatazkak eraldatzen abilezia geureganatzea horrelakorik berriro gerta ez dadin.

Gizarte Zientzien sailoetan iragana aztertzeko gaur egungo gizarteetako gai eztabaidagarriek eduki dezaketen potentzialitateak didaktika arloko ikertzaile eta irakasleen arreta etengabea piztu izan du (Miguel-Revilla, 2017). Iragana-orainaren arteko lotura identifikatzeko beharrezkoa da ikasleak iragana ulertzea eta hausnartzea, ikaslea bere orainaldiaz jabetu dadin (Muñoz, 2016) eta horretarako ezinbestekoa da programazioetan eta irakasleen praktiketan gizarte gai gatazkatsuak txertatzea (Lopez Facal eta Santidrian, 2011).

Memoriari buruzko hausnarketa kritikoak bokazio esplizituki pedagogikoa dauka (Gogora, 2017), sufrimenduari aurre egin izana memoria kolektiboan inskribatu behar da (Todorov, 2000), memoria soziala berreskuratzeak trauma historikoak bizi izan dituzten gizarteetan funtzio sendagarria dauka (Ricoeur, 2003) baina iraganeko gertaeren memoria pentsamendu historikorako pizgarria baino ez da (Prats eta Santacana, 2011).

Erronka estrategikoa giza eskubideen hezkuntza-proiektua sendotzea da (Eusko Jaurlaritzak, 2017). Gaur eguneko herritarrek askatasunak eta ardurak osatutako markoan moldatu behar dute, aurre egin beharreko egoerak modu baketsuan konpontzen jakin, eta Gizarte Zientziek zeregin garrantzitsua joka dezakete beste identitate eta kulturenganako sensibilizazioan nahiz iraganeko eta orainaldiko gertaeren ulermenean (Gómez, Ortuño eta Miralles, 2018).

Eskoletan Gizarte Zientziak irakastearen helburu nagusietakoa ikasleari bizi den gizarte ulertzen eta eraldatzen lagunduko dioten hausnarketa kritikorako tresnak ematea da (Gómez et al., 2018), baina Gizarte Zientzien irakaskuntzak aldaketa metodologiko bat behar du (Prats eta Santacana 2011). Gaur egun Gizarte Zientziak irakasteak gazteei ezagutza sozial, geografiko eta historikoak beren munduan kokatzen eta bertan parte hartzen lagundu behar die, orainaldiko arazoei aurre egiteko eta etorkizuna eraiki ahal izateko (Pagès eta Santisteban, 2013).

Elkarbizitza eta bakea ikasi eta eraiki egiten dira eta jarrera nahiz trebetasunen garapenean hezkuntzak erabateko garrantzia hartzen du (GEUZ, 2011). Indarkeria politikoa eta soziala nagusitu izan den iragana bizi izan dugu eta ondorioz beharrezkoa da etika, parte hartzea, justizia soziala, giza eskubideekiko errespetua eta gisako baloreak berreskuratzea (Martin-Beristain, 2000). Bakerako Hekuntzaren oinarri nagusietako bat da gatazka giza izaeraren funtsezko osagarritzat hartzea eta izan lezakeen potentzialtasun pedagogiko guztia ateratzea (Arana, Harillo eta Prieto 2006).

Motibazio politikodun indarkeriaren oinarrian gatazka dago. Gatazkari buruzko ikerketak 50eko hamarkadan sortu ziren eta gatazka guztiak kostatuta bukatutzat eman beharra nabarmentzen zen (Lederach, 1995). 60ko hamarkadatik aurrera kritika handiak jaso zituen korrante horrek eta gatazken kudeaketa terminologia sortu zen, gatazken ikuspegi positiboari ere leku eginez, nahiz eta ikuskera negatiboa izan oraindik ere nagusi. 80ko hamarkadatik aurrera ikerketa hauek beste modu batera izendatzeko

beharra sortu zen. Ikerlari askok gatazken eraldaketa baketsua izena erabili zuten gatazken ikuspegi positiboagoa irudikatzen zuelako (París Albert, 2014).

Egitura bidegabeekin edo haiek sostengatzen dituzten pertsonekin gatazkan sartzean baino ezin du gizarteak eredu hobetara aurrera egin (Cascón, 2001). Gatazkek aukera esan nahi du, gauza berdinak egiten eta pentsatzen ez jarraitzeko aukera (Kaye, 1994, Paris-ek aipatua, 2009).

Ezin dira onartu, aurre egin gabe, indarkeriaren edo edozein norbanako nahiz kolektibo baztertzearen aldeko iritziak eta, ondorioz, irakasleak bere iritziak ez ezkutatzeaz gain, norabide horretan doazenak bultzatu behar ditu (Lopez Facal eta al., 2011).

Haur Hezkuntzan haurrek besteekin harremanak izaten eta gizartean bizi izaten ikasten dute eta, ondorioz, elkarbizitzarako, gizarte inklusiorako eta norbanako guztien garapenerako oinarriak ezar daitezke (Ortega eta Romera 2006). Edozein indarkeria motari aurre hartzeko ikuspegia duen Bakerako Hezkuntzak Haur Hezkuntzatik hasi behar du (Garaigordobil, 2010). Haur Hezkuntzako irakasleak Bakearen inguruan duten ikuskera bereziki esanguratsua da haurrak etapa horretan hasten baitira helduen jarreretan eragina duten identitatea, pentsamenduaren egiturak, jarrerak, emozioak eta sentimenduak garatzen (Salvas et al., 2014, López-López, Arenas-Ortiz eta Pizzi-k aipatua 2018).

Adi-adian programa

Adi-adian Hezkuntza-moduluak bizikidetzarako hezkuntza indartzea du helburu, eta modulu deitzen zaio bakearekin, giza eskubideekin eta justiziarekin engaiatutako bizikidetzarako hezkuntzako proiektu orokor batean txertatu behar den atal bat delako (Eusko Jaurjaritza, 2013). Lehendakariak eta unibertsitateetako hiru errektorek (EHU, Deusto eta Mondragon Unibertsitatea) 2013ko ekainaren 19an sinatu zuten akordioari (Bake eta Elkarbizitza Planaren Proposamena 2013-2016) jarraipena emanaz, 2015-2016 ikasturtean Eusko Jaurjaritza eta hiru unibertsitateen arteko hitzarmena sinatu zen eta, ondorioz, Gizarte Zientzien Didaktika Saila Lehen Hezkuntzako ikasleekin Adi-Adian modulua lantzen hasi zen unibertsitatean (Eusko Jaurjaritza-Gobierno Vasco, 2017).

2017an plan berri bat ezarri zen, Elkarbizitza eta Giza Eskubideen Plana 2017-2020. Plan horretan lau proposamen zehaztu ziren, eta horietatik bigarrena Adi-Adian programa hiru unibertsitateetan zabaltzea izan zen (Eusko Jaurjaritza-Gobierno Vasco, 2017). Biktima guztiek bat egiten dute beraiek bizi izandakoa kontatzea belaunaldi gazteentzako balioa dela adieraztean (Martín, C., 2017).

Nazio Batuek Vienan 1993an bultzatutako Giza Eskubideei buruzko Munduko Konferentzian Giza Eskubideei buruzko hezkuntza, trebakuntza eta informazio publikoa ezinbestekoak direla adierazten zen, eta Bakearen eta Giza Eskubideen aldeko Hezkuntzako Euskal Planak Euskadi nazioarteko korrontean txertatu nahi izan zuen (Eusko Jaurjaritza, 2007).

2007ko irailean, Eusko Jaurjaritzako Terrorismoa Biktimei Laguntzeko Zuzendaritzak topaketa bat egitea proposatu zuen zeinu desberdineko biktimen artean, Irlandan, Glencree izeneko lekuan (Ipar Irlandako indarkeriazko gatazkaren ondorioz bakerako sortutako zentroan); bilera horretan garbi geratu zen talde bezala batera lan egiteko zuten nahia (Eusko Jaurjaritza, 2012).

Giza eskubideen eta bizikidetzaren aldeko hezkuntza unibertsal baten oinarriak ezartzeko Gizalegez akordioa proposatu zen 2013an, Giza eskubideen eta bizikidetzaren arloko hezkuntza unibertsalaren lau oinarriren gainean zehaztutako gizarte- hezkuntzazko konpromiso bat (Eusko Jaurjaritza, 2013). 2013-2016rako Bake eta

Bizikidetza Planaren jarduera-ardatzak Gizalegez akordioa, Elkarrekin Bonu Programa, Adi-adian Hezkuntza-modulua eta Eskola Bakegune izan ziren.

Adi-adian moduluaren hasierako helburua biktima hezitzaileen programa eguneratzea zen. Biktimei gizartearen arlo desberdinetan beharrezkoa duten onarpena hezkuntzan ere ematea. Horretarako oinarritzko baldintza da indarkeria hori bizi izan dutenekin elkarriketa enpatikoak izatea eta ikuspegi etikotik aldaketak eragiten ditu entzundakoak gure identitatean (Bilbao eta Etxeberria, 2005).

Geletan biktimak narrazio estrategia erabiliz eraikitzen du bere identitatea, prozesu dialogiko bat gauzatzen da eta biktimaren presentzia hutsak biktimarekiko onarpena eta elkartasuna bultzatzen ditu, justizia ekintza bat; baina lekukotasuna emateak zailtasunak ditu biktimarentzat (Bilbao eta Etxeberria, 2005). Terrorismoaren biktima bere pertsonan edo lekuko izanik indarkeria jasan duen pertsona bat da, oso gertu sentitu izan du eta horrek sentiberatasun handiarekin tratatzea eskatzen du, gerturatze enpatiko bat bilatzeko (Arana et al., 2006). Bukaeran, garrantzitsua da biktimarekiko azken keinu bat egotea taldearen eta taldea osatzen duen bakoitzaren enpatia adierazteko, isiltasun hausnartzaile bat edo esker oneko txaloak, esaterako (Arana et al., 2006).

Bakeola Zentroak “Bakeaz Blai” izeneko programa pedagogiko bat garatu zuen 2010ean (Bakeola, 2010). Horretarako motibazio nagusia izan zen 2008an *Trazos y puntadas para el recuerdo. Una ventana de paz en Euskadi* izeneko erakusketaren arrakasta. Erakusketa horrek martxoaren 11ko biktimen presentziarekin lotutako eskuhartze pedagogikoko programa bat zuen (Ruiz eta Salazar, 2014). Esperientzia horrek ulertarazi zien zer zen biktima hezitzaile bat eta bakearen eraikitzaile bezala izan zezakeen potentzialitatea (Ruiz et al., 2014).

Biktimak prozesu hezitzaileetan txertatzeko bigarren motibazioa erakunde autonomikoek aurretik egindako saiakerak izan ziren. Saiakera horien emaitza bezala sortzen dira *Historias que nos marcan (2006-2008)* eta *Dando pasos hacia la paz-Bakerako urratsak (2006 eta 2010)* unitate didaktikoak. Bi esperientzia horiek izan ziren *Bakeaz blai* sortzeko eta garatzeko erreferentzia (Ruiz et al., 2014).

Horretan guztian, elementu amankomuna biktimen zentraltasuna zen, biktimak erdigunean jartzea, eta Adi-adian landutako guztiaren emaitza izan zen. Bakeolak *Bakeaz blai* programa egokitu zuen Adi-adian proposamen didaktikoarekin biktimen sarrera eta irteera lantzeko, irakasleek gaia autonomoki lantzeko zuten segurantzarik ezaren aurrean. Bakeolak metodologia propioarekin landu du gaia, metodologia sozio-afektiboa, bizipen emozionalei garrantzia handia emanez (R. Salazar, komunikazio pertsonala, 2019ko martxoak 19).

Donostiako Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatean Adi-adianen lanketarekin hasteko, biktimen testigantza saioak baino lehen *Zapalduaren Antzerkia* izeneko metodologian oinarritutako Antzerki Foruma egin zen Baketik erakundearen eskutik. Zapalduaren antzerkiak “askatasun espazioak” sortzen ditu; antzerkia ezagutza mota bat da eta gizartea eraldatzeko bitarteko bat ere izan behar du. (Boal, 2004). Debatefororako eredu bezala balioko duen lanaren egitura barruan protagonistak proposatutako irtenbideek akats politiko edo sozial bat eduki behar dute eta hori aztertzen da foroko saioan (Boal, 2004).

Kontzeptu nagusien definizioa

Taula 1

Kontzeptu nagusien definizioa

Kontzeptuak	Definizioak
Motibazio politikoko indarkeria	Eusko Legebiltzarrak eta Eusko Jaurlaritzak “motibazio politikoko indarkeria” kontzeptua erabili dute biktima tipologia baten inguruko politika publikoak zehaztean. Kontzeptu hori orokortu egin da hemen zein nazioartean, estatuek eta gobernuek indarrean dagoen ordena irauli nahi dutenen aurka egindako jardunak edota botereen eta horien legeen aurka dihardutenen jardunak kategorizatzean (Argituz, 2015).
Bakearen kultura	Bakea osatzen duten balio, jokabide, jarrera, praktika, sentimendu eta sinesmen guztiek osatzen dute bakearen kultura (Eusko Jaurlaritza, 2007).
Memoria	Memoria kolektiboa edo talde baten iraganaren errepresentazio sozialak eraikitzen dira pertsonen arteko nahiz erakundeen komunikazioen bidez landu, transmititu eta kontserbatutako irudi eta ezagutza bidez (Pennebaker, Pérez eta Rimé, 1997). Calveiro-k dioenarekin bat eginez (2002), memoria ahots desberdinak barneratzen dituen kontakizun soziala da beti, eta bilatzen dena ez da kontakizun bakarra eraikitzea. Azkenik, ez da ahaztu behar, memoria kolektiboa edo iraganaren errepresentazio sozialak gaur egungo jarrerak eta beharrak zerbitzatzeko mobilizatzen direla (Arnosó, Pérez, Bobowik eta Basabe, 2018).
Biktima	Estatu kideetan indarrean dagoen zigor-legeria urratzen duten ekintzen edo ez-egiteen ondorioz kalteak jasan dituen pertsona oro. (NBEko Batzar Nagusia, 1985 Argituz, 2015ean aipatua).
Biktima Hezitzailea	Biktima hezitzailezat hartzen da hiru baldintza betetzen dituen pertsona: hezkuntza zentroetan egiten dituen errelatoak eta ekarpenak alderdien arteko borrokatik harago egotea, haien errelato eta ekarpenak pertsonen bizitzarako eskubidean eta duintasunaren errespetuan oinarritzea (indarkeriazko ekintzak egin dituztenena barne) eta haien errelatoak nahiz ekarpenak Bakearen eta Berradiskidetzaren Kulturatik egitea (Jares, 2006).
Erreparazioa	Giza Eskubideen urraketek eragindako kalteak zuzentzeko Estatuak hartu beharreko neurrien multzoa da (Argituz, 2015).
Terrorismoa	Aurretik pentsatutako ekintza ilegala. Taldeek edo eragileek indarra edo indarkeria erabiltzen dute edo, hura erabiliz mehatxatzen dute gizakien edo jabetzen aurka, gobernuak edo pertsonak beldurtzeko; haien helburua politikan edo pertsonen jarreretan helburu politiko nabarmenarekin eragitea da (Martin, 2003).
Gatazka	Desadostasun egoera baten interes, behar edo balore kontrajarriak daudenean sortutako egoera (Cascón, 2001).

Ikerketa objektua, galdera eta helburuak

Ikerketa objektua Adi-adian Hezkuntza Moduluak Haur Hezkuntzako irakaslegaiengan sortutako pertzepzioa deskribatzea da, moduluaren hobekuntzak eta

ahulguneak identifikatzeko. Horrekin lotuta, **ikerketa galdera:** Adi-adian Hezkuntza Moduluak irakaslegaiengan sortutako pertzepzioa baliagarria izan al daiteke irakaslegaiak gatazken eraldaketan trebatzeko?

Ikerketaren helburuak honakoak dira:

1. Haur Hezkuntzako irakaslegaiak Euskal Herrian eta bereziki EAEn bizi izandako motibazio politikodun indarkeriaren inguruan dituzten ezagutzak aztertzea.
2. Adi adian Hezkuntza Moduluak Haur Hezkuntzako irakaslegaiengan sortutako pertzepzioak deskribatzea.
3. Haur Hezkuntzako irakaslegaiak motibazio politikoko indarkeria jasan duten pertsonen testigantzak beraiek bizi izandako gatazkekin lotzen al dituzten deskribatzea.
4. Adi-Adian programaren indarguneak eta ahulguneak identifikatzea.

Metodologia

Diseinua

Helburu nagusietako bat Adi-adian Hezkuntza Moduluak Haur Hezkuntzako irakaslegaiengan sortutako pertzepzioa deskribatzea izan da. Donostia eta Leioako Fakultateetan aurrera eramandako saioetatik informazioa ateratzeko Ikerlariaren Oharrak, saioak bukatutakoan ikasleei pasatutako galdetegi anonimoa eta parte hartutako irakasleei pasatutako erregistro fitxak erabili dira. Ikasleen galdetegi *ad hoc* sortu da euskarazko eta gaztelerazko bertsioan, adituen panela erabiliz, eta irakasleen erregistro fitxa osatzerakoan, Bakeola eta Baketikeko hezitzaile banaren ekarpenak ere jaso dira.

Ikertzailearen oharretatik, irakaslegaien galdetegietatik eta irakasleen erregistro fitxetatik ateratako informazioa kategorizatu, kategorizazio horretatik ateratako sailkapena aztertu eta lortutako emaitzak sarreran aipatutako teoriekin alderatuta ondorio batzuk atera dira. Ikerketa garatzeko eta emaitzak aztertzeko erabilitako metodologia kualitatiboa izan da. Ez da tresna zientifikoen araberako kontu hutsa, ikerlariaren dohain pertsonalen araberako atxikitze teorikoa baizik (Leon eta Montero, 2015). Ikerketa kualitatiboaren barruan, diseinuan oinarritutako ikerketa erabili da.

Partaideak

Ikerketako partaideak izan dira Adi-adian modulua landu duten Haur Hezkuntza Graduko irakaslegaien artetik galdetegi bete duten 124 ikasle boluntario anonimo eta Adi-adian modulua *Gizarte eta Kultura Ingurunearen Ezagutza* ikasgaiari landu duten 6 irakasle. Galdetegiak eta irakasleen erregistro fitxak 2018-2019 ikasturtean egin dira, Donostia eta Leioako campusetan.

Ikerketarako erabilitako tresnak

Ikertzailearen oharretatik, ikasleen galdetegietatik eta irakasleen erregistro fitxetatik ateratako informazioa kudeatzeko eta kategorizatzeke Microsoft Office 365eko Word programa erabili da. Bai ikasleek betetako galdetegiak, bai irakasleek betetako erregistro fitxak galdera irekiz osatutakoak izan dira.

Prozedura

Ikerketa honetan aztergai bezala hartutako lanketak Baketikek (Donostian) eta Bakeolak (Leioa) gauzatu dituzte. Aipatzekoa da Adi-adian hezkuntza modulua Haur Hezkuntzako Graduan lantzen zen lehendabiziko urtea zela.

2 Taula

Adi-adian Hezkuntza Modulua inplementatzeko saioak

Fakultate bakoitzean egindako saioak	
Donostian (Haur Hezkuntza 4. maila)	2018-10-17 Antzerki Foruma 2018-10-18 eta 2018-10-25 Biktimen testigantzak 2018-10-29 eta 2018-11-7 Hausnarketa saioak
Leioan (Haur Hezkuntza 2. maila)	2019-3-11/15 Sentsibilizazio saioak 2019-3-20 eta 2019-3-27 Biktimen testigantzak 2019-3-28tik 2019-4-10era Hausnarketa saioak

Hausnarketa edo ebaluazio saioa EHUKo irakasle bakoitzak ahal izan zuenean egin zuen bere saioan. Ikertzailearen oharrak behar bezala hartzeko egin zen ekitaldi bakoitzeko oharrak erregistratu ziren ikertzailearen koadernoan eta hortik ateratako informazioa gainontzeko informazio guztiarekin batu, kategorizazioa egiteko orduan.

Donostia eta Leioako azken hausnarketa saioetan ikasle boluntarioei galdetegia bete ahal izateko onarpen orria eta galdetegia pasatu zitzairen eta galdetegi horietatik ateratako informazioa kategorizaziorako erabilitako beste informazio iturria izan da. Azkenik Adi-adian beren unibertsitateko saioetan txertatu zuten irakasleei erregistro fitxa bat betetzeko eskatu zitzairen eta hortik ateratako informazioa ere gainontzeko informazio guztiarekin batu da kategorizazioa egiteko orduan.

Kategorizatzerakoan, partaide bakoitzaren ekarpenak sailkatzeko erabili da ikasleen kasuan *Ik.* laburdura, bakoitzari egokitutako zenbakia eta galdetegia betetako data (Ik.33. 2019-03-28 esaterako); irakasleen ekarpenak sailkatzeko *Ir.* laburdura, bakoitzari egokitutako zenbakia erabili dira (Ir 2 esaterako); azkenik, ikertzailearen oharrak izendatzeko *I.o.* laburdura eta oharra jasotako data erabili dira (Io_2018-10-17 adibidez).

Datuen analisisa

Prozesu hezitzaileen konplexutasunak eta zehaztasunak eskatzen du prozesuokgaratzen diren testuinguru errealetik hurbil lana egitea, landa ikerketak eta ikerketa aplikatuak burutzea (Bisquerra, 2000) (Latorre, Rincón eta Arnal, 1996). Horrela prozesu hezitzaileak bere testuinguru naturalean ikertu dira, ikerketari balio ekologikoa emanaz. Bestalde, konplexutasun horrek eragiten du ikas-irakas prozesuan eragiten duten hainbat faktore esanguratsu ikertzaileen irismenetik kanpo geratzea (Latorre et al., 1996) eta horrek ikerketetan datuak ikuspegi desberdinetatik aztertzea behartzen du. Arazo horri aurre egiteko datuen triangulazioa erabili da (Flick, 2004) eta horretarako ikasleen eta irakasleen eratzunak jaso eta ikertzaileak jasotako oharrekin bateratu dira.

Emaitzak

Ikasleei pasatutako galdetegiaren bidez, Adi-Adian Hezkuntza Modulua landu ondoren Haur Hezkuntzako irakaslegaiak izandako pertzepzioak jaso dira. Galdetegiaren hasieran bizi izandakotik 3 gauza azpimarratzeko eskatzen zitzairen irakaslegaiari. Bizi izandakoari buruz eta horrek izandako eragina ebaluatzeko helburuarekin aurreiritzirik hautsi al zaien, bitartean nahiz ondoren hitz egin al duten

galdetzen zitzairen, eta norekin eta nola hitz egin duten zehazteko; horrekin gaiaz hitz egitean irakaslegaiak aukeratutako inguruneari, erabilitako tonuari buruzko informazioa jaso nahi zen. Laugarren galdera ikaskideen parte hartzeari buruzkoa zen, besteen iritziak eta ondorioak entzutea baliagarria izan al zitzairen jakiteko. Azkenik, Adi adian hobetzeko proposamenei buruz galdetzen zitzairen, indarguneak eta ahuleziak identifikatzen laguntzeko.

Galdetegiaren bidez Adi-adian modulua lantzen hasi aurretik ikasleek Euskal Herrian izandako motibazio politikoko indarkeriari buruz zer zekiten jakin nahi zen eta jasotako erantzunen artean ezjakintasuna izan da nabariena.

Ikasle batzuek zerbait bazekitela erantzun zuten:

Gai honen inguruan banekien zerbait, azkenean nire herrian batez ere erreperkusio handia izan duelako eta oraindik ere duelako. Baina, beti eskolan oso oso gainetik ikasi dugu, eta gainera esperientzia pertsonalik jakin gabe (Ik5_2018-10-29)

Hezkuntza modulua landu aurretik zuten aurreiritziren bat aldatu al zaien galdetuta, honelakoak izan dira jasotako erantzunak:

Hasieran, testigantzak entzun aurretik, nire jarrera beste bat zen. Nereren testigantzarekin bat egiten nuen eta Naiararen testigantzara jarrera negatiboarekin nindoan, aurreritzi batzuekin (Ik4_2018-10-29).

Donostian egindako lanketan hasierako saioa “Eta hik zer?” antzerki forumaren bidez garatu zen:

Antzerki forumean, aktoreek euskal gizartean egunerokotasunean eman zitez daitezkeen hainbat egoera antzeztu dituzte. Amaieran ikasleen parte hartzea sustatu da; jokabideen inguruan mintzatu eta beraiek horien aurrean nola jokatuko zuketena agertu dute (Ir 1).

Ikasleen parte-hartzea kostatu egin zen:

Komodin papera jokatzen zuen aktorearen jarrerak ez zuen lagundu, irakasleak izan behar eta nola kostatzen zitzairen hainbeste jende aurrean aritzea azpimarratu zielako (Io_2018-10-17).

Antzerki forumean ez ziren oso eroso sentitu ikasleak. Alde batetik gela ez zen oso egokia baino inportantena izan zen aktorek izan zuten “exigentzia” jarrera eta egin zizkieten komentarioak, nolabait atzera bota zien ikasleei. Ikasleei arrotzak edo oso urrutizko egoerak gertatu zitzaizkien (Ir 2).

Ikasleek denetariko iritzi eta kritikak egin zituzten:

Antzerkiko sketch-ekin, gaia egunerokotasunean nola bizitzen zen ikusi genuen (Ik11_2018-10-29).

Sketch-ak gustatzen zaizkigu baina bigarren jarduera (iritzia eman, aktoreak izan), ordea, ez. Oso arrotza iruditu zitzaigun, batez ere antzeztea, gehiegi eskatzen zutelakoan gaude (Ik11_2018-10-29).

Interesgarria iruditu zitzaidan kontzeptua, baina ez lantzeko modua (Ik24_2018-10-29).

Leioako Hezkuntza Fakultatean, lanketari hasiera emateko, Sentsibilizazio saio bat egin zen, Bakeola zentroaren eskutik.

Bakeolako hezitzailea etorri zen eta ikasleei borobilean eserita gatazkaren inguruan zer zekiten galdetzen hasi zitzairen (erantzun bakoitza papertxoan apuntatzen zuen). Hasieran gatazkaren definizioa eskatu zien eta ondoren jarduera ezberdinen bidez (barometroa...) gatazkaren inguruko usteak, pertzepzioak landu zituen ikasleekin, momentu oro beraiek izanik protagonista. Azkenik borobilean eseri eta landutakoari buruz, hasieratik lanketarekin aldatu zitzaienari buruz hausnartu zuten (Ir 3).

Ikasle batzuek, gaia gertu bizi izan zutenek orokorrean, erresistentziak agertu zituzten gaia lantzeko, baina azkenean balantze positiboa egiten amaitu zuten gehienek.

Ikasle batek erresistentziak agertu zituen gaiarekiko eta adierazi zuen bere ustez halako gauzak ez genituzkeela tratatu beharko klasean. Saioan aurrera joan ahala ikasle horrek berak aitortu zuen bere familian gatazkaren ondorioak bizi izan zituela eta oso minberatuta zegoela. Edonola ere, saioak amaitutakoan ikasle horrek balantze positiboa egin zuen Adi-Adian programari buruz (Ir 4).

Sentsibilizazio saioko mezurik azpimarragarrienak gatazka egoeretan norbanako bakoitzak duen arduraz izan ziren eta, aldi berean, ateratako mezuak eguneroko gatazka txikiekin eta irakasle zereginarekin lotu ziren.

Iritzia hartu, eman, informazioa lortzeak posizioa aldatzera eramaten gaitu. Beraz, bakoitzaren ardura da gatazka baten, posizionatu aurretik, nahikoa informazio lortzea (Io_2019-3-11).

Kritika bezala, testigantzen ondoren ere antzeko saio bat egitea aipatu zen.

Egindako lana paregabea iruditu zait. Hala ere, ikasleekin programa itxi eta ebaluatzeko beharra ere ikusten dut (Ir 3).

Bai Donostian eta bai Leioan zeinu desberdineko biktima banak eman zuen testigantza. Biktima guztiek gertatutakoa eta jende aurrean testigantzak kontatzera iristeko beren ibilbidea kontatu dute. Azkenik ikasleei galderak nahiz ekarpenak egiteko tartea ireki zaie.

Irudiak, oroitzapenak... oso modu fotografikoan deskribatu ditu, bonba jarri eta momentu horren deskribapena: barruraino sartzen da. Sentsazioak, emozioak... deskribatzen ditu eta horrek du indarra (Io_2018-10-18).

Bizi izandakoa kontatzea zaila egiten zaie biktimei baina merezi duela berresten dute, terapeutikoa eta etorkizuna eraikitzeko modu bat dela.

Adi-Adian sendatzailea da baina aldi berean barruak mugitzen ditu, zauriak berriro irekitzen dira baina terapeutikoa da (Io_2018-10-18).

Biktimek esandako mezu esanguratsuenetan etorkizuna, elkarri entzutearen beharra, biolentziaren zentzurik eza, amorrua gainditu beharra, enpatia Giza Eskubideak eta errekonozimenduaren beharra aipatzen dira.

Ikasleek egindako galderei dagokienez, *Ikasleen galdera gehienak biktimen emozioen ingurukoak izan dira. Horietaz gain gertatutakoa hobeto ulertzeko galderak ere izan dira (Ir 3).*

Bukaeran: *Ikasle batek eskertu gatazka beraien belaunaldira gerturatzea eta beharrezkoa dela gaineratu (Io_2018-10-18).*

Izandako kritikak:

Ikasleria kopuru altua izan dela eta, bizpahiru eraztun egin behar izan ditugu eta horrek hain zuzen, batzuen ikus entzutea zaildu du (Ir 1).

Oso gaineratik eginda izan direla iruditzen zait. Badakit ez dagoela denbora gaia (ETA, GAL...) ongi lantzeko eta badakit baita ere, proiektuaren helburua ez dela hori, baina faltan bota dut informazio eta kontestu gehiago (Ik.7_2018-10-29).

Adi-adian Hezkuntza Moduluarekin bukatzeko, hausnarketa saioak egin ziren Donostiako eta Leioako ikasleekin, EHUko irakasle bakoitzak bideratuta. Saio hauek baliatu ziren bukaeran ikasle boluntarioei (onarpen sinadurarekin) galdetegia pasatzeko.

Hiru saioek eragindako emozio, sentimendu, iritziak laburtu dituzte. Ondoren, taldekideekin idatzitakoa partekatu eta azkenik guztion artean talde txikietan esandakoa komentatu dugu: sufrimendua, enpatia, ausardia, elkarbizitza... (Ir 1).

Ikasleei galdetegian gaiak aurretik hitz eginda al zeuden galdetzen zitzaien eta, ahal bazuten, zehazteko norekin. Etxekoekin, lagunekin, eskolan hitz eginda zutela erantzun zuten batez ere; edo zuzenean gaiak ez dutela hitz egin lehenago.

Zenbaitek gaia delikatua dela, ez edozeinekin hitz egitekoa azpimarratzen dute. Emandako erantzunek erakusten dute, hitz egin badute, konfiantza eremuetan izan dela.

Unibertsitatean gaia lantzen ari ziren bitartean ikaskideekin hitz egin al duten eta zertaz galdetuta, gehienbat hitz egin dutela erantzun dute baina, kasu honetan ere, errazagoa zaiela konfiantza eremuetan hitz egitea. Biktimen ausardia, bidegabekeria, aurrera jarraitzeko gaitasuna eta beste zeinuko biktimekin aurrez aurre jarri izana azpimarratzen dituzte batez ere. Biolentzia beti justifikaezina dela da nabarmentzen den iritzietako bat.

Entzundakoak sortutako emozioak ere azpimarratzen dituzte. Zenbait ikaslek gelan ez dute sentitzen gai hauei buruz lasai hitz egiteko askatasuna. Beste ikasle batzuei ez zaie gustatu motibazio politikoko indarkeria unibertsitatean lantzea. Beste batzuek, aldiz, tabu bihurtu den gaiak hitz egiteko beharra azpimarratu dute. Ikasleek kontatu dute bakoitzaren bizipenak besteei kontatzeko baliagarri izan zaiela gaia lantzea. Biktimek kontatzeko duten eraren arabera mezua desberdin iristen dela ere aipatu dute.

Saioak bukatutakoan egindako hausnarketak norbaitekin konpartitu al dituzten galdetuta, hemen ere ikasleek konfiantza eremuko jendearekin konpartitzeko erraztasun handiagoak izan dituztela nabari da. Ikasle batzuk ohartu dira inguruko jendeak halako indarkeria uste baino gertuago bizi izan duela. Lagun artean izandako elkarriketak sarri gatazkatsuak izan direla aipatu da.

Ikasleek bizi izandakotik azpimarragarrienak izan dira biktimen indarra, gorrotoa gaitzetea, inoiz entzun gabeko aldearen sufrimendua, ezjakintasuna, sentsibilizazio saioko dinamikak, hitz egin nahiz entzuteko beharra eta minari aurre egiteko modua.

Adi-adian Hezkuntza Modulua hobetzeko proposamenei dagokienaz aipatu dituzte indarkeria eragile zuzenak izan direnen testigantzak entzutea, gaiari sarrera bat edo testuinguru bat ematea, testigantza nahiz sentsibilizazio saio gehiago, talde txikiagoetan egitea eta irakasle bezala gaia lantzeko argibide gehiago ematea.

Lanketarekin aldatu zaizkien pertzepzioei dagokienaz: *Testigantza batekin oso desados egongo nintzela pentsatzen nuen. Zorionez, ideia politikoak alde batera utzita, pertsonaren sufrimenduari konektatzea eta enpatizatzea lortu dut, aurreiritzirik gabe* (Ik28_2018-10-29). Ikasleen erantzunetan aipatzen da horrek guztiak hausnartzera eta gaiak ingurukoekin hitz egitera bultzatu dituela, gatazkaren kontzeptua aldatu zaiela. *Gatazka kontzeptua: gehienak gatazka era negatiboan identifikatzen genuelako eta hori aldatu dela uste dut* (Ik12_2019-3-29).

Ondorioak

Ikerketa honekin Adi-adian Hezkuntza Modulua lantzeak Haur Hezkuntzako irakaslegaiengan sortutako pertzepzioa deskribatu eta gatazken eraldaketarako izan dezakeen potentzialitatea aztertu nahi izan da. Ikasle eta irakasleen ekarpenek jasotako informazioa testuinguruan kokatzeko beharra azpimarratu dute.

Biktima hezitzaileen saioetako helburu nagusia biktima bakoitzak duen egia ezagutzera ematea da, ikasle bakoitzak gertatutakoari buruzko bere puzzle propioa osatu dezan. Ikasle nahiz irakasleek zeinu ezberdineko biktimen testigantzak entzuteko eta haiekin hitz egiteko aukera izatea nabarmendu dute, bizitza normalean zaila den aukera. Hala ere biktimen aniztasun handiagoa eta jasandako indarkeria politikoaren eragile izan direnen testigantzak ere ekartzea proposatu dute.

Irakasle gaiek beren ekarpenetan azpimarratu dituzte Adi-adian lantzearen ondorioz indartu zaizkien bizikidetzak eraikitzearen beharrezkoak diren gaitasunak. Ondorioz, esan dezakegu Adi-Adian lantzeak, orokorrean, bizikidetzak eraikitzen laguntzen duela eta bizikidetzak hori lantzea lagungarri zaiela ikasleei beren egunerokotasunean.

Irakaslegai nahiz irakasleen ekarpenetan nabaria da biktima batzuen testigantzak zirrara handiagoa sortu diela eta hori biktimaren beraren izaerarekin edo dituen abilezia pedagogiko-komunikatzaileekin lotzen da. Ondorioz, lagungarria izan daiteke biktimek abilezia pedagogiko-komunikatiboa landuko den formakuntza saioak jasotzea.

Donostian Baketiketik eta Leioan Bakeolak ikasleekin gaia lantzeko metodologia ezberdina erabili dute, nahiz eta bi lanketen erdigunean biktimen testigantzak egon. Bakeolak metodologia sozioafektiboa erabili zuen, dinamikoagoa, irakaslegai nahiz irakasleen ekarpenetan positiboki baloratua izan da. Gizarte Zientzietako adituek diotenarekin bat egiten du halako metodologiak, baina proiektu gisara landuz gero, iraupen luzeagoko eta sakonagoko lanketa batekin aberatsagoa litzateke.

Baketiketik Antzerki Foruma erabili zuen gaiaren sarrera egiteko. Irakaslegaien eta irakasleen ekarpenek adierazten duten bezala, oso metodologia indartsua izan daiteke gatazken eraldaketarako, baina Zapalduen Antzerkia praktikara eramateko modua ez zen teoriak esaten duenaren arabera izan, eta antzezleek irakasleekin sortu zuten harremana ere ez zen egokia izan.

Ikasleen erantzunetatik ondoriozta daiteke egindako lanketatik eta biktimen testigantzetatik jasotako esperientziak beren bizipen pertsonaletara ekartzeko joera eta, ondorioz, besteen esperientziak gurekin alderatu eta etorkizunean izan ditzakegun gatazken eraldaketan trebatzeko baliagarri direla.

Erreferentziak

- Arana, R., Harillo, S. eta Prieto, J. (2006). *Historias que nos marcan. Las víctimas del terrorismo en la educación para la paz. Guía didáctica para educación secundaria*. Bilbo: Bakeaz. <https://www.arovite.com/eu/portfolio-items/historias-que-nos-marcan-las-victimas-del-terrorismo-en-la-educacion-para-la-paz-guia-didactica-para-educacion-secundaria-3/> helbidetik berreskuratua.
- Argituz (2015). *Memoria partekatu baterantz. Erreterian 1956tik 2012ra bitarte izan diren giza eskubideen urraketei eta indarkeria-ekintzei buruzko txostena*. Erreteria: Erreterriako Udala. <https://herribizia.erreteria.eus/app/uploads/sites/2/2015/11/MEMORIA-PARTEKATU-BATERANTZ.pdf> helbidetik berreskuratua.
- Arnosó, M., Páez, D., Bobowik, M. y Basabe, N. (2018). Implicaciones de los estudios sobre memoria colectiva para la enseñanza de la historia. *Arbor*, 194(788): a445. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2005> helbidetik berreskuratua.
- Bakeola (2010). *Bakeaz blai*. Programa pedagógico con víctimas educadoras. http://www.bakeola.org/bakeazblai/euskera/archivos/bakeazblai_cas.pdf helbidetik berreskuratua.
- Bilbao, G. eta Etxeberria, X. (2005). *La presencia de las víctimas del terrorismo en la educación para la paz en el País Vasco*. Bilbo: Bakeaz. <https://www.arovite.com/documentos/SG15.pdf> helbidetik berreskuratua.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Boal, A. (2004). *Teatro del oprimido. Juegos para actores y no actores. Edición ampliada y revisada*. Barcelona: Alba Editorial. http://abacoenred.mayfirst.org/wp-content/uploads/2015/10/boal_augusto_-_juegos_para_actores_y_no_actores.pdf helbidetik berreskuratua.
- Calveiro, P. (2002). *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Editorial Colihue.

- Cascón Soriano, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos (Universidad Autónoma de Barcelona). <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf> web helbidetik berreskuratua.
- Eusko Jaurlaritzak. Giza Eskubide, Bizikidetzak eta Lanikidetzaren Idazkaritza Nagusia (2017). *2017-2020 Giza eskubideen, bizikidetzaren eta lanikidetzaren Hezkuntza-programa Osagarria. Aukeratzeko ahalmena*. https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/9888/Programa_de_educacion_2017-20_EUSK.pdf?1498723050 web helbidetik berreskuratua.
- Eusko Jaurlaritzak. Hezkuntza, Hizkuntza Politika eta Kultura Saila. Bakegintza eta Bizikidetzarako Idazkaritza Nagusia (2013). *2013-2016rako Bake eta Bizikidetzak Planaren oinarriak eta proiektuak hezkuntza-arloan*. https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/3754/OINARRIAK_eta_proiektuak.pdf?1384173459 helbidetik berreskuratua.
- Eusko Jaurlaritzak. Justizia, Lan eta Gizarte Segurantzak Saila. Justizi Sailburuordetza. Giza Eskubideen Zuzendaritza (2007). *Bakearen eta Giza Eskubideen aldeko Hezkuntzako euskal plana (2008-2011)*. http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/eu_conviven/adjuntos/600011e_Doc_EJ_plan_vasco_paz_2008-2011_e.pdf helbidetik berreskuratua.
- Eusko Jaurlaritzak. Segurtasun Saila (2012). *Glencree ekimena: gure esperientzia partekatua*. http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/listado_glencree/eu_listado/adjuntos/RELATO%20INICIATIVA%20GLENCREE%20DEFINITIVO%20EUSKERA.pdf
- Eusko Jaurlaritzak-Gobierno Vasco (2017). Euskadiko unibertsitateek berritu egin dute Eusko Jaurlaritzarekin bizikidetzaren eta giza eskubideen arloan zuten konpromisoa legealdi honetarako. Vitoria-Gasteiz. *Irekia Eusko Jaurlaritzak- Gobierno Vasco*. https://www.irekia.euskadi.eus/eu/news/41155_orrialdetik berreskuratua.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Garaigordobil, M. (2010). Efectos del programa “Dando pasos hacia la paz” sobre factores cognitivos y conductuales de la violencia juvenil. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 18, (2), 277-295.
- GEUZ. Gatazka Eraldatzeko Unibertsitate Zentroa (2011). *Eskola elkarbizitza hobetzeko programak eta estrategiak*. Leioako Udala. http://www.leioa.net/vive_doc/guia_convivencia_eusk.pdf helbidetik berreskuratua.
- Gogora (2017). *2017-2020 aldirako Jarduera Plana. Memoriarako eta enpatiarako plaza publikoa*. http://www.gogora.euskadi.eus/contenidos/informacion/gogora_prog_actuacion1720/eu_def/adjuntos/GOGORA-PROGRAMA-2017-20-eusk.pdf helbidetik berreskuratua.
- Gómez, C.J., Ortuño, J. eta Miralles, P. (2018). *Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación*. Barcelona: Octaedro.
- Jares, X., 2006. El papel de la investigación y la educación para la paz ante la violencia terrorista. La respuesta educativa en el País Vasco. En: X. Jares et al., coords. *El*

- papel de la investigación para la paz ante la violencia en el País Vasco*. Bilbao: Bakeaz, 27-47.
- Latorre, A., Rincon, D. y Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona : GR92.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for Peace. Conflict Transformation Across Cultures*. New York: Syracuse University Press.
- Lopez Facal, R., Santidrián, V.M. (2011). Los conflictos candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López López, M.C., Arenas Ortiz, M. eta Pizzi, F. (2018). Concepciones a cerca de la Paz de los Futuros Docentes de Educación Infantil en las Universidades de Granada y Palermo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 93 (32.3), 127-140.
- Martín, C. (2017). *Ahantzuratik ateratzen. Balorazio Batzordearen txostena, Euskal Autonomia Erkidegoan 1960tik 1978ra bitartean motibazio politikoko testuinguruan gertatutako giza eskubideen urraketei eta bestelako sufrimendu bidegabeen buruzkoa*. Biktimen eta Giza Eskubideen Zuzendaritza. Lehendakaritza. Eusko Jaurlaritza.
https://www.irekia.euskadi.eus/uploads/attachments/9854/TXOSTENA_ahantzuratik_ateratzen.pdf
- Martin, G. (2003). *Understanding Terrorism. Challenges, Perspectives and Issues*. London: Sage Publications.
- Martín-Beristain, C. (2000). *Justicia y reconciliación: El papel de la verdad y la justicia en la reconstrucción de sociedades fracturadas por la violencia*. Bilbao: Hegoa.
http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/34/Cuaderno_de_trabajo_27.pdf?1488539168 helbidetik berreskuratua.
- Miguel-Revilla, D. (2017). El debate político en el aula. *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 88, 19-24.
- Muñoz, C. (2016). El necesario vínculo entre pasado, presente y futuro. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 83. 7-12.
- Ortega, R. eta Romera, E.M. (2006). Convivencia en la escuela. Las conductas agresivas en los años preescolares: un enfoque relacional para su prevención). *Padres/madres de alumnos/as CEAPA*, 85, 13-15.
- Pagès, J. eta Santisteban, A. (2013). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. Pagès, J. eta Santisteban, A. (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (17-39). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf helbidetik berreskuratua.
- París Albert, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria Editorial.
- París Albert, S. (2014). El reconocimiento recíproco en la filosofía de Axel Honneth: Contribuciones a la transformación pacífica de los conflictos. *Pensamiento*, 74 (280) 369-385. doi: pen.v74.i280.y2018.003
- Pennebaker, J. W., Páez, D. eta Rimé, B. (eds.) (1997). *Collective Memory of Political Events: Social Psychological Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Prats, J. eta Santacana, J. (2011). “¿Por qué y para qué enseñar historia?” En: Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y de la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Grao.
- Ricoeur, Paul (2003): *La memoria, la historia, el olvido*, Madrid, Trotta.

- Ruiz, G. eta Salazar, R. (2014). Bakeaz Blai: Programa Pedagógico con Víctimas Educadoras. *Oñati Socio-legal Series*, 4 (3), 525-549. Available from: <http://ssrn.com/abstract=2368140> helbidetik berreskuratua.
- Salazar, R. (2019, martxoak 19). *Rocio Salazarrekin elkarrizketa*.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Buenos Aires: Paidós.

Olatz Aranguren Juaristi, Historian Lizentziaduna eta Gizarte Zientzien Didaktika arloan irakasle gisa aritua (UPV/EHU). Bigarren Hezkuntzako irakaskuntzarekin bateratu izan du Unibertsitateko jarduera. Landu dituen gaien artean, nabaria da Hezkuntza eta Gizarte Zientzien arteko uztarketa eta hortik Euskal Herriko izaera politikodun gatazka Hezkuntzan lantzeko modua izatea bere ikerketa gai nagusia.

Alex Ibañez Etxeberria, Gizarte Zientzien Didaktika arloko irakasle titularra (UPV/EHU), Hezkuntza Zientzietan Doktorea. Haren ikerketa gai nagusia Ondarea eta Paisaia Kulturalak dira. Ondare Hezkuntzan espezializatuta dago. *Red 14* Gizarte Zientzien ikerketarako bikaintasun sareko kidea da eta Espainiako Kultura Ministerioaren Ondare Hezkuntzari buruzko Plan Nazionalaren erredaktoreetako bat izan da. Ondarearen Hezkuntzarekin zerikusia duten hainbat argitalpen, ikerketa talde eta tesi zuzentzen jarraitzen du.

Investigación en Ciencias Experimentales y Matemáticas

Dominio afectivo-emocional del alumnado del grado de Educación Primaria hacia la geometría y la aritmética

Affective-emotional domain of Primary Education degree students towards geometry and arithmetic

Josune Landa* y Ainhoa Berciano*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV / EHU)

Resumen

En este trabajo se estudia el tipo de dominio afectivo-emocional (creencias, actitudes y emociones) que tiene el alumnado de primer curso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Bilbao de la Universidad del País Vasco hacia la geometría y la aritmética. Para llevar a cabo la investigación se aplica el cuestionario Escala Dominio Afectiva hacia la geometría y aritmética en el que toman parte 123 estudiantes, 78 mujeres, 43 hombres y 2 no-binario. Los resultados muestran que el futuro profesorado considera que ambas áreas son útiles, pero también, las percibe como difíciles, aunque quiere aprenderlas. En relación a la identidad sexual, aunque las mujeres perciben tanto la geometría como la aritmética algo más complicadas que los hombres, no se encuentran diferencias significativas. Además, se confirma que la elección de los estudios previos es importante en el dominio afectivo, siendo la modalidad de Ciencias y Tecnología la que presenta una percepción más positiva hacia la geometría y la aritmética que el resto de modalidades.

Palabras clave: Geometría, aritmética, dominio afectivo-emocional, grado de Educación Primaria.

Abstract

This study approaches the affective-emotional beliefs, attitudes and emotions held by first-year Primary Education students of the Bilbao Education Faculty of the Basque Country University towards geometry and arithmetic. The questionnaire employed to carry out the investigation: The Affectivity Scale towards geometry and arithmetic knowledge filled out by 123 students, 78 women, 43 men and 2 gender-neutral. The results of this survey show that future teaching professionals consider geometry and arithmetic to be a useful, though difficult, subject which is worth learning. There are no significant differences in terms of sexual identity, though the women perceived geometry and arithmetic to be more complicated than the men. It's further confirmed that prior studies are important in terms of affective domain, with science and technology presenting a more positive affective-emotional domain towards geometry and arithmetic than other background studies.

Keywords: Geometry, arithmetic, affective-emotional domain, Primary Education degree.

Correspondencia: Josune Landa, Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Leioa. E-mail: josune.landa@ehu.eus. Ainhoa Berciano, Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Leioa. E-mail: ainhoa.berciano@ehu.eus

Introducción

El estudio de la geometría y la aritmética es importante para el ser humano porque ofrece medios para comprender e interpretar el mundo que nos rodea. Así, la enseñanza tanto de la geometría como de la aritmética es de gran importancia en Educación Primaria puesto que es aquí donde se conforman los conceptos fundamentales de ambas áreas. El profesorado, por tanto, debe tener presente el valor de enseñar geometría y aritmética por su utilidad en la vida cotidiana y el estudio de otras disciplinas.

Los factores afectivos (creencias, actitudes y emociones) del profesorado tienen influencia en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas de sus estudiantes. Es decir, creencias, actitudes y emociones que maestras y maestros tienen en el aula van a influir en el comportamiento y en el rendimiento del alumnado, ya sea de forma positiva o negativa (Bermejo, 1996). Por consiguiente, un profesorado comprometido con la matemática y su didáctica produce un incremento de las actitudes positivas del alumnado (Etxandi, 2007). Por otro lado, el alumnado que presenta un perfil “antimatemático” reconoce que casi nunca ha tenido un buen profesor de matemáticas (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2005); lo que implica una reflexión sobre la necesidad de mejorar la formación matemática que las y los futuros docentes de Educación Primaria reciben en su preparación universitaria al igual que su afectividad durante el proceso educativo.

En este sentido, nuestro interés se centra en el estudio del nivel afectivo emocional del alumnado del grado de Educación Primaria, puesto que se trata de un colectivo que va a ser el responsable de la matemática escolar de niñas y niños de 6 a 12 años.

Marco teórico

El aprendizaje matemático permite la adquisición de habilidades para aplicar con precisión y rigor los conocimientos y el razonamiento lógico matemático en la descripción, representación y predicción de la realidad y en la resolución de problemas de la vida cotidiana. De ahí que la competencia matemática sea imprescindible en la medida en que aporta aprendizajes útiles para resolver problemas cotidianos y para atender a las demandas y a las necesidades que la compleja sociedad actual exige (Caballero, 2013).

Para el desarrollo de la competencia matemática el alumnado, desde edades tempranas, debe aprender diferentes bloques de contenido: números y operaciones, medida, geometría, azar y probabilidad y resolución de problemas. Aun así, una revisión pormenorizada del currículo muestra que la geometría y la aritmética tienen un peso superior a las anteriores y, autores como Castro (1998) y Almeida (2002), reconocen la importancia de la geometría y la aritmética en el currículo debido al carácter interdisciplinar y la aplicación que tienen en la resolución de problemas reales ambas áreas.

Sin embargo, a pesar de la importancia y necesidad de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, acorde a investigaciones previas, las dificultades que alumnas y alumnos tienen para superar con éxito esta materia aparecen de modo reiterativo.

Marchesi y Hemández (2003) señalan que los factores que mejor explican el fracaso académico son, por un lado, la falta de conocimientos y habilidades cognitivas y, por otro, la ausencia de motivación, interés y afectos positivos.

Por otro lado, en Blanco, Caballero, Piedehierro, Guerrero y Gómez del Amo (2010) se observa como en el profesorado en formación se generan sentimientos de duda e inseguridad frente a cambios didácticos en sus prácticas de enseñanza.

En definitiva, los resultados de estas investigaciones evidencian una situación preocupante ya que las matemáticas escolares son impartidas por maestras y maestros. Por tanto, la importancia de que el profesorado conozca los bloques de contenidos de geometría y aritmética es fundamental para poder enseñarlos, además de tener un dominio afectivo positivo hacia las Matemáticas.

En este contexto, McLeod (1992) señala que el dominio afectivo influye en los procesos cognitivos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje matemático, distinguiendo tres aspectos: actitudes, emociones y creencias.

En cuanto a las actitudes, distinguimos entre actitudes hacia las matemáticas y actitudes matemáticas. Las actitudes hacia las matemáticas se refieren a la valoración y aprecio por esta materia subrayando más la componente afectiva, refiriéndose a la valoración, aprecio e interés por esta disciplina y su aprendizaje, y se manifiestan en términos de mayor o menor interés, satisfacción y curiosidad.... Sin embargo, las actitudes matemáticas engloban el manejo de las capacidades cognitivas generales como la flexibilidad y apertura mental, el espíritu crítico y la objetividad (Gómez-Chacón, 1997).

Es evidente la influencia de las actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos matemáticos. Así, Johnson (1981) señala que la incidencia de las actitudes del profesorado es, de forma destacada, la variable que más contribución tiene a la creación de actitudes en el alumnado hacia la aritmética.

Asimismo, el estudio de Gómez-Chacón (2010) indica que el profesorado al enseñar geometría debe manifestar una actitud positiva que transmita interés y motivación hacia la disciplina. Para ello, no basta con tener una buena actitud hacia las matemáticas, sino que es necesario combinarla con una actitud matemática, es decir, el profesorado debe estar preparado científica y emocionalmente para que el alumnado perciba que la geometría es fácil de aprender.

Las emociones, según Gómez-Chacón (2000), son rápidos cambios de sentimientos y de fuerte intensidad que no son sólo automáticas o consecuencia de actividades fisiológicas, sino que serían el resultado complejo del aprendizaje, de la influencia social y de la interpretación. Además, son difíciles de identificar y de evidenciar; incluso para la persona que las experimenta.

Caballero (2013) distingue tres componentes de las emociones: Perceptivo, motivacional y conductual, este último elemento es el más influenciado por las experiencias de aprendizaje previas y el medio cultural.

En esta línea se sitúa el trabajo de Barrantes y Blanco (2005) donde el alumnado para profesorado de primaria considera que la mayor dificultad de la geometría está en las formulas porque no se enseña a razonarlas y se tienen que memorizar. Además, el alumnado percibe los contenidos numéricos más fáciles que los geométricos debido a que está más acostumbrado a trabajar con ellos y se les dedica más tiempo. Esto da lugar a que estudiantes del grado de Educación Primaria señalen que el estudio de los números y sus operaciones es más importante que el estudio de la geometría.

De hecho, estudios realizados muestran como la mayoría de las personas que no alcanzan el nivel de alfabetización mínimo como para desenvolverse en una sociedad moderna encuentran las matemáticas aburridas y difíciles y se sienten inseguras a la hora de realizar problemas aritméticos sencillos (González Ramírez, 2000).

Las creencias, según Gilbert (1991), son ideas, formadas a partir de la experiencia, sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje y acerca de la percepción que tiene cada persona sobre sí misma en relación con la disciplina.

Por un lado, las creencias acerca de cada persona sobre sí misma como estudiante de matemáticas, tienen una fuerte carga afectiva y hacen referencia a la confianza, el autoconcepto y la atribución causal del éxito y fracaso escolar (Gómez-Chacón, 1997).

Por otro lado, las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas y su aprendizaje, en cambio, tienen poca componente afectiva. Las matemáticas, tal como señalan González-Pienda y Álvarez (1998), suelen percibirse como fijas, irreales, abstractas, no relacionadas con la realidad, una aplicación de reglas, fórmulas y procedimientos... Estas creencias tienen una influencia negativa en la actividad matemática, provocando una actitud de recelo y desconfianza.

En relación a este aspecto, Guzmán (2007) sostiene que es necesario romper con la idea fuertemente arraigada en la sociedad, proveniente seguramente de experiencias de bloqueo durante la educación escolar de que la matemática es aburrida, abstracta y muy difícil.

En este sentido, el estudio de Báez e Iglesias (2007) señala que, aunque el profesorado, en su mayoría, es consciente de la importancia de la geometría ya que es aplicable a situaciones reales, los contenidos geométricos que este colectivo desarrolla en el aula se basan en el uso de fórmulas y cálculo de áreas. De manera que el alumnado no es capaz de ver la importancia de la geometría en la vida real con suficiente claridad. En consecuencia, el aprendizaje de la geometría carece de sentido y con el tiempo repercute en su estado anímico.

Igualmente, el estudio de Gómez-Chacón (2010) realizado a alumnado de primer curso de la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid, revela que la geometría se percibe con pocas aplicaciones en la vida diaria y como un área concluida y sin avances. En Maroto (2015), sin embargo, el alumnado del grado de Educación Primaria considera muy importantes, útiles y necesarios los números y los conceptos aritméticos para la vida diaria, así como los cálculos numéricos y los conceptos geométricos.

Objetivos

Como ya hemos mencionado en la introducción, el objetivo del presente trabajo es analizar el tipo de dominio afectivo emocional del alumnado de Educación Primaria hacia la geometría y la aritmética. En este punto, cabe señalar que hemos delimitado el campo de estudio sobre el nivel afectivo-emocional en los siguientes tres aspectos: percepción de dificultad, gusto y creencias de la utilidad, que corresponden a los descriptores emociones, actitudes y creencias, respectivamente.

Con este contexto, para el presente estudio se plantean los siguientes objetivos:

OG1: Analizar de modo global el tipo de dominio afectivo-emocional que tiene el alumnado de grado de Educación Primaria, por un lado, hacia la geometría y, por otro, hacia la aritmética.

OG2: Analizar las posibles diferencias respecto a las variables identidad sexual y tipo de estudios previos en el tipo de dominio afectivo del alumnado hacia la geometría y aritmética.

Metodología

Para dar respuesta a los objetivos planteados se selecciona un diseño de investigación no experimental cuya metodología empleada es cuantitativa.

Participantes

El proceso metodológico seguido para la selección de la muestra ha sido un muestreo no probabilístico por conveniencia o incidental ya que el alumnado que participa en el estudio ha sido seleccionado por su accesibilidad y adecuación al estudio. Para este trabajo de investigación se ha seleccionado al alumnado de nuevo ingreso del grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Bilbao de la UPV/EHU del curso académico 2018/2019. De las 200 personas que componen la muestra inicial, 123 estudiantes han tomado parte en la Escala Dominio Afectiva hacia el conocimiento matemático (EDACM). Las personas participantes han sido informadas y han dado el consentimiento para tomar parte en el estudio.

A continuación, se detallan las características de la muestra seleccionada para este trabajo de investigación (ver Tabla 1).

Tabla 1

Características de la muestra para la escala EDACM.

		Modalidad de Bachillerato			Total n	Porcentajes %
		Ciencias Sociales	Ciencias y Tecnología	Artes		
Identidad Sexual	Mujeres	54	24	0	78	58%
	Hombres	16	27	0	43	41%
	No binario	1	0	1	2	1%
Total	n	71	51	1	123	
Porcentajes	%	63%	35%	2%		100%

En la escala EDACM se comprueba que los porcentajes asociados a cada una de las componentes de la variable identidad sexual es común en carreras relacionadas con educación en el que la presencia de mujeres suele ser mayor que la de hombres. En relación a los estudios previos, también se mantiene la tendencia de mayor número de estudiantes provenientes de modalidades de Letras (Ciencias Sociales y Arte) frente a la de Ciencias.

Instrumento de medida

El instrumento que se ha utilizado en el presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que pretende caracterizar el dominio afectivo emocional hacia la matemática del alumnado del grado de Educación Primaria, por medio del cuestionario “Escala Dominio Afectiva hacia el conocimiento matemático (EDACM)” (Landa, 2019).

Para el diseño del cuestionario se realizó una revisión de fuentes bibliográficas, en la que se han analizado, entre otros, los instrumentos utilizados en las tesis de Maroto (2015) y Caballero (2013) a su vez, basadas en las escalas internacionales de Aiken (1974 y 1979), la escala de actitudes hacia las matemáticas de Fennema y Sherman (1976) y de Palacios, Arias y Arias (2014), escala de ansiedad hacia las matemáticas de Richardson y Suinn (1972) y escala ATMI de Tapia y Marsh (2004).

El test consta de un total de 33 preguntas de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta cada una en función del grado de conformidad (“Totalmente desacuerdo”, “Desacuerdo”, “De acuerdo”, “Totalmente de acuerdo”). En él se mide la predisposición del alumnado ante la tarea de adquirir conocimientos de geometría, de aritmética y de problemas matemáticos, en base a tres categorías principales: percepción de dificultad, gusto y creencias de la utilidad. A continuación, se procede a la descripción de la estructura del cuestionario.

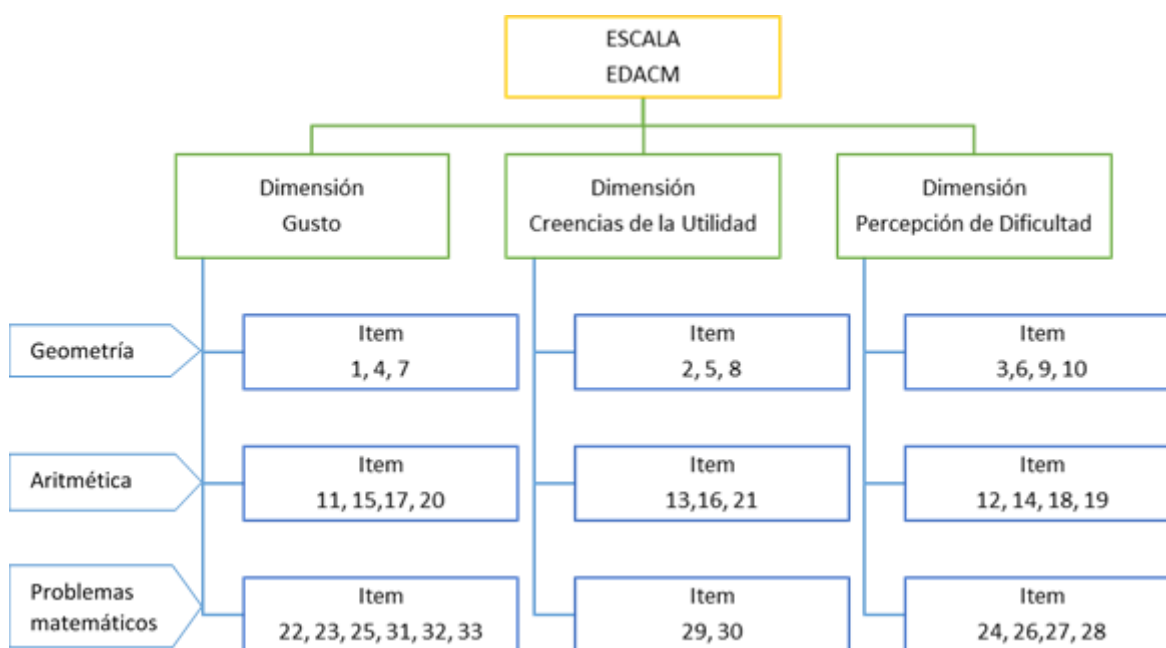
El primer aspecto, denominado Percepción de Dificultad está compuesto por 12 ítems de los cuales 4 se refieren al bloque de geometría, 4 al de aritmética y 4 al de problemas matemáticos.

El segundo aspecto compuesto por 13 ítems se denomina Gusto, 3 hacen referencia a la geometría, 4 a la aritmética y 6 a la resolución de problemas.

El tercer aspecto, Creencias de la Utilidad, está formado por 8 y se reparten en 2 sobre geometría, 3 sobre aritmética y 3 sobre problemas matemáticos.

En el siguiente diagrama (ver Figura 1) se puede consultar la distribución de los ítems según la categoría y el área de conocimiento al que pertenecen.

Figura 1. Diagrama de la distribución de los ítems por categorías y áreas de conocimiento de la escala EDACM.



Como se ha señalado anteriormente, los bloques de contenido que se tendrán en cuenta para responder a los objetivos planteados son el de geometría y el de aritmética. Por lo tanto, a partir de este punto, el estudio se restringe a 21 ítems, 10 ítems que hacen referencia a la geometría y 11 a la aritmética.

Validación y fiabilidad del cuestionario

Por un lado, para comprobar la validez interna del cuestionario, primeramente, se ha hecho una revisión exhaustiva de la literatura, analizando los test usados en otras investigaciones. Posteriormente, se ha enviado el cuestionario a personas expertas del área para que valoraran su idoneidad con respecto al objetivo de investigación. Las

sugerencias realizadas se han tenido en cuenta, dando lugar a una versión mejorada del instrumento diseñado.

Por otro lado, se ha realizado el análisis de las propiedades psicométricas de la escala con el paquete informático SPSS 25.0.

Así, en cuanto a la fiabilidad interna de la escala EDACM restringida a los ítems referentes al bloque de geometría y aritmética se obtiene un Alfa de Cronbach de .95, lo que indica un alto índice de fiabilidad. Con respecto a cada uno de los dos bloques se obtiene en geometría un Alfa de Cronbach de .92 y en aritmética un Alfa de Cronbach de .92.

Con respecto a la estructura factorial de la escala EDACM se ha realizado un análisis factorial exploratorio (AFE) sobre los 21 ítems resultantes. Este análisis presenta unos ajustes excelentes de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) con un valor de .89 > .7 y la esfericidad de Bartlett estadísticamente significativo ($p = .000 < .05$).

Resultados

A continuación, para poder dar una idea global de los resultados obtenidos en la escala EDACM, se ha definido una variable, puntuación media, que hace alusión a la media obtenida por cada estudiante con respecto a la geometría o la aritmética. Ésta puede variar entre 1 y 4, donde 1 corresponde a un nivel afectivo-emocional muy negativo o desfavorable y 4 corresponde a un nivel afectivo-emocional muy positivo o favorable.

Análisis de la Escala Dominio Afectiva hacia la geometría (EDACM/Geometría)

En primer lugar, se realiza un análisis general sobre los afectos y emociones hacia la geometría de la escala EDACM y, posteriormente, con respecto a la identidad sexual y modalidad de bachillerato.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la escala EDACM/Geometría

Escala EDACM	Casos Perdidos	Media	Mediana	Moda	D. T.
N=123	0	2.59	2.70	2.90	0.65

Como se observa en la Tabla 2 hay una importante concentración de datos alrededor de la media (2.59) y la mediana (2.70) pero no son puntuaciones muy altas, lo que indica un nivel afectivo positivo moderado.

Tabla 3

Valores estadísticos (media y desviación típica) de ítems de la escala EDACM para Geometría.

Categoría	Nº ítem	Media	D.T.
Gusto	1	2.59	.94
	4	2.41	.97
	7	2.30	.94
Utilidad	2	3.23	.71
	5	2.86	.74
	8	2.72	.73
Dificultad	3	2.49	.90

6	2.50	.92
9	2.36	.79
10	2.42	.82

Igualmente, al desglosar el análisis por categorías (ver tabla 3), vemos que, en general, el nivel afectivo sigue siendo positivo, aunque moderado o muy moderado.

Para profundizar en el análisis de la tabla anterior se ha agrupado al alumnado por tipo de afectividad, positiva o negativa, con el fin de determinar cómo se desglosa el grupo acorde a su tipo de afectividad. (ver Gráfico 1)

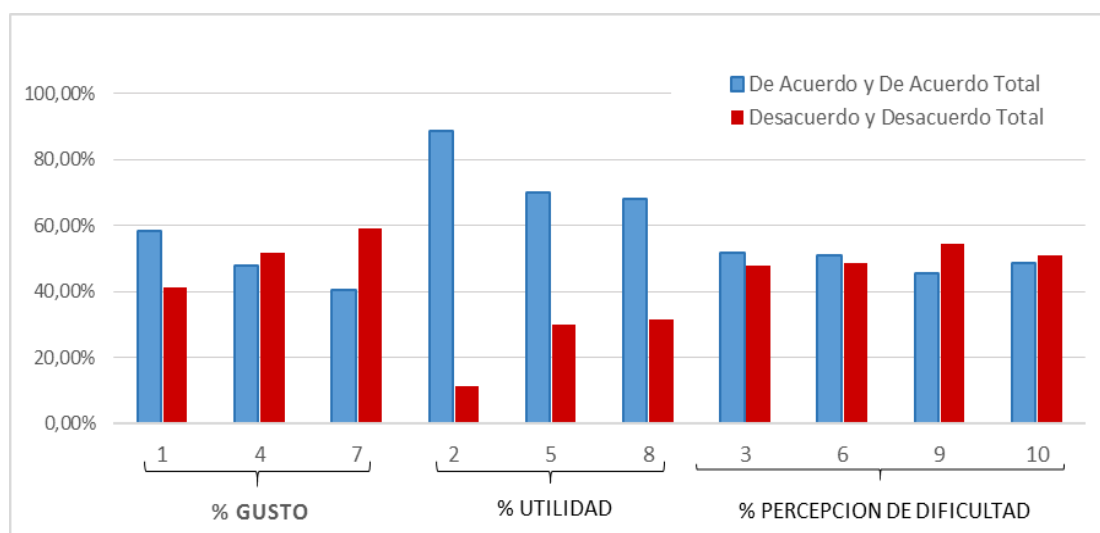


Gráfico 1. Porcentajes de ítems sobre geometría según categorías.

Como se puede observar en el Gráfico 1, con respecto al gusto más de la mitad del alumnado, el 52%, admite que no le gusta la geometría, n° 4.- *“Me gusta la geometría.”* y casi el 60% confirma que se aburre al realizar procedimientos de geometría, n° 7.- *“Me lo paso bien aplicando procedimientos geométricos.”* Sin embargo, el resultado mejora cuando se pregunta por erigir construcciones o clasificar figuras, así el 58.5% de la muestra está de acuerdo o totalmente de acuerdo con el ítem n° 1.- *“Me gustan los procedimientos geométricos (hacer construcciones gráficas. clasificar figuras.)”*.

En referencia a la categoría utilidad el n° 2.- *“Es útil aplicar correctamente los procedimientos geométricos.”* obtiene el valor de media más alta. Según el resultado de este ítem la gran mayoría de alumnas y alumnos, el 88.6%, están de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, al preguntar por la utilidad en la vida cotidiana de los procedimientos geométricos, véase los ítems n° 5.- *“Las ideas geométricas tienen mucha importancia para la vida.”* y n° 8.- *“Los procedimientos geométricos tienen mucha utilidad en la vida.”* los porcentajes descienden significativamente hasta un 68% y 70%, respectivamente.

Por último, respecto a la categoría percepción de dificultad, los ítems n° 3.- *“Me resulta fácil utilizar los procedimientos geométricos.”* y n° 6.- *“Tengo facilidad para entender las ideas geométricas.”* señalan que el 48% del alumnado admite tener dificultades ante tareas geométricas. Si la pregunta se formula de forma impersonal, n° 9.- *“Los procedimientos que se aplican en geometría son sencillos.”* y n° 10.- *“Las ideas geométricas se entienden fácilmente.”*, los valores de media que se obtienen son todavía más bajos y señalan que más de la mitad del alumnado, el 54.5% y 51.2%, respectivamente, consideran que los procedimientos geométricos son complicados.

Resultados de la escala EDACM hacia la geometría según la identidad sexual

Los valores de la media y desviación típica para mujeres y hombres en la escala EDACM hacia la geometría se muestran en la Tabla 4.

Tabla 4

Estadísticos Descriptivos de la escala EDACM para la geometría según la identidad sexual.

Sexo	N=123	Media	D.T.
Mujer	78	2.53	.68
Hombre	43	2.72	.58
No binario	2	1.9	1.14

En primer lugar, como el tamaño de la submuestra asociada a la opción “No binario” (ver Tabla 4) no tiene peso representativo en el conjunto de la muestra, esta categoría no se tiene en cuenta para el análisis inferencial asociado a la variable sexo.

En segundo lugar, se puede observar en la Tabla 4 que, aunque las medias obtenidas en mujeres y en hombres están próximas es superior en los hombres.

Para decidir si la diferencia de las medias es estadísticamente significativa se ha realizado un análisis inferencial. Para ello, se aplica la prueba U. Mann Whitney, cuyo resultado, $Z = -1.15$ y $p = .252 > .05$, que indica que la diferencia de medias entre hombres y mujeres no es significativa.

Por lo tanto, la variable identidad sexual no es un factor determinante en la escala EDACM/Geometría, es decir, no se puede afirmar a partir de los resultados obtenidos que los hombres tengan un nivel afectivo-emocional más positivo hacia la geometría que las mujeres.

Al analizar por categorías, tampoco se han encontrado diferencias de medias estadísticamente significativas, sin embargo, en la percepción de dificultad la diferencia entre las medias obtenidas de mujeres (media=2.35) y hombres (media=2.65) es notoria. Por tanto, podemos indicar que, en general, las mujeres perciben la geometría más difícil que los hombres.

Resultados de la escala EDACM hacia la geometría según la modalidad de bachillerato

Con respecto a la modalidad de bachillerato, los valores de la media y desviación típica en la escala EDACM hacia la geometría se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5

Estadísticos Descriptivos de la escala EDACM para la geometría según la modalidad de bachillerato

Modalidad bachillerato	N=123	Media	D. T.
Ciencias y Tecnología	51	2.83	.54
Humanidades y Ciencias Sociales	71	2.43	.67
Artes	1	*	*

**SPSS ha omitido este dato para el cálculo los estadísticos descriptivos.*

Como se observa en la Tabla 5 el tamaño de la submuestra asociada a la opción “Artes” con una entrada no tiene peso representativo en el conjunto de la muestra. Por

tanto, esta categoría no se tiene en cuenta para el análisis inferencial asociado a la variable modalidad de bachillerato.

Para decidir si la diferencia de las medias correspondiente a todos los ítems es estadísticamente significativa se ha realizado un análisis inferencial. Al calcular la prueba U. Mann Whitney se obtiene $Z=-3.21$ y $p=.001 < .05$, lo que pone de manifiesto que las diferencias existentes entre las modalidades de bachillerato son estadísticamente significativas.

Es decir, la modalidad seleccionada en bachillerato es un factor destacado en el nivel afectivo-emocional hacia la geometría, donde el alumnado que elige la modalidad de Ciencias y Tecnología es el que tiene un nivel afectivo-emocional más positivo hacia tareas geométricas que el resto de modalidades de bachillerato.

Análisis de la Escala Dominio Afectiva hacia la aritmética (EDACM/Aritmética)

Siguiendo la estructura del análisis de resultados en el apartado anterior, en primer lugar, se realiza un análisis general sobre los afectos y emociones hacia la aritmética de la escala EDACM y, posteriormente, con respecto a la identidad sexual y modalidad de bachillerato.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de la escala EDACM/Aritmética.

Escala EDACM	Casos Perdidos	Media	Mediana	Moda	D. T.
N=123	0	2.65	2.73	2.73	0.64

Como se observa en la Tabla 6 hay una importante concentración de datos alrededor de la media (2.65) y la mediana (2.73) pero no son puntuaciones muy altas, lo que indica un nivel afectivo positivo moderado.

Asimismo, al desglosar el análisis por categorías (ver tabla 7), vemos que, en general, el nivel afectivo sigue siendo positivo, aunque moderado.

Tabla 7

Valores estadísticos (media y desviación típica) de ítems de la escala EDACM para Aritmética.

Categoría	Nº ítem	Media	D.T.
Gusto	11	2.59	0.96
	15	2.50	0.92
	17	2.58	0.94
	20	2.56	0.91
Utilidad	13	1.76	0.91
	16	2.97	0.80
	21	3.37	0.72
Dificultad	12	2.81	0.83
	14	2.67	0.82
	18	2.57	0.81
	19	2.72	0.86

Para profundizar en el análisis de la tabla anterior se ha agrupado al alumnado por tipo de afectividad, positiva o negativa, con el fin de determinar cómo se desglosa el grupo acorde a su tipo de afectividad (ver Gráfico 2).

Como podemos observar en el Gráfico 2, con respecto al gusto hacia la aritmética todos los ítems que pertenecen a esta categoría, nº 11.- “Realizar operaciones aritméticas es divertido.”, nº 15.- “Me lo paso bien utilizando la aritmética.”, nº 17.- “Realizar operaciones aritméticas es una actividad que me gusta.” y nº 20.- “Los conceptos aritméticos me gustan.” señalan que, a más de la mitad del alumnado, al 55% aproximadamente, le gusta y se divierte con la aritmética.

En referencia a la categoría utilidad, el ítem nº 21.- “Conocer bien los números es muy importante para la vida” obtiene el valor de media más alta. El resultado de este ítem en el Gráfico 2 indica que la gran mayoría de alumnas y alumnos, el 91%, están de acuerdo con esta afirmación. También el alumnado considera importante los procedimientos aritméticos en la vida, el ítem nº 16.- “Los conceptos aritméticos tienen mucha importancia para la vida.” con un 71.5% así lo muestra. En el otro extremo se encuentra el ítem nº 13.- “Se puede vivir sin saber hacer cálculos numéricos”, cuyo resultado va en esta misma línea, puesto que el 80% considera que no se puede vivir en la sociedad actual si no eres capaz de realizar operaciones numéricas.

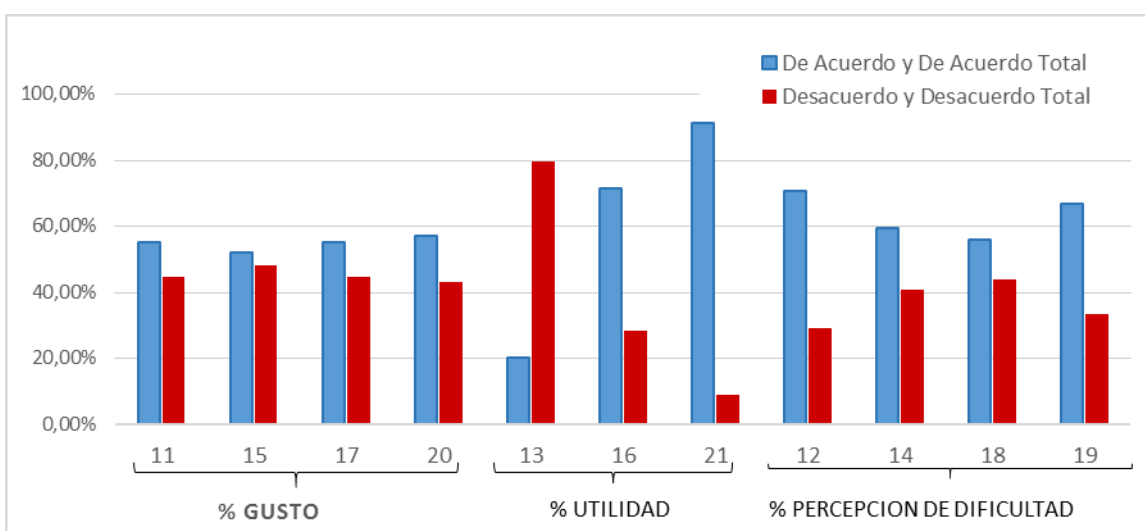


Gráfico 2. Porcentajes de ítems sobre aritmética según categorías.

Por último, respecto a la categoría percepción de dificultad, caben destacar los ítems nº 12.- “Me resulta fácil entender las ideas sobre los números.” y nº 19.- “Hacer bien los cálculos con números me resulta fácil.” donde aproximadamente dos tercios, el 70% y el 66%, respectivamente, del alumnado afirma no tener dificultades en tareas numéricas. Al igual que en el apartado de geometría, si las preguntas son escritas de manera impersonal los datos son menos positivos, así los ítems nº 14.- “Aprender y manejar los cálculos numéricos resulta sencillo.” y nº 18.- “Los conceptos aritméticos son fáciles de entender.” consiguen el 59.3% y 56.1%, respectivamente. Este resultado implica que hay más de un tercio del alumnado que percibe difícil los conceptos aritméticos y el aprendizaje y el manejo de cálculos numéricos.

Resultados de la escala EDACM hacia la aritmética según la identidad sexual

Los valores de la media y desviación típica para mujeres y hombres en la escala EDACM hacia la aritmética se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8

Estadísticos Descriptivos de la escala EDACM para la aritmética según la identidad. sexual.

Sexo	N=123	Media	D.T.
Mujer	78	2.61	0.66
Hombre	43	2.78	0.56
No binario	2	1.9	1.14

En primer lugar, como el tamaño de la submuestra asociada a la opción “No binario” (ver Tabla 8) no tiene peso representativo en el conjunto de la muestra, esta categoría no se tiene en cuenta para el análisis inferencial asociado a la variable sexo.

En segundo lugar, se puede observar en la Tabla 8 que, aunque las medias obtenidas en mujeres y en hombres están próximas es superior en los hombres.

Para decidir si la diferencia de las medias es estadísticamente significativa se ha realizado un análisis inferencial. Para ello, se aplica la prueba U. Mann Whitney, cuyo resultado, $Z = -1.296$ y $p = .195 > .05$, que indica que la diferencia de medias entre hombres y mujeres no es significativa.

Por lo tanto, la variable identidad sexual no es un factor determinante en la escala EDACM/Aritmética, es decir, no se puede afirmar a partir de los resultados obtenidos que los hombres tengan un nivel afectivo-emocional más positivo hacia la geometría que las mujeres.

Al analizar por categorías, tampoco se han encontrado diferencias de medias estadísticamente significativas, sin embargo, en la percepción de dificultad la diferencia entre las medias obtenidas de mujeres (media=2.62) y hombres (media=2.90) es notoria. Por tanto, podemos indicar que, en general, las mujeres perciben la aritmética más difícil que los hombres.

Resultados de la escala EDACM hacia la aritmética según la modalidad de bachillerato

Con respecto a la modalidad de bachillerato, los valores de la media y desviación típica en la escala EDACM hacia la aritmética se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9

Estadísticos Descriptivos de la escala EDACM para la aritmética según la modalidad de bachillerato

Modalidad bachillerato	N=123	Media	D. T.
Ciencias y Tecnología	51	2.95	.54
Humanidades y Ciencias Sociales	71	2.45	.62
Artes	1	*	*

**SPSS ha omitido este dato para el cálculo los estadísticos descriptivos.*

Como se observa en la Tabla 9 el tamaño de la submuestra asociada a la opción “Artes” con una entrada no tiene peso representativo en el conjunto de la muestra. Por

tanto, esta categoría no se tiene en cuenta para el análisis inferencial asociado a la variable modalidad de bachillerato.

Para decidir si la diferencia de las medias correspondiente a los ítems sobre aritmética es estadísticamente significativa se ha realizado un análisis inferencial. Al calcular la prueba U. Mann Whitney se obtiene $Z=-3.21$ y $p=.001 < .05$, lo que pone de manifiesto que las diferencias existentes entre las modalidades de bachillerato son estadísticamente significativas.

Es decir, la modalidad seleccionada en bachillerato es un factor destacado en el nivel afectivo-emocional hacia la aritmética, donde el alumnado que elige la modalidad de Ciencias y Tecnología es el que tiene un nivel afectivo-emocional más positivo hacia tareas aritméticas que el resto de modalidades de bachillerato.

Discusión y conclusiones

En primer lugar, los resultados indican que el dominio afectivo emocional del alumnado del grado de Educación Primaria hacia la geometría y hacia la aritmética es, en general, positivo moderado. En el desglose por categorías el gusto y la percepción de dificultad ante la geometría es positivo muy moderado, lo que señala que para el alumnado del grado de Educación Primaria el bloque de contenido que más difícil y, a la vez, menos le gusta es la geometría.

En segundo lugar, cabe señalar que, los ítems que obtienen mejor puntuación son aquellos que hacen referencia a la utilidad de la geometría y la aritmética, coincidiendo con lo aportado por Maroto (2015) donde alumnas y alumnos de grado de primaria, mayoritariamente, consideran muy importantes, útiles y necesarios los números y los conceptos aritméticos para la vida diaria, así como los cálculos numéricos y los conceptos geométricos.

En relación a la categoría gusto, los datos señalan que, a más de la mitad del alumnado, al 55%, le gustan las operaciones aritméticas, mientras que, un discreto 49% de la muestra admite su gusto por la geometría.

En esta línea apuntan los resultados del estudio de Maroto (2015) en el que se señala que aproximadamente la mitad del alumnado del grado de Educación Primaria afirma que le gusta la geometría y los procedimientos geométricos, siendo el cálculo y los procesos aritméticos mejor valorados que la geometría.

De los resultados también se desprende que, aunque a una parte importante del alumnado, al 63%, no le resulta difícil los cálculos numéricos ni los conceptos aritméticos, coincidiendo, de nuevo, con Maroto (2015), más de la mitad de la muestra, el 51%, considera que va a tener dificultades en el área de la geometría.

En este sentido se expresan los estudios de Araujo, Giménez y Rosich (2006) en el que se constata que el alumnado de primer curso en la formación de futuro profesorado tiene escasos conocimientos sobre geometría y demostraciones geométricas. Asimismo, el estudio de Martínez (2012) indica que, aunque al profesorado de primer ciclo le gusta y considera importante la geometría tiene dificultades en algunos procedimientos geométricos (volumen de sólidos, entre otros).

Sin embargo, con respecto a la percepción de dificultad ante la geometría los resultados obtenidos en el presente estudio son menos esperanzadores que los de Maroto (2015) en el que se señala que a la mitad del alumnado aproximadamente tanto los conceptos como los procedimientos geométricos no le resultan difíciles.

A continuación, el análisis de las variables secundarias, identidad sexual y tipo de estudios previos, indica que, por un lado, no se encuentran diferencias significativas

respecto a la variable identidad sexual en el tipo de dominio afectivo ni hacia la geometría, ni hacia la aritmética.

Además, al examinar los resultados por categorías tampoco se han encontrado diferencias significativas entre hombres y mujeres en ninguna de las dos áreas de conocimiento. Este resultado difiere del obtenido en el estudio de Maroto (2015) donde en la categoría de percepción de dificultad se encuentran diferencias significativas de medias respecto a la variable identidad sexual, siendo las mujeres las que perciben más dificultades para trabajar los conceptos geométricos y manejar el cálculo numérico que los hombres. Por tanto, para posteriores estudios sería interesante analizar la posible influencia de la variable identidad sexual en el tipo de dominio afectivo hacia el conocimiento matemático ya que no hay consenso en las investigaciones revisadas.

Por otro lado, el estudio confirma que el tipo de modalidad de bachillerato del alumnado antes de acceder al grado de Educación Primaria es un factor determinante en el nivel afectivo-emocional hacia el conocimiento matemático, coincidiendo con Maroto (2015) donde se señala que el alumnado de Ciencias de la Salud o Tecnológicos tienen mejores resultados que el de Humanidades y Ciencias Sociales con respecto a la competencia matemática.

Finalmente, señalar que, aunque los resultados obtenidos en este trabajo son una evidencia más que confirman estudios de investigación mencionados en el marco teórico como el de Maroto (2015), encontramos discrepancias con investigaciones como la de González Ramírez (2000) donde el alumnado admite tener dificultades, incluso, en operaciones aritméticas sencillas. Asimismo, resultados contradictorios a los obtenidos en el presente estudio son los de Báez e Iglesias (2007) y Gómez-Chacón (2010) donde el alumnado considera que la geometría no es importante, ni útil en la vida diaria. En consecuencia, convendría ahondar en el dominio afectivo-emocional hacia el conocimiento matemático, en general, y hacia la geometría, en particular, puesto que sobre esta área no hay acuerdo en los trabajos revisados.

Referencias

- Aiken, L. R. (1974). Two Scales of Attitude toward Mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 5(2), 67-71. DOI:10.2307/748616.
- Aiken, L. R. (1979). Attitudes toward mathematics and science in Iranian middle schools. *School Science and Mathematics*, 79, 229-234. Doi: 10.1111/j.1949-8594.1979.tb09490.x.
- Araujo, J., Giménez, J., y Rosich, L.J. (2006). Afectos y demostraciones geométricas en la formación inicial del docente. *Enseñanza de las Ciencias*, 24(3), 371-386.
- Barrantes, M. y Blanco, L. J. (2005). Análisis de las concepciones de los profesores en formación sobre la enseñanza y aprendizaje de la geometría. *Números*, 62, 33-44.
- Báez, R., y Iglesias, M. (2007). Principios didácticos a seguir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la geometría en la UPEL “El Mácaro”. *Enseñanza de la Matemática*, 12, 67-87.
- Bermejo, V. (1996). Enseñar a comprender las matemáticas. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I*. (pp. 256-279), Madrid: Síntesis.
- Blanco, L. J., Caballero, A., Piedehierro, A., Guerrero, E., y Gómez, R. (2010). El dominio afectivo en la enseñanza/aprendizaje de las Matemáticas. Una revisión de investigaciones locales. *Campo Abierto*, 29(1), 15-33.
- Caballero, A. (2013). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención en control emocional y resolución de problemas para maestros en Formación Inicial. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.

- Castro, E. (1988). *Números y operaciones. Fundamentos para una aritmética escolar*. Madrid: Síntesis.
- Etxandi, R. (2007). Matemática en educación primaria: un intento de renovación de la práctica en el aula. *Uno: Revista de didáctica de las matemáticas*, 45, 15-25.
- Fennema, E., y Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7(5), 324-326. DOI: 10.2307/748467.
- Gilbert, D. (1991). How mental systems relieve. *American Psychology*, 46(2), 107-119.
- Gómez-Chacón, I. M. (1997). La alfabetización emocional en educación matemática: actitudes, emociones y creencias. *Uno: Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 13, 7-22.
- Gómez-Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid. Narcea S.A. de ediciones, España.
- Gómez-Chacón, I. M. (2010). Tendencias actuales en investigación en matemáticas y afecto. En M. M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo & T. A. Sierra (Eds.), *Investigación en educación matemática XIV* (pp. 121-140). Lleida: SEIEM.
- González-Pienda, J. A., y Álvarez, L. (1998). Dificultades específicas relacionadas con las matemáticas. En J. A. González Pienda, y J.C. Núñez Pérez (Coords.), *Dificultades del aprendizaje escolar* (pp. 315-340). Madrid: Pirámide.
- González Ramírez, T., (2000). Metodología para la enseñanza de las Matemáticas a través de la resolución de problemas: un estudio evaluativo. *Revista de Investigación Educativa*. 18(1), 175-199.
- Guzmán, M. (2007). Enseñanza de las ciencias y la matemática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 19-58.
- Hidalgo, S., Maroto, A., y Palacios, A. (2005). El perfil emocional matemático como predictor de rechazo escolar: relación con las destrezas y los conocimientos desde una perspectiva evolutiva. *Revista Educación Matemática*, 17(2), 89-116.
- Johnson, G.S. (1981). An investigation of selected variables and their effect upon the attitudes toward the teaching of elementary school Mathematics by prospective elementary school teacher. *Southwest Educational Research Association*. Dallas.
- Landa, J. (2019). *Dominio afectivo-emocional del alumnado del grado de Educación Primaria hacia las matemáticas*. Trabajo fin de master. Universidad del País Vasco.
- Marchesi, Á., y Hernández Gil, C. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Maroto, A. (2015). *Perfil Afectivo-Emocional Matemático de los Maestros de Primaria en formación*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Martínez, R. (2012). *Actitud de los docentes en la enseñanza de la geometría en el primero y segundo ciclo de Educación Básica de la Escuela de la Aplicación Dionisio de Herrera*. Tesis Doctoral. Universidad de Tegucigalpa.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education. A reconceptualization. En Grows D. A. (Ed.) *Handbook of research on Mathematics Teaching and Learning*. (pp. 575-596), New York: Macmillan. Publishing Company.
- Richardson, F.C. y Suinn, R.M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 19, 551-554.
- Tapia, M., y Marsh, G. E. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. *Academic Exchange Quarterly*, 8(2). Recuperado de <http://www.rapidintellect.com/AEQweb/cho253441.htm>

Ainhoa Berciano. Profesora del Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Sus líneas de investigación se centran en la enseñanza-aprendizaje de la matemática en edades tempranas y en la formación de profesorado.

Josune Landa. Profesora del Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Su línea de investigación se centra en el tipo de dominio afectivo-emocional hacia las matemáticas del profesorado en formación.

Errores en la comunicación científica: El caso de la Evolución Humana en los medios

Errors in science dissemination: Human Evolution in the media

Jon Ander Garibi Polo*, José Domingo Villarroel Villamor* y Alvaro Antón Baranda*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

En este trabajo se desarrolla una herramienta para la evaluación de la información que aparece recogida en los medios de comunicación sobre la evolución humana, con el fin de contribuir al conocimiento de la sociedad acerca de esta temática y a la mejora de los procesos de divulgación científica. Para ello, se buscaron noticias que tratan esta temática, publicadas en un periodo de dos años en medios escritos y digitales. Las piezas se examinaron mediante el establecimiento de un conjunto de categorías basadas en los errores conceptuales más comunes encontrados en la investigación previa. Los resultados muestran que las noticias que contienen errores son más frecuentes que las correctas. Se concluye que la información transmitida por los medios de comunicación acerca de la evolución humana es en su mayoría incorrecta y, por tanto, la labor educativa de estos es mejorable. Asimismo, se destaca la relevancia de esta línea de investigación.

Palabras clave: divulgación científica, educación pública, medios de comunicación, evolución humana, análisis de contenido.

Abstract

In this paper an evaluation tool is created for the analysis of the information provided by the media on human evolution, aiming to contribute to the knowledge of society about this subject and the improvement of scientific dissemination. News related with this topic and published in a period of two years in both written and digital media were selected. The pieces were examined by establishing a set of categories based on the most common conceptual errors found in the previous investigation. The results show how news containing errors are more frequent than the correct ones. It has been concluded that the information transmitted by the media about human evolution is mostly incorrect and, therefore, the educational role of the media is improvable. The relevance of this line of research is highlighted.

Keywords: scientific dissemination, public understanding, media, human evolution, content analysis.

Introducción

Este trabajo se plantea con el objeto de explicar las bases metodológicas empleadas en la creación de una herramienta evaluativa compuesta por categorías de errores conceptuales que permiten el estudio de la información que los medios de comunicación difunden en torno a la evolución del ser humano. Con este fin, se muestran las categorías desarrolladas para la detección y clasificación de errores hallados en noticias publicadas en medios escritos y digitales; junto con sus bases bibliográficas e ilustraciones de las evidencias halladas en la muestra. Finalmente, se extraen conclusiones acerca del rigor de la información provista por los medios y la importancia de esta línea de investigación, con el fin último de tratar de contribuir a los procesos de divulgación científica.

Marco Teórico

Los medios de comunicación poseen un importante rol educativo, en especial, en el campo de la educación científica (McCombs, 2014). Por un lado, gran parte de la población adulta, una vez terminada su educación superior, recibe nociones de educación científica principalmente a través de los medios (Boykoff y Yulsman, 2013). Por el otro, parte de la ciudadanía carece de alfabetización científica (Kozak, 2018) y de los conocimientos suficientes para evaluar la información que recibe de los medios (Herreid, 2018) y, por tanto, es susceptible de asimilar información incorrecta.

Actualmente, la repercusión de este problema es aún mayor debido a la velocidad con la que información se produce y la facilidad con la que se transmite (Weinberger, 2014). Esta sobrecarga de información imposibilita la ya difícil tarea de testarla, debido a que la ciudadanía carece del tiempo necesario para hacerlo (Barnett y Kaufman, 2018).

Por estos motivos, no es de extrañar que el estudio de la corrección de los contenidos científicos provistos por los medios de comunicación sea una línea de investigación de creciente interés dentro de la comunidad científica. Prueba de ello son los estudios de Koerner (2014) que analiza cómo la gran cobertura mediática de tres acontecimientos concretos contribuye a generar un estigma entre la población americana, alterando su percepción hacia la energía nuclear; Boykoff y Yulsman (2013), que estudia la información que se transmite y la que se obvia en los medios de comunicación acerca del cambio climático; y Miyawaki, Shibata, Ishii y Oka (2017), que examina una muestra compuesta por artículos de periódicos japoneses para analizar la cobertura mediática de materias relacionadas con la salud y mostrar la relación entre la cantidad de información provista y el conocimiento del público.

No obstante, pese a la significativa cantidad de estudios basados en valorar la corrección de los contenidos científicos provistos por los medios, no se han hallado investigaciones que analicen el rigor de la información que los medios de comunicación transmiten acerca de la Evolución Humana.

La importancia de este objeto de estudio reside en que su comprensión facilita la aprehensión de la Evolución Biológica (Pobiner, Watson, Beardsley, & Bertka, 2019). Esta última es uno de los ejes de la Biología (Gregory, 2009), cuya investigación se justifica por su relevancia en la ciencia en general (Cofré et al., 2018). Asimismo, su correcta comprensión resulta esencial tanto por su importancia educativa (Bohlin, Göransson, Höst, y Tibell, 2017), como por facilitar la comprensión de sus numerosas implicaciones en la cotidianidad (Sepúlveda y El-Hani, 2012), por ejemplo, la pérdida

de la biodiversidad (Bohlin et al., 2017) y la resistencia bacteriana a los antibióticos (Bohlin y Höst, 2015).

Resulta llamativa la escasez de investigaciones que examinan los contenidos que se transmiten acerca de la Teoría de la Evolución, la cual constituye un contenido recurrente en los medios (Allgaier, 2010; Zimmer, 2010). Más significativa aún resulta la ausencia de estudios que analicen la información provista acerca de la Evolución Humana, un área más controvertida dentro de la Evolución y, en consecuencia, más mediática (Gee, 2013).

Objetivos

El objetivo general del trabajo es mostrar las bases metodológicas de las categorías de errores conceptuales desarrolladas para el estudio de la información que los medios de comunicación difunden en torno a la cuestión de la comprensión científica de la evolución del ser humano.

Para la consecución del mismo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Detectar errores y usos no apropiados de la Evolución Humana en una muestra compuesta por noticias publicadas en medios de comunicación escritos y digitales.
- Describir las bases conceptuales y la bibliografía previa de las categorías empleadas en la clasificación de los errores hallados en la muestra.
- Ilustrar los errores incluidos en cada categoría con evidencias extraídas de la muestra.
- Discutir las tendencias generales en cuanto a la frecuencia de aparición de errores relativos a la comprensión científica de la evolución del ser humano.

Con todo, el propósito de este trabajo es mostrar el resultado del desarrollo de una estrategia para la detección y categorización de errores conceptuales en medios de comunicación, con el fin de contribuir a la mejora de los procesos de divulgación científica y, con ello, al conocimiento de la sociedad.

Metodología

Muestra

La muestra está compuesta por noticias extraídas de medios de comunicación escritos – prensa escrita (N=491) y revistas (N=116) – y de medios digitales (N=795). La obtención de las noticias se ha realizado mediante la base de datos de prensa “mynews.es”.

La elección de esta base de datos se basa en ser el buscador que mayor número de publicaciones abarca en cuanto a prensa española se refiere (Repiso, Rodríguez-Pinto y García-García, 2013). Así mismo, “mynews.es” ya ha sido utilizada en otras investigaciones también basadas en análisis de contenido: Repiso, Merino-Arribas y Chaparro-Domínguez (2016), en la que se examina la presencia de varias universidades españolas en prensa; Rodari, Mathieu y Xanthoudaki (2012), la cual investiga la comunicación de los desarrollos en investigación científica; Terrón Blanco (2011), que utiliza “mynews” con el fin de analizar el tratamiento que los medios escritos españoles ofrecen respecto al VIH.

Las noticias examinadas en este estudio fueron publicadas en un periodo de dos años, comprendido entre el 1 de diciembre del 2015 y el 1 de diciembre del 2017, ambas

fechas incluidas. Las palabras clave y operadores booleanos introducidos en el buscador de “mynews.es” fueron los siguientes: “evolución” AND “hombre” OR “humano” OR “homo”; buscadas tanto en los títulos como en los cuerpos de las noticias.

La muestra obtenida fue de 599 noticias, pero esta cifra se redujo a 220 tras descartar las no relacionadas con el objeto de estudio y las repetidas. Estas últimas hacen referencia a una misma noticia publicada en más de un medio de comunicación, en cuyo caso, solo se analizaba y contabilizaba la noticia publicada más recientemente.

Procedimiento de investigación

El examen de la muestra se ha llevado a cabo teniendo en cuenta las indicaciones de Joffe (2012) para el análisis de contenido. Este se realiza mediante un método que consta de cuatro apartados y que ya ha sido empleado en otras investigaciones como la de Matvienko (2016).

En el primero, siguiendo el procedimiento empleado por Bohlin y Höst (2015), se recoge una muestra compuesta por noticias publicadas en medios de comunicación, para un posterior examen. Este consiste en la detección de errores o usos no apropiados (en este caso de procesos y términos evolutivos) hallados en un porcentaje de la muestra (%20).

En un segundo apartado, se recurre a la comunidad científica para estudiar y recolectar las categorías de errores conceptuales empleadas en investigaciones precedentes sobre la misma temática. Posteriormente, se clasifican los errores hallados en el primer apartado en base a las categorías seleccionadas.

En tercer lugar, siguiendo las aportaciones de Matvienko (2016), se recurre a la comunidad científica para proceder al desarrollo de nuevas categorías que permitan la inclusión de los errores detectados en el primer apartado, pero no clasificables mediante las categorías del segundo.

Por último, se establecen las categorías definitivas juntando las creadas en el segundo y el tercer apartado. Con el nexo de ambas, se procede al análisis de la muestra por completo.

Siguiendo las recomendaciones de Barringer, Jones y Neubaum (2005), Joffe (2012) y Normansell y Welsh (2015), con el propósito de aumentar la rigurosidad, tanto la creación de las categorías, como el posterior análisis de la muestra, han sido llevados a cabo por dos autores. Para ello, previamente, un 20% de la muestra ha sido analizada conjuntamente, a fin de definir claramente que contenido debía incluirse en cada una de las categorías. De este modo, los criterios inherentes a las categorías empleadas para la codificación de la muestra han sido modificados mediante el consenso entre autores, con el fin de producir un marco de codificación más claro y específico. Finalmente, los autores han analizado de manera independiente el 80% restante de la muestra para estudiar el nivel de acuerdo entre las clasificaciones resultantes.

Tratamiento de datos

La muestra se ha tratado siguiendo el método utilizado en el estudio de Bohlin y Höst (2015), el cual también se fundamenta en un análisis de contenido científico publicado en prensa. Consiste en la lectura de las noticias y, mediante un proceso deductivo, la detección de fragmentos en los cuales pueda haber errores conceptuales o usos inapropiados de la temática de estudio.

El nivel de concordancia entre los dos expertos que han evaluado y, posteriormente, clasificado los errores detectados en las noticias que constituyen la muestra se ha llevado a cabo mediante el coeficiente de Cohen’s Kappa.

Resultados

Los resultados se presentan en dos apartados. Por un lado, se presentan las categorías de errores utilizadas, junto con sus bases conceptuales y la bibliografía previa consultada para su creación. Por el otro, se muestran evidencias de cada categoría, con el fin de ejemplificar los errores que se pueden hallar en la muestra.

Descripción de las categorías de errores conceptuales

En la tabla 1 se muestra la descripción de las 7 categorías utilizadas para la clasificación de errores y usos inapropiados de conceptos y procesos evolutivos, junto con los principios conceptuales precisos y lo que la bibliografía previa cita acerca de ese tipo de errores:

Tabla 1

Descripción de las categorías de errores conceptuales, junto con los principios conceptuales correctos y las bases bibliográficas de cada una.

Categoría	Descripción	Principio conceptual	Base bibliográfica
Linealidad	Consiste en entender la Evolución como un proceso lineal y unidireccional. La Evolución transcurre desde un primer individuo primitivo, hasta llegar a una especie más evolucionada o avanzada que las anteriores.	La Evolución no sucede en un punto concreto, es ubicua y es el entorno el que condiciona la dirección en la que suceden los cambios (Gregory, 2009). La Evolución de una nueva especie no supone inexorablemente la desaparición de la forma evolutiva previa, la cual puede, o bien coexistir con la nueva especie, o también evolucionar en otras direcciones (Isaak, 2003).	Esta concepción errónea ha sido analizada por los estudios de Gregory (2009) e Isaak (2003), ambos basados en examinar las concepciones erróneas más comunes en la comprensión de la Selección Natural y la Evolución Biológica respectivamente.
Pensamiento finalista	La Evolución está diseñada, tiene una finalidad y sucede por una razón. Cuando lo necesitan, los individuos pueden intencionalmente evolucionar y, por tanto, los cambios siempre son beneficiosos.	La evolución no persigue ningún propósito y, por tanto, los individuos no son diseñados con ningún fin (de la Gándara y Gil, 2002) La Evolución de los individuos u organismos tampoco se produce voluntariamente, ni	Estas nociones han sido investigadas por: de la Gándara y Gil (2002), al tratar de encontrar errores sobre la adaptación en libros de texto de secundaria; y Grau y de Manuel (2002), al estudiar las dificultades a superar en la enseñanza de la

	<p>Asimismo, los cambios voluntarios que padece un organismo en el transcurso de su vida pueden ser heredados por sus descendientes.</p>	<p>es el resultado de su esfuerzo por mejorar (de la Gándara y Gil, 2002; Grau y de Manuel, 2002) y adaptarse (Marrero-Delgado, 2017), ya que las mutaciones y su herencia son fortuitas y no consecuencia de la necesidad (Heredia, Furtak y Morrison, 2016).</p> <p>Los rasgos propios de una especie no se pierden por la falta de uso (Morales Ramos, 2016).</p> <p>Además, los rasgos que en un momento concreto resultan inservibles, pueden llegar a serlo en función de las variaciones en el entorno.</p> <p>La mayoría de las mutaciones no son beneficiosas ni perniciosas, son neutras (Gregory, 2009).</p>	<p>Evolución Biológica con el alumnado de la misma etapa educativa y plantear actividades para su corrección.</p> <p>Morales Ramos (2016) y Marrero-Delgado (2017), al investigar las concepciones alternativas de, estudiantes universitarios sobre la evolución Biológica por selección natural; y las mutaciones, selección natural y adaptación respectivamente.</p> <p>Además, la primera autora también analiza la presencia de estas nociones erróneas en el futuro profesorado de secundaria.</p> <p>Heredia, Furtak y Morrison (2016) a través del estudio de las ideas previas sobre la selección natural de estudiantes de Biología de secundaria. Para ello, los autores utilizan cuestionarios de elección múltiple para estudiar y comparar los patrones de respuesta entre ítems relacionados con plantas y animales. Este tipo de errores también son examinados por la previamente citada investigación de</p>
--	--	---	---

			Gregory (2009).
Pensamiento Antropocéntrico	Consideración del ser humano como dirigente de su propia evolución; además de comprender al <i>Homo sapiens</i> como especie superior u objetivo de la Evolución. En ocasiones, los procesos evolutivos se justifican por la existencia del ser humano y se da por sentado que estos solo se aplican a este género.	Las mutaciones son aleatorias, no intencionadas y, por tanto, los individuos no son responsables su propia evolución (Grau y de Manuel, 2002; Marrero-Delgado, 2017). Además, la valoración de la naturaleza y sus componentes en base a su repercusión en el ser humano es errónea (Kahriman-Ozturk, Olgan y Tuncer, 2012).	El paradigma que conduce a este tipo de errores es el eje de numerosos estudios, entre los que destacan: Lövbrand et al., (2015) que analizan la relación entre las ciencias sociales y el Antropoceno; Rose, van Dooren, Chrulw, Cooke, Kearnes, y O’Gorman (2012) quienes estudian la repercusión en las ciencias sociales de la prevalencia del Antropoceno; y Kahriman-Ozturk, Olgan y Tuncer (2012) que destacan la presencia de ideas antropocéntricas entre infantes al estudiar su actitud hacia el medioambiente. Además, el antropocentrismo también ha sido mencionado – además de en las previamente mencionads investigaciones de Grau y de Manuel (2002) y Marrero-Delgado (2017) – en el trabajo de Villarroel y Villanueva (2017) basado en conocer la comprensión de niños y niñas sobre fenómenos naturales a través de sus dibujos.

<p>Errores conceptuales</p>	<p>Comprensión y usos erróneo de conceptos y procesos evolutivos. Los más frecuentes son: Excluir al género <i>Homo</i> de la familia de los Homínidos y, en ocasiones, definirlos como monos. Atribuir la capacidad de evolucionar a un órgano. Considerar que la Evolución ocurre exclusivamente por azar. Definir conductas como rasgos heredables.</p>	<p>La selección natural es un proceso de dos pasos, por un lado, mutaciones aleatorias que causan variaciones dentro de una población y, por otro, un segundo paso no azaroso que condiciona la herencia de esas mutaciones en base a su importancia para la supervivencia y reproducción. (Isaak, 2003; Kutschera y Niklas, 2004; Mayr, 1982). Además, la Evolución se limita a las poblaciones, puesto que los organismos – y, por tanto, sus órganos – no pueden evolucionar (Nowak, 2006). Del mismo modo, solo las características genotípicas pueden ser heredadas, esto es, aquellas que posean una base genética (Gregory, 2009). En el caso del ser humano, todos los integrantes del género <i>Homo</i> pertenecen a la familia <i>Hominidae</i> (Hickman, 2006).</p>	<p>Los errores conceptuales son un área de gran interés en la comunidad científica y, en la Evolución en concreto, se han estudiado en las ya mencionadas investigaciones de de la Gándara y Gil (2002), Grau y de Manuel (2002), Gregory (2009), Heredia, Furtak y Morrison (2016), Isaak (2003), Marrero-Delgado (2017) y Morales Ramos (2016). Asimismo, algunos de estos errores son explicados en el estudio de Kutschera y Niklas (2004) y los libros de Nowak (2006) y Mayr (1982), los cuales sintetizan y explican la Evolución Biológica en base a los conocimientos actuales y aportan evidencias para refutar las concepciones erróneas más frecuentes.</p>
<p>Raza</p>	<p>Referencias a la existencia de diferentes razas dentro de la especie <i>Homo sapiens</i> y hacer alusiones a la “raza humana” en lugar del género</p>	<p>En el campo de la Biología, actualmente no existen diferentes razas o subespecies humanas (Kampourakis, 2018; Templeton, 1998).</p>	<p>Los trabajos de Kampourakis (2018) y Templeton (1998) aportan evidencias con el fin de denegar la existencia de razas humanas y tratan de probar el origen de</p>

	humano.	Además, el empleo del término raza humana es erróneo (McDonald, 2013); en su lugar debería ser utilizado género humano.	estas categorizaciones sociales en base a otras causas no relacionadas con el área de la Biología. En el ámbito educativo, el estudio de Rufo, Capocasa, Marcari, D'arcangelo y Danubio (2013) destaca la persistencia de esta noción errónea entre alumnado con conocimientos previos de Biología; al tratar de estudiar su conocimiento acerca de la Evolución y la diversidad humana.
Ciencia ficción	Incluye, por un lado, la descripción de escenarios futuros en base a vaticinios sin fundamento teórico, a menudo relacionados con extinciones y catástrofes naturales; por el otro, cambios evolutivos provocados por los avances científico-técnicos.	La Selección Natural es la principal causa del origen de nuevas especies y su consecuente evolución (Kutschera y Niklas, 2004); es responsable del cambio en las proporciones de rasgos que ya están presentes dentro de una población, pero esa variación es previamente causada por las mutaciones (Nowak, 2006) y la mezcla (Langdon, 2016). Las variaciones resultan beneficiosas, neutras o perniciosas en función del entorno y sus alteraciones (Gregory, 2009).	La ciencia ficción y su relación con la ciencia ha sido estudiada por García Borrás (2006), Palacios (2007) y Petit y Solbes (2016) al investigar la posible introducción del cine de ciencia ficción al aula como herramienta didáctica. En el área de la divulgación, Alcívar (2004) y Alonso (2004) analizan la corrección de los contenidos mediáticos y la tendencia de los medios a incluir y transmitir contenidos no rigurosos o ficticios, descritos como “ciencia-ficción” o “tecnociencia”. Esta

			última inclinación también es destacada por Gee (2013) al examinar el rigor periodístico en la información acerca de la Evolución Humana.
Otros errores	Escasos errores no incluíbles en las categorías previas.		

Casos ilustrativos de cada una de las categorías

En la tabla dos, se muestran a modo ilustrativo ciertas evidencias halladas en la muestra sobre los errores incluíbles dentro de cada una de las categorías:

Tabla 2

Evidencias halladas en la muestra, referentes a cada categoría de errores conceptuales.

Categoría	Ejemplos de casos
Linealidad	<p>“En la Cuna de la Humanidad en África seguimos buscando desde hace cuatro o cinco años los homínidos que no hemos encontrado en Atapuerca” (Lastra Escobedo, 2016).</p> <p>“El ser humano pasó de ser un vulgar simio a dominar al resto de la naturaleza. En su camino hasta la cúspide del Universo, inventó dioses, naciones y sociedades anónimas.” (Pilar, 2016).</p> <p>“Pero esta hipótesis no convence a todos, ya que supone otorgar a los naledis una intencionalidad ritual que no cuadra para seres tan primitivos: este comportamiento se supone restringido a especies más avanzadas, como humanos modernos y neandertales.” (“El 'homo' más temprano tuvo sus inicios en ambientes herbáceos”, 2017).</p>
Finalista	<p>“Nuestros antepasados no comían carne, [...] Como les sobraban intestinos, los fueron perdiendo, y eso dejó más energía para que creciera el cerebro.” (Velasco, 2017).</p> <p>“El ser humano se desprende de su abrigo natural cuando empezó a cazar a campo abierto, una actividad que le daba demasiado calor.” (Rathge, 2017).</p> <p>“Nuestra cara está diseñada para la expresión, para la comunicación. La cara de los neandertales tiene que ver con la masticación, con su uso como una herramienta, y nuestra cara se explica como una herramienta para la comunicación y el lenguaje corporal.” (Vaquero, 2016).</p>
Antropocéntrico	<p>“Estamos a punto de controlar técnicamente nuestra evolución biológica.” (Fernández, 2017).</p> <p>“Los avances científicos y tecnológicos han permitido que los</p>

	<p>humanos hayan escapado a los efectos de la selección natural.” (Mediavilla, 2017).</p> <p>“Ahí está la contradicción. Habitamos un medio artificial que hemos modificado, y que afecta gravemente a la biosfera, pero nuestra biología es la misma que la del cazador de hace 20.000 años. Esta es la causa de muchos de nuestros problemas de salud, sobre todo mentales: no estamos biológicamente preparados para habitar el medio que hemos creado.” (Suárez, 2017).</p>
Errores conceptuales	<p>“Hace 20.000 años en el planeta había cinco especies de homínidos, ahora hay una, el <i>Homo sapiens</i>.” (Rodríguez, 2016).</p> <p>“En los chimpancés, estos dos músculos se sitúan en la parte posterior de la pelvis mientras que en los homínidos, aprovechando el ancho del íleon, se alinean lateralmente.” (“De las cuatro patas a la maratón: la evolución como aliada del 'runner'”, 2016).</p> <p>“Efectivamente, hasta ahora la evolución había sido por azar.” (Quijada, 2017).</p> <p>"Cuando fuimos a Botsuana y Sudáfrica nos dimos cuenta de que había una sociedad que estaba desapareciendo debido a la falta de diversidad. Esto ha dado lugar a un proceso de homogeneización en el que se han perdido sus culturas y sus tradiciones por la inmersión en un mundo moderno y su poca capacidad de mutación y de adaptación a los cambios.” (Marcos, 2016).</p> <p>“la violencia letal entre individuos es una característica ampliamente extendida entre los mamíferos que el <i>Homo sapiens</i> ha heredado a lo largo de su evolución.” (Montes, 2016).</p> <p>“Según sus descubridores, esta especie (<i>Homo Naledi</i>) parece que depositaba deliberadamente los cuerpos de sus difuntos en una cámara específica en dicha cueva, un tipo de conducta que hasta ahora se consideraba limitada a los humanos.” (“<i>Homo naledi</i> es más reciente de lo pensado: 230.000/330.000 años”, 2016).</p>
Raza	<p>“[...] hace 300.000 años formas muy tempranas de <i>Homo sapiens</i>, pero que no eran humanos modernos.” (Bär, 2017).</p> <p>“Anunciadora del fin de la raza humana, porque su lenta evolución biológica no podría competir.” (Fernández Aguilar, 2017).</p> <p>“La codicia y la ambición están representadas en la creación de imperios globales con predominio del hombre blanco, como raza superior.” (Cortés, 2017).</p> <p>“De él surge esa ilustración de las etapas evolutivas que van desde un primate hasta el <i>Homo sapiens</i>, donde por lo tanto un negro es poco más que un macaco.” (Guaycochea de Onofri, 2016).</p>
Ciencia ficción	<p>“Estamos a punto de controlar técnicamente nuestra evolución biológica.” (Fernández, 2017).</p>

	<p>“Llevamos siglos modificando nuestra biología, la cual se ha vuelto más artificial por el desarrollo de la tecnología, por ejemplo, con los nuevos implantes tecnológicos. La biología molecular y la ingeniería genética abren este espacio para creer que es posible un nuevo salto evolutivo.” (“Homo roboticus, una especulación sobre el futuro de la evolución humana”, 2017).</p> <p>“El humano cada vez es más artificial como consecuencia de la ciencia y la tecnología [...] habrá una nueva especie, al que él ha bautizado Homo roboticus. “Vamos a ser nuestro último invento tecnológico”. (de Ávila, 2017).</p>
Otros errores	<p>“Esta capacidad que tenemos de digerir todo tipo de alimentos ha supuesto una ventaja evolutiva, ha hecho que nuestro cuerpo se desarrolle mejor, que nuestro cerebro tenga un tamaño más grande que nuestros antepasados y una complejidad mayor que nos ha permitido superar la selección natural y llegar hasta aquí.” (“Bermúdez de Castro: Conocer la evolución humana ayuda a entendernos”, 2017).</p> <p>“Los científicos pueden de manera rápida, barata y sorprendentemente precisa arreglar los errores gramaticales de la naturaleza.” (Kusko, 2017).</p>

Discusión de resultados y conclusiones

La serie de categorías empleadas para analizar la muestra ha permitido la clasificación de 448 errores hallados en las 220 noticias que componen la muestra, una frecuencia de errores muy relevante que permite afirmar que la labor divulgadora de los medios en el campo de la Evolución Humana es significativamente mejorable.

La categoría de errores con mayor frecuencia es *finalista*, lo cual coincide con todas las investigaciones previas en las cuales se señala esta noción como concepción errónea ampliamente extendida. También ha resultado significativa la cantidad de errores clasificados en las categorías *Errores conceptuales*, *Antropocéntrico* y *linealidad*, cada una de las cuales ha incluido alrededor de una quinta parte de la muestra. La frecuencia de esta última, además, está en línea con las tres investigaciones (Gregory, 2009; Isaak, 2003; Morales Ramos, 2016) que la han estudiado como nociones erróneas extendidas.

La categoría *Ciencia ficción* contiene una ocurrencia media pero significativa, al incluir una cantidad considerable de errores. Este hecho no resulta de extrañar ya que investigaciones como las de Alcívar (2004) ya han mostrado la tendencia de los medios a transmitir contenidos ficticios por su sencilla comprensión (García Borrás, 2006). La importancia de esta categoría reside en que este tipo de noticias son fácilmente confundibles con la divulgación científica y, en consecuencia, son responsables de generar conocimiento erróneo (Petit y Solbes, 2016).

Finalmente, los errores incluidos en las categorías *Raza* y *Otro tipo de errores* son los que tienen una aparición más escasa, especialmente en el caso de la segunda. Esta limitada frecuencia resulta comprensible, ya que solo incluye los escasos errores que no han podido ser englobados por ninguna de las demás categorías, lo cual prueba la validez de estas últimas. En el caso de *Raza*, sin embargo, la importancia cualitativa de estos errores ha de ser subrayada (McChesney, 2015), ya que los medios pueden

contribuir a la creación y propagación de conocimientos y creencias erróneas sin base científica alguna que, en algunos casos, pueden resultar tan graves como algunas de las evidencias halladas en la muestra.

En otro orden de cosas, la importancia de esta línea de investigación – el estudio del rigor de la información que los medios de comunicación proveen – se ve justificada por la sobrecarga de información existente en la actualidad. Como se ha mencionado en el marco teórico, esta necesidad aumenta en el campo de la ciencia, por la dificultad añadida del público para evaluar contenidos sobre los que no posee los conocimientos adecuados.

Los resultados obtenidos indican que la información transmitida tanto por medios escritos como digitales sobre la Evolución Humana es en su mayoría incorrecta, lo cual no hace sino incrementar la necesidad de esta línea de trabajo. Como se ha explicado, no existen más investigaciones que analicen el rigor de los contenidos ligados a la Evolución Humana, clave para la correcta comprensión de la Evolución Biológica. Por tanto, en vista de los resultados provistos por este estudio, se considera conveniente señalar que difícilmente podrá la ciudadanía – que en su mayoría recibe formación científica principalmente a través de los medios (Boykoff y Yulsman, 2013)– construir los conocimientos adecuados acerca de esta temática, cuando la mayoría de las noticias que se publican al respecto son erróneas.

En conclusión, el método utilizado en la creación de esta herramienta para el estudio de errores sobre la Evolución Humana en prensa ha resultado válido. Líneas de investigación futuras podrían esclarecer si el mismo es aplicable, tanto para analizar otros objetos de estudio, en cuyo caso habría que realizar una nueva revisión bibliográfica para definir nuevas categorías; como para examinar otros medios de comunicación, lo cual podría realizarse mediante la serie de categorías establecidas en este estudio. De este modo, se podría demostrar la validez de este método en el análisis de contenidos científicos en medios de comunicación; para contribuir al propósito general de esta investigación, a favor de la mejora de la divulgación científica.

Referencias

- Alcíbar, M. (2004). La divulgación mediática de la ciencia y la tecnología como recontextualización discursiva. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, 31, 43-70.
- Allgaier, J. (2010). Scientific experts and the controversy about teaching creation/evolution in the UK press. *Science & Education*, 19(6-8), 797-819.
- Alonso, A., y Galán, C. (2004). *La tecnociencia y su divulgación: un enfoque transdisciplinar (Vol. 15)*. Universidad Autónoma Metropolitana, España: Anthropos.
- Barnett, P. J., y Kaufman, J. C. (2018). Truth shall prevail. In A. B. Kaufman, y J. C. Kaufman (Eds.), *Pseudoscience: The conspiracy against science* (pp. 562-576). Cambridge, MA: MIT Press.
- Barringer, B. R., Jones, F. F., y Neubaum, D. O. (2005). A quantitative content analysis of the characteristics of rapid-growth firms and their founders. *Journal of business venturing*, 20(5), 663-687.
- Bohlin, G., Göransson, A., Höst, G. E., y Tibell, L. A. (2017). A conceptual characterization of online videos explaining natural selection. *Science y Education*, 26(7-9), 975-999.

- Bohlin, G., y Höst, G. E. (2015). Evolutionary Explanations for Antibiotic Resistance in Daily Press, Online Websites and Biology Textbooks in Sweden. *International Journal of Science Education, Part B*, 5(4), 319-338.
- Boykoff, M. T., y Yulsman, T. (2013). Political economy, media, and climate change: Sinews of modern life. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 4(5), 359-371.
- Cofré, H. L., Santibáñez, D. P., Jiménez, J. P., Spotorno, A., Carmona, F., Navarrete, K., y Vergara, C. A. (2018). The effect of teaching the nature of science on students' acceptance and understanding of evolution: Myth or reality? *Journal of Biological Education*, 52(3), 248-261. doi:10.1080/00219266.2017.1326968
- de la Gándara, M., y Gil, M. J. (2002). El aprendizaje de la adaptación. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 9(32), 65-71.
- García Borrás, F. J. (2006). Cuando los mundos chocan. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 3(2), 268-286.
- Gee, H. (2013). *The accidental species: Misunderstandings of human evolution*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Grau, R., y de Manuel, J. (2002). Enseñar y aprender evolución: una apasionante carrera de obstáculos. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 9(32), 56-64.
- Gregory, T. R. (2009). Understanding natural selection: essential concepts and common misconceptions. *Evolution: Education and Outreach*, 2(2), 156-175.
- Heredia, S. C., Furtak, E. M., y Morrison, D. (2016). Exploring the influence of plant and animal item contexts on student response patterns to natural selection multiple choice items. *Evolution: Education and Outreach*, 9(1), 10.
- Herreid, C. F. (2018). Using case studies to combat a pseudoscience culture. In A. B. Kaufman, y J. C. Kaufman (Eds.), *Pseudoscience: The conspiracy against science* (pp. 479-507). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hickman, C. P. (2006). *Principios Integrales de Zoología*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Isaak, M. (2003). Five Major Misconceptions about Evolution. *The Talk.Origins Archive*. Recuperado de <http://www.talkorigins.org/faqs/faq-misconceptions.html>.
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners*, 1, 210-223.
- Kahriman-Ozturk, D., Olgan, R., y Tuncer, G. (2012). A qualitative study on Turkish preschool children's environmental attitudes through ecocentrism and anthropocentrism. *International Journal of Science Education*, 34(4), 629-650.
- Kampourakis, K. (2018). Darwinism, democracy, and race. *Science and Education*, 27(5-6), 589-590.
- Koerner, C. L. (2014). Media, fear, and nuclear energy: A case study. *The Social Science Journal*, 51(2), 240-249.
- Kozak, A. (2018). Understanding pseudoscience vulnerability through epistemological development, critical thinking, and science literacy. In J. C. Kaufman, y A. B. Kaufman (Eds.), *Pseudoscience: The conspiracy against science* (pp. 284-302). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kutschera, U., y Niklas, K. J. (2004). The modern theory of biological evolution: an expanded synthesis. *Naturwissenschaften*, 91(6), 255-276.
- Langdon, J. H. (2016). *The Science of Human Evolution: Getting it Right*. Springer.
- Lövbrand, E., Beck, S., Chilvers, J., Forsyth, T., Hedrén, J., Hulme, M., ... y Vasileiadou, E. (2015). Who speaks for the future of Earth? How critical social

- science can extend the conversation on the Anthropocene. *Global Environmental Change*, 32, 211-218.
- Marrero-Delgado, G. A. (2017). *Estudio de caso de las concepciones de estudiantes universitarios sobre mutación, selección natural y adaptación* (tesis doctoral). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.
- McChesney, K. Y. (2015). Teaching diversity: The science you need to know to explain why race is not biological. *SAGE Open*, 5(4), 2158244015611712.
- Matvienko, O. (2016). Qualitative Analysis of Dietary Behaviors in Picture Book Fiction for 4-to 8-Year-Olds. *Journal of nutrition education and behavior*, 48(9), 602-608.
- Mayr, E. (1982). *The growth of biological thought: Diversity, evolution, and inheritance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McCombs, M. (2014). *Setting the agenda: Mass media and public opinion*. John Wiley & Sons.
- McDonald, B. (2013). The reproduction of biological ‘race’ through physical education textbooks and curriculum. *European Physical Education Review*, 19(2), 183-198.
- Miyawaki, R., Shibata, A., Ishii, K., y Oka, K. (2017). News coverage of cancer in Japanese newspapers: a content analysis. *Health communication*, 32(4), 420-426.
- Morales Ramos, E. M. (2016). *Concepciones y concepciones alternativas de estudiantes universitarios/as de biología y futuros maestros/as de Ciencia de escuela secundaria sobre la teoría de evolución biológica por selección natural* (tesis doctoral). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, Puerto Rico.
- Normansell, R., y Welsh, E. (2015). “Asthma can take over your life but having the right support makes that easier to deal with.” Informing research priorities by exploring the barriers and facilitators to asthma control: a qualitative analysis of survey data. *Asthma research and practice*, 1(1), 11.
- Nowak, M. A. (2006). *Evolutionary dynamics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Palacios, S. L. (2007). El cine y la literatura de ciencia ficción como herramientas didácticas en la enseñanza de la física: una experiencia en el aula. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4(1), 106-122.
- Petit, M.F., y Solbes, J. (2016). El cine de ciencia ficción en las clases de ciencias de enseñanza secundaria (II). Análisis de películas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(1), 176-191.
- Pobiner, B. (2016). Accepting, understanding, teaching, and learning (human) evolution: Obstacles and opportunities. *American Journal of Physical Anthropology*, 159, 232-274. doi:10.1002/ajpa.22910
- Repiso, R., Merino-Arribas, A., y Chaparro-Domínguez, M. Á. (2016). Agrupación de las universidades españolas en la prensa impresa nacional. *Revista Española de Documentación Científica*, 39(2), e131.
- Repiso, R., Rodríguez-Pinto, M. Á., y García-García, F. (2013). Posicionamiento y agrupación de la prensa española: análisis de contenido de las noticias generadas en la Jornada Mundial de la Juventud 2011. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(2), 1091-1108.
- Rodari, P., Mathieu, A. L., y Xanthoudaki, M. (2012). The Professionalization of the Explainers: a European Perspective. *PCST (International Public Communication of Science and Technology)*. Florencia: Italia.
- Rose, D. B., van Dooren, T., Chrulew, M., Cooke, S., Kearnes, M., y O’Gorman, E. (2012). Thinking through the environment, unsettling the humanities. *Environmental Humanities*, 1(1), 1-5.

- Rufo, F., Capocasa, M., Marcari, V., D'arcangelo, E., y Danubio, M. E. (2013). Knowledge of evolution and human diversity: a study among high school students of Rome, Italy. *Evolution: Education and Outreach*, 6(19), 1-10.
- Sepúlveda, C., y El Hani, C. N. (2012). Obstáculos epistemológicos y ontológicos en la comprensión del concepto darwinista de adaptación: implicaciones en la enseñanza de evolución. En A. Molina Andrade (Ed.), *Algunas aproximaciones a la investigación en educación en enseñanza de las Ciencias Naturales en América Latina* (pp. 89-113). Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Templeton, A. R. (1998). Human races: a genetic and evolutionary perspective. *American Anthropologist*, 100(3), 632-650.
- Villarroel, J. D., y Villanueva, X. (2017). A Study Regarding the Representation of the Sun in Young Children's Spontaneous Drawings. *Social Sciences*, 6(3), 95.
- Weinberger, D. (2014). *Too big to know: Rethinking knowledge now that the facts aren't the facts, experts are everywhere, and the smartest person in the room is the room*. New York: Basic Books.
- Zimmer, C. (2010). Evolution and the Media. *Evolution: Education and Outreach*, 3(2), 236-240.

Anexo 1

Referencias de los fragmentos de las noticias presentados en la tabla 2

- Bär, N. (2017, June 7). El primero de nuestro linaje: el Homo sapiens habría aparecido 100.000 años antes de lo que se pensaba. *lanacion.com*. Retrieved from <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/el-primero-de-nuestro-linaje-el-homo-sapiens-habria-aparecido-100000-anos-antes-de-lo-que-se-pensaba-nid2031321>
- Bermúdez de Castro: Conocer la evolución humana ayuda a entendernos. (2017, October 6). *Abc.es*. Retrieved from <http://agencias.abc.es/agencias/noticia.asp?noticia=2629069>
- Cortés, C. (2017, August 23). De animales a dioses. *Elinformador.com*. Retrieved from <http://opinion.informador.com.mx/Columnas/2017/08/23/de-animales-a-dioses/>
- de Ávila, J. J. (2017, october 14). El ser humano, cada vez más artificial. *milenio.com*. Retrieved from <https://www.milenio.com/cultura/el-ser-humano-cada-vez-mas-artificial>
- De las cuatro patas a la maratón: la evolución como aliada del 'runner'. (2016, September 30). *elconfidencial.com*. Retrieved from http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/running/2016-09-30/parto-running-evolucion-mujeres_1267479/
- El 'homo' más temprano tuvo sus inicios en ambientes herbáceos. (2017, May 16). *europapress.es*. Retrieved from <https://www.europapress.es/ciencia/ruinas-y-fosiles/noticia-homo-mas-temprano-tuvo-inicios-ambientes-herbaceos-20170515165934.html>
- Fernández Aguilar, A. (2017, September 2). Soy un algoritmo. *La Verdad*, pp. 28.
- Fernández, J. L. (2017, May 20). El hombre que odiaba a los percebes. *El diario montañés*, pp. 10.
- Guaycochea de Onofri, R. (2016, December 17). Del perito moreno a la colonia en marte. *losandes.com*. Retrieved from <http://www.losandes.com.ar/article/del-perito-moreno-a-la-colonia-en-marte>

- 'Homo naledi' es más reciente de lo pensado: 230.000/330.000 años. (2017, May 9). *europapress.es*. Retrieved from <https://www.europapress.es/ciencia/ruinas-y-fosiles/noticia-homo-naledi-mas-reciente-pensado-230000-300000-anos-20170509101736.html>
- Homo roboticus, una especulación sobre el futuro de la evolución humana. (2017, November 24). *eluniversal.com*. Retrieved from <http://www.eluniversal.com.mx/ciencia-y-salud/ciencia/homo-roboticus-una-especulacion-sobre-el-futuro-de-la-evolucion>
- Kusko, F. (2017, September 10). La edición de la vida. el inquietante poder de “reescribir” los genes. *lanacion.com*. Retrieved from <https://www.lanacion.com.ar/2060732-la-edicion-de-la-vida-el-inquietante-poder-de-reescribir-los-genes>
- Lastra Escobedo, J. (2016, October 2). En busca de la clave del cerebro humano. *El Diario Montañés*, pp. 2-3.
- Marcos, A. (2016, September 29). Eudald Carbonell: Tengo más esperanza en el futuro que fe en el ser humano. *lavanguardia.com*. Retrieved from <http://www.lavanguardia.com/ciencia/ciencia-cultura/20160929/41663073187/eudald-carbonell-futuro-esperanza-fe-humanos>
- Mediavilla, D. (2017, November 15). La especie que quiere acabar con la evolución. *elpaís.com*. Retrieved from https://elpais.com/elpais/2017/11/08/ciencia/1510168469_737727.html
- Montes, S. (2016, September 29). El ser humano es violento por naturaleza. *as.com*. Retrieved from http://as.com/tikitakas/2016/09/29/portada/1475176150_381064.html
- Pilar, S. A. (2016, October 17). 'Homo deus': El largo camino del ser humano hasta alcanzar la divinidad. *rtve.es*. Retrieved from <http://www.rtve.es/noticias/20161017/homo-deus-largo-camino-del-ser-humano-hasta-alcanzar-divinidad/1426660.shtml>

Comprensión del concepto de ser vivo en la infancia: un estudio de los dibujos que niños y niñas de España y República Dominicana crean sobre el reino vegetal

Understanding the concept of living being childhood: a study of the drawings that children in Spain and the Dominican Republic create about the plant kingdom.

Raquel Mugerza Olcoz*, José Domingo Villarroel** y Teresa Zamalloa Echevarría**

*Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Universidad Pedagógica Dominicana),

**Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Investigaciones recientes sugieren que los juicios normativos vinculados al medio ambiente podrían aparecer pronto en el desarrollo y que estos parecen ser independientes del proceso de comprensión de conceptos biológicos tales como la noción de ser vivo. En esta línea de trabajo, el proyecto de investigación que se presenta pretende analizar los dibujos de una muestra de 140 niños de entre 4 y 8 años de España y República Dominicana sobre el tema de la vida vegetal y relacionar estos datos con su conocimiento del concepto de ser vivo. Se utilizan tres tipos de pruebas: una prueba de comprensión del concepto de ser vivo, dilemas medioambientales y una actividad de dibujo libre sobre el reino vegetal. Se espera aportar nuevas evidencias en torno a cómo evoluciona el pensamiento medioambiental y la expresión gráfica en torno vinculada a fenómenos biológicos durante la primera etapa de la infancia.

Palabras clave: ser vivo, dibujos, vida vegetal, educación infantil, pensamiento medioambiental.

Abstract

Recent research suggests that normative judgments linked to the environment may appear early in development and that these appear to be independent of the process of understanding biological concepts such as the notion of being alive. In this line of work, the research project presented aims to analyze the drawings of a sample of 140 children between 4 and 8 years old from Spain and the Dominican Republic on the topic of plant life and relate these data with their knowledge of the concept of living being. Three types of tests are used: an understanding test of the concept of living being, environmental dilemmas and a free drawing activity on the plant kingdom. It is expected to provide new evidence on how environmental thinking evolves and the graphic expression around linked to biological phenomena during the early stage of childhood.

Keywords: living being, drawings, plant life, early childhood education, environmental thinking.

Correspondencia: Raquel Mugerza Olcoz, Departamento de Psicosociopedagogía, Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Universidad Pedagógica Dominicana), República Dominicana. E-mail: raquelmugerza@hotmail.com

Introducción

Desde la investigación pionera de Piaget sobre surgimiento temprano del concepto de ser vivo (Piaget, 1929), ha ido creciendo constantemente el interés en cómo los niños y niñas pequeños ganan comprensión de las diferencias entre entes animados e inanimados (Solomon y Zaitchik, 2011).

En este sentido, la última investigación proporciona evidencias de que el marco conceptual básico para diferenciar los seres vivos y no vivos parece aparecer durante el desarrollo antes que el pensamiento temprano (Margett y Witherington, 2011). Sin embargo, también es un hecho que a los niños y niñas pequeños a menudo les resulta difícil atribuir el estado de vida a las plantas (Anggoro, Waxman y Medin, 2005; Gatt et al., 2007; Leddon, Waxman y Medin 2009; Leddon, Waxman y Medin, 2011; Opfer y Siegler, 2004) y, también, que la noción de ser vivo resulta desarrollarse gradualmente; en primer lugar otorgando un estado de "ser vivo" para los seres humanos; después, a los animales y, eventualmente, a las plantas (Yorek, Sahin y Aydin, 2009). Por otra parte, niños y niñas pequeños también muestran dificultades en la comprensión de que entidades móviles (vehículos y motos), por ejemplo, agentes atmosféricos (el sol y las nubes) que son seres no vivos (Carey, 1985).

Desde un punto de vista metodológico, la investigación con respecto al proceso del surgimiento del concepto de ser vivo, incluido cómo los niños y niñas pequeños adquieren la comprensión de que las plantas son entidades vivientes, ha sido estudiado extensamente analizando las explicaciones orales de los niños y niñas y sus respuestas conductuales a diferentes estímulos (ver por ejemplo, Fancovicova y Prokop, 2011; Hadzigeorgiou y col., 2011; Margett y Witherington 2011; Leddon y col., 2009, 2011; Okita y Schwartz, 2006; Nguyen y Gelman, 2002; Tavernaa y col., 2012; Unsworth y col., 2012).

En esta línea, ninguna investigación ha sido llevada a cabo para examinar en qué medida cualquier particular característica en los dibujos de niños y niñas pequeños podría ser relacionada con el desarrollo progresivo de la habilidad para distinguir correctamente los seres vivos de los inertes.

Esta falta de énfasis en las metodologías de investigación alternativas es aún más sorprendente cuando se considera que existen razones importantes para apoyar la tesis de que el dibujo es una técnica muy competente para explorar las ideas de niños y niñas muy pequeños. Por lo tanto, se cree que las actividades de dibujo son una opción valiosa para alentar a los niños y niñas a expresar sus pensamientos, especialmente en el caso de niños y niñas pequeños que encuentran dificultad para expresarse oralmente (Holliday, Harrison y McLeod, 2009; Blanco y Gunstone, 1992). Más aún, resulta interesante cómo la información recopilada sobre la comprensión de los niños y niñas a través de imágenes muestra que las actividades se adaptan mejor a las representaciones internas de las personas. Esto se explica en parte por el hecho de que las tareas de dibujo evitan que los niños y niñas se sientan limitados por la necesidad de unir sus respuestas a respuestas convencionales (Rennie y Jarvis, 1995) y, también, porque se cree que los dibujos son un espejo en forma de imagen del desarrollo representativo de un niño o niña (Cherney et al., 2006) y un reflejo de su mundo interior (Malchiodi, 2012). En relación con esto, se considera que, al dibujar, los niños y niñas reconstruyen su pensamiento y representan sus propias imágenes mentales (Salmon y Lucas, 2011).

Además de estas ideas, los estudios basados en técnicas de dibujo también se han considerado apropiados en términos de la oportunidad que ofrecen para llevar a cabo comparaciones a nivel internacional (Köse, 2008).

De acuerdo con lo anterior, diseños experimentales basados en dibujos se han utilizado con eficacia para estudiar cómo los niños y niñas pequeños entienden una serie amplia de conceptos científicos: bosques y sus habitantes (Snaddon, Turner y Foster, 2008; Strommen, 1995), crecimiento vegetal (Barman et al. 2006), flores y células vegetales (Topsakal y Oversby, 2012), el cuerpo humano (Prokop y Fancovicová, 2006), la tierra (Hannust y Kikas, 2010), conceptos geológicos (Shepardson et al., 2007), concepciones sobre tecnología (Rennie y Jarvis, 1995) y estereotipos hacia los científicos (Losh, Wilke y Pop, 2008), para nombrar sólo algunos.

De acuerdo con el marco presentado, la presente investigación tiene como objetivo relacionar las representaciones de los niños y niñas pequeños con su nivel de comprensión sobre la noción de los seres vivos. Más específicamente, este estudio persigue poner en perspectiva los diferentes niveles de comprensión que expresan los niños y niñas con respecto a la distinción correcta entre ser vivo y ser inanimado con el contenido de sus representaciones sobre el tema del mundo vegetal. La razón principal por la que poner el punto de enfoque en el estudio de las plantas es que, como se mencionó anteriormente, los niños y niñas pequeños tienen serias dificultades considerando a las plantas como organismos vivos y, en vista de ello, este tema es apropiado para verificar cualquier relación entre sus dibujos y la comprensión del concepto de ser vivo.

Objetivos

A continuación, se detalla el objetivo general y los diversos objetivos específicos de este proyecto de investigación:

Objetivo General

Estudiar la expresión gráfica en torno a la vida vegetal de una muestra de niños y niñas de España y República Dominicana y analizar la relación que estos dibujos tienen con el conocimiento y los juicios relativos sobre los seres vivos y el pensamiento medioambiental en la infancia.

Objetivos Específicos

1. Analizar el nivel de comprensión y desarrollo del concepto de ser vivo durante las primeras etapas del desarrollo y estudiar la relación que éste tiene con la edad.
2. Investigar el pensamiento medioambiental en la primera infancia y el origen temprano de la relación entre el pensamiento medioambiental y el razonamiento moral.
3. Estudiar y comparar los dibujos realizados por los niños y niñas de España y República Dominicana sobre el mundo vegetal desde una perspectiva de análisis del contenido, tipología, color, distribución en el espacio y geometría.
4. Correlacionar las variables de conceptualización de la noción de ser vivo, desarrollo de la sensibilidad medioambiental y habilidades gráficas en torno al mundo vegetal y su relación con el contexto sociocultural de los niños y niñas de República Dominicana y España.
5. Examinar si el nivel de conceptualización de la noción de ser vivo, el desarrollo de la sensibilidad medioambiental y las habilidades gráficas en torno al mundo vegetal presentan diferencias con relación a la variable sexo.

Método

En este apartado se especifica todo lo relacionado con la metodología que se llevará a cabo en este proyecto de investigación y los detalles relevantes al respecto:

Participantes

La muestra que se estudiará en este proyecto investigación será de 140 niños y niñas, 70 de España y 70 de República Dominicana. Esta se divide en un grupo de niños y niñas 4 y 5 años (último curso de Educación Infantil) que representará el 50% de la muestra y 70 niños y niñas 6 y 8 años (primer curso de Educación Primaria), el otro 50% por igual.

La primera mitad de la muestra seleccionada, como ya se ha mencionado, estará conformada por estudiantes de un contexto caribeño, de República Dominicana y en específico se ha elegido la capital de la provincia Duarte, denominada San Francisco de Macorís. La elección de esta localización se debe a que es un entorno mixto, el cual es urbano, pero al mismo tiempo rural, dado que está rodeado de numerosas poblaciones rurales por lo que sus escuelas públicas recogen niños y niñas de ambos contextos, urbano y rural. Es la tercera ciudad más grande de República Dominicana y consta de 175.000 habitantes aproximadamente. Su principal actividad económica es la agrícola con la producción de cacao y arroz, dos de los principales productos del país.

Por otro lado, la otra parte equitativa de la muestra estará compuesta por estudiantes de una escuela pública de la ciudad de Estella, ubicada en la Comunidad Foral de Navarra, España. Del mismo modo, esta ubicación se debe a la similitud de entorno mixto. Estella es un municipio y una ciudad española, cabecera de su merindad de la comarca de Tierra Estella y consta de 15.000 habitantes aproximadamente. Su principal sector económico es el comercio que acapara el 74 % de su actividad económica.

Por último, se determinará una proporción equitativa de niños y niñas lo más similar posible. Las edades con las que se trabajará estarán repartidas por mitad entre el último curso de Educación Infantil, niños y niñas de 4 a 5 años y el primero de Educación Primaria, niños y niñas de 6 a 8 años.

Instrumentos y procedimientos estadísticos

El procedimiento que seguirá para desarrollar la investigación es el siguiente:

Toma de contacto con los directivos de los diferentes centros escolares y propuesta del proyecto de investigación que se aplicará, tanto al profesorado como a la dirección académica.

Repartir y recaudar los permisos impresos y firmados por las diferentes autoridades educativas y la familia de cada alumno evaluado. Es obligatorio tener dichos permisos en orden para cumplir con las exigencias del Comité Ético, como parte de la Universidad del País Vasco, como consta en el procedimiento planteado en este plan de investigación.

Recogida de datos. Este procedimiento se desarrollará en el interior de la clase o en un lugar contiguo a esta (si el docente lo prefiere) y dentro del horario normal escolar. Este proceso se realizará llevando a cabo entrevistas individualizadas a cada niño o niña de la muestra. Cada entrevista durará alrededor de quince minutos. En este proceso se llevarán a cabo los siguientes procedimientos detallados en las siguientes líneas:

En primer lugar, se llevará a cabo una prueba evaluativa del nivel de conocimiento del concepto de ser vivo. Para ello, se dará uso del test denominado “living/non-living distinction test” propuesto por Leddon, Waxman y Medin (2009). Este test es perfecto para las primeras etapas de la infancia y es muy breve. En el mismo, el investigador debe mostrar diversas imágenes donde se pueden observar seres vivos, como animales o plantas, e inertes, como son un coche, una moto, el sol o las nubes, y una vez expuestas se cuestiona a niño o niña si lo que observa es un ser vivo o no.

En segundo lugar, se evaluará el pensamiento medioambiental. Para ello se dará uso del “environmental judgment test” planteado por Hussar y Horvath (2011). En el mismo se muestran fotos o imágenes propias de libros escolares evidenciando 3 conductas diferentes, que son las siguientes:

(*) Dos conductas que tienen consecuencias negativas en el bienestar de otros (quitar bienes a otro compañero sin permiso y pegar a un compañero).

(*) Dos conductas que incumplen alguna norma social pero no tiene consecuencias negativas en el bienestar de personas (hurgarse la nariz y malos modales comiendo).

(*) Dos conductas que influyen negativamente en el bienestar de las plantas (pisar una flor y grabar en el tronco de un árbol).

Se les presenta de manera simultánea las imágenes de dos conductas y se les pide que señalen aquella que consideran que es la peor de ambas. Las imágenes se muestran en dos turnos:

(a) Turno 1: una que afecta al bienestar de otras personas y otra que incumple una norma social.

(b) Turno 2: una que afecta al bienestar de las plantas y otra que incumple una norma social.

Durante la prueba se registran las elecciones que los niños y niñas hacen con relación a los dilemas que mediante imágenes se les están presentando.

En la última prueba, la muestra llevará a cabo un dibujo libre con la temática del mundo vegetal. Se aplicará el procedimiento de ánimo y motivación de los estudiantes planteado por Villarroel e Infante (2013) para realizar los dibujos sobre las plantas. Las variables que se recogerán de los dibujos serán: (i) contenido de los dibujos, colores utilizados y superficie total pintada con cada color; (ii) Distribución de los dibujos en el espacio y (iii) tipo de formas utilizadas (círculos, triángulos, cuadrilátero, formas no definidas y otros). Con el objetivo de calcular la extensión pintada con cada color se recurrirá al uso de ImageJ software, (<http://rsb.info.nih.gov/ij/>), una aplicación habitualmente utilizada en el ámbito del procesamiento digital de imágenes (Schneider, Rasband, y Eliceiri, 2012).

Análisis de datos

En cuanto al proceso estadístico de análisis de los datos que se obtendrán, la relación entre variables categóricas se ejecutará a través de la prueba Chi-cuadrado y el tamaño-efecto se medirá mediante la V de Cramer (Kline, 2004). Las diferencias entre grupos de variables cuantitativas se llevarán a cabo, previendo una falta de normalidad en la distribución de datos, mediante el test de Kruskal-Wallis. En este caso, el tamaño efecto se medirá mediante el parámetro η^2 (Morse, 1999; Prajapati, Dunne, y Armstrong, 2010).

En último lugar, la evaluación del acuerdo interjueces de la investigación se evaluará a través del kappa de Cohen (Cohen, 1960 y Dubé, 2008). El nivel de significación será .05 y los procedimientos estadísticos serán llevados a cabo mediante el programa SPSS versión 19.2

Resultados

Dentro de los resultados y conclusiones que se esperan obtener de esta investigación, la cual se encuentra en proceso, son que los niños y niñas de la muestra tengan dificultades de diferenciar los seres vivos de los no vivos o inertes, al igual que ha ocurrido en investigaciones previas relacionadas (Villarroel, 2013). También se espera demostrar que anticipando la comprensión biológica en edades tempranas de la infancia haya un mayor desarrollo del pensamiento medioambiental, con mayor presencia de juicios y emociones que impulsan la construcción de preocupaciones éticas por la naturaleza y su cuidado. Más aún, se espera verificar que a lo largo de los últimos años de Educación Infantil y los iniciales en Educación Primaria, los niños y niñas comienzan a construir una comprensión esencial de las conexiones ecológicas entre plantas y animales, es decir, las relaciones entre plantas y animales parecen iniciarse temprano en el desarrollo de los niños y niñas (Rodríguez-Loinaz, Toral y Palacios- Agundez 2018; Villarroel, et al., 2018a).

Referencias

- Anggoro, F., Waxman, S., y Medin, D. (2005). The Effects of Naming Practices on children's Understanding of Living Things. Paper Presented at Proceedings of the Twenty-Seventh Annual Meeting of the Cognitive Science Society.
- Barman, S., Charles, R., Stein, M. y McNair, S. (2006). Students' Ideas about Plants & Plant Growth. *The American Biology Teacher* 68 (2), 73–79.
- Carey, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cherney, I., Seiwert, C., Dickey, T. y Flichtbeil, J. (2006). Children's Drawings: A Mirror to Their Minds. *Educational Psychology*, 26 (1), 127–142.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- Dubé, J.E. (2008). Evaluación del acuerdo interjueces en investigación clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVII, 75-80.
- Ergazaki, M., Andriotou, E. (2010). From forest fires and hunting to disturbing habitats and food chains: Do young children come up with any ecological interpretations of human interventions within a forest? *Res Sci Educ*, 40-187.
- Fancovicova, J. y Prokop, P. (2011). Children's Ability to Recognise Toxic and Non-Toxic Fruits. *EURASIA Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7 (2), 115–120.
- Gatt, S., Tunnicliffe, S., Borg, K. y Lautier, K. (2007). Young Maltese Children's Ideas about Plants. *Journal of Biological Education*, 41 (3), 117–122.
- Hadzigeorgiou, Y., Prevezanou, B., Kabouropoulou, M. y Konsolas, M. (2011). Teaching about the Importance of Trees: A Study with Young Children. *Environmental Education Research*, 17 (4), 519–536.
- Hannust, T. y Kikas, E. (2010). Young Children's Acquisition of Knowledge about the Earth: A Longitudinal Study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 107 (2), 164–180.

- Holliday, E., Harrison, L. y McLeod, S. (2009). Listening to Children with Communication Impairment Talking through Their Drawings. *Journal of Early Childhood Research*, 7 (3), 244–263.
- Hussar, K. y Horvath, J. (2011). Do children play fair with mother nature? Understanding children's judgments of environmentally harmful actions. *J Environ Psychol*, 31, 309-313.
- Kline, R. (2004). Beyond significance testing: Reforming data analysis methods in behavioral research. Washington, DC: American Psychological Association.
- Köse, S. (2008). Diagnosing Student Misconceptions: Using Drawings as a Research Method. *World Applied Sciences Journal*, 3 (2), 283–293.
- Leddon, E., Waxman, S. y Medin, D. (2009). Unmasking “Alive”: Children's Appreciation of a Concept Linking All Living Things. *Journal of Cognition and Development*, 9 (4), 461–473.
- Leddon, E., Waxman, S. y Medin, D. (2011). What Does It Mean to Live and Die? a Cross-Linguistic Analysis of Parent-Child Conversations in English and Indonesian. *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (3), 375–395.
- Losh, S., Wilke, R. y Pop, M. (2008). Some Methodological Issues with “Draw a Scientist Tests” among Young Children. *International Journal of Science Education*, 30 (6), 773–792.
- Malchiodi, C. (2012). *Understanding children's Drawings*. Guilford Press.
- Margett, T. y Witherington, D. (2011). The Nature of preschoolers' Concept of Living and Artificial Objects. *Child Development*
- Morse, D. (1999). A computer program for determining effect size and minimum sample size for statistical significance for univariate, multivariate, and nonparametric tests. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (3), 518-531.
- Nguyen, S. y Gelman, S. (2002). Four and 6-Year olds' Biological Concept of Death: The Case of Plants. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (4), 495– 513.
- Okita, S. y Schwartz, D. (2006). Young children's Understanding of Animacy and Entertainment Robots. *International Journal of Humanoid Robotics*, 03 (03), 393–412.
- Opfer, J. y Siegler, R. (2004). Revisiting preschoolers' Living Things Concept: A Microgenetic Analysis of Conceptual Change in Basic Biology. *Cognitive Psychology*, 49 (4), 301–332.
- Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. New York: Harcourt Brace. New York: Harcourt Brace.
- Prokop, P. y Fancovicova, J. (2006). Students' Ideas about the Human Body: Do They Really Draw What They Know. *Journal of Baltic Science Education*, 2 (10), 86–95.
- Rennie, L. y Jarvis, T. (1995). Children's Choice of Drawings to Communicate Their Ideas about Technology. *Research in Science Education*, 25 (3), 239–252.
- Rodríguez-Loinaz, G., Toral, N. y Palacios-Agundez, I. (2018). Bee-plant Relationship in Early Childhood: A Study through the Analysis of Children's Drawings. *Multidisciplinary Digital Publishing Institute Proceedings*, 2 (21), 1351.
- Salmon, A. y Lucas, T. (2011). Exploring Young Children's Conceptions about Thinking. *Journal of Research in Childhood Education*, 25 (4), 364–375.
- Shepardson, D., Wee, B., Priddy, M., Schellenberger, L. y Harbor, J. (2007). What is a Watershed? Implications of Student Conceptions for Environmental Science

- Education and the National Science Education Standards. *Science Education*, 91 (4), 554–578.
- Snaddon, J., Turner, E. y Foster, W. (2008). Children’s Perceptions of Rainforest Biodiversity: Which Animals Have the lion’s Share of Environmental Awareness? *PloS One*, 3 (7), 25-29.
- Schneider, C., Rasband, S. y Eliceiri, K. (2012). NIH image to ImageJ: 25 years of image analysis. *Nature Methods*, 9 (7), 671-675
- Solomon, G. y Zaitchik, D. (2011). Folkbiology. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 3 (1), 105–115.
- Strommen, E. (1995). Lions and Tigers and Bears, Oh My! Children’s Conceptions of Forests and Their Inhabitants. *Journal of Research in Science Teaching* 32 (7): 683–698.
- Tavernaa, A., Waxman, S., Medin, D. y Peralta, O. (2012). Core Folkbiological Concepts: New Evidence from Wichi Children and Adults. *Journal of Cognition and Culture* 12 (3-4): 339–358.
- Topsakal, U. y Oversby, J. (2012). Turkish Student teachers’ Ideas about Diagrams of a Flower and a Plant Cell. *Journal of Biological Education* 46 (2), 81–92.
- Unsworth, S., Levin, W., Bang, M., Washinawatok, K., Waxman, S. y Medin, D. (2012). Cultural Differences in Childrens Ecological Reasoning and Psychological Closeness to Nature: Evidence from Menominee and European American Children. *Journal of Cognition and Culture*, 12 (1-2), 17–29.
- Villarroel, J.D. (2013) Environmental judgment in early childhood and its relationship with the understanding of the concept of living beings. *SpringerPlus*, 2 (87).
- Villarroel, J.D. e Infante, G. (2013). Early understanding of the concept of living things: an examination of young children’s drawings of plant life. *Journal of Biological Education*.
- Villarroel, J. D., Antón, A., Zuazagoitia, D. y Nuño, T. (2018a). A Study on the Spontaneous Representation of Animals in Young Children’s Drawings of Plant Life. *Sustainability*, 10 (4).
- Yorek, N., Sahin, M. y Aydin, H. (2009). Are Animals “More alive” than Plants? Animistic-Anthropocentric Construction of Life Concept *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5 (4), 369–378.

El desarrollo conceptual de la noción de ser vivo: una revisión sistemática

The conceptual development of living thing concept: a systematic revision

Xabier Villanueva Izaguirre*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

En la investigación sobre el desarrollo conceptual, la evolución de la noción biológica de ser vivo ha sido ampliamente estudiada desde edades muy tempranas. Sin embargo, es un campo de investigación caracterizado por una amplia diversidad metodológica y temática que hace que sea necesaria una revisión de la misma. Utilizando pautas para el desarrollo de revisiones sistemáticas cualitativas, se eligieron 52 artículos en inglés que analizaban el desarrollo conceptual de la noción biológica. 35 artículos cumplieron los criterios de inclusión predeterminados y fueron seleccionados para su posterior análisis cualitativo. El primer estudio data del año 2009, mientras que el último es de 2019. La mayoría de los diseños de los estudios son transversales, tienen un tamaño de muestra pequeño y se realizaron en países occidentales. Las tareas para evaluar el concepto de ser vivo fueron bastante heterogéneas entre los estudios y los resultados denotan un debate entre la postura neopiagetianas y la perspectiva cualitativa. Asimismo, una pequeña fracción de las mismas representan estudios de carácter longitudinal y transversal. El interés en estudiar el desarrollo conceptual biológico no es reciente, pero aumenta en función de los nuevos hallazgos y con la aparición de nuevas metodologías.

Palabras clave: Desarrollo conceptual, ser vivo, infancia, revisión sistemática.

Abstract

The evolution of the biological notion of living being has been widely studied from very early ages. However, it is a research field characterized by a wide methodological and thematic diversity that makes it necessary to review it. Using guidelines for the development of qualitative systematic reviews, 52 articles were chosen in English that analysed the conceptual development of the biological notion. 35 articles met the predetermined inclusion criteria and were selected for further qualitative analysis. The first study dates from 2009, while the last one dates from 2019. Most of the study designs are cross-sectional, have a small sample size and were carried out in western countries. The tasks to evaluate the concept of being alive were quite heterogeneous between the studies and the results denote a debate between the Neopiagetian posture and the qualitative perspective. Likewise, a small fraction of them represent longitudinal and transversal studies. The interest in studying the biological conceptual development is not recent, but it increases depending on the new findings and with the emergence of new methodologies.

Keywords: Conceptual development, living thing, infants, systematic review

Correspondencia: Xabier Villanueva, Departamento de la didáctica de las matemáticas y las ciencias experimentales, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). E-mail: xvillanueva001@ikasle.ehu.eus

Introducción

Dado el amplio abanico de perspectivas y metodologías, son muchas las diferentes hipótesis y teorías que han surgido sobre cómo se desarrolla la comprensión del mundo biológico desde la infancia (Hadzigeorgiou, 2015). La naturaleza de la comprensión de lo que es la vida ha sido objeto de una investigación larga desde los primeros trabajos realizados por Piaget (1929) a principios de siglo. A pesar de la considerable investigación que se ha llevado a cabo en esta área, todavía existe un gran debate a la hora de explicar las bases cognitivas que llevan a los niños a pensar que un elemento está vivo o muerto.

Por un lado, existe el posicionamiento de diferentes autores y autoras que se basan en las primeras aproximaciones de Piaget (1929) sobre el animismo tan arraigado que existen en el pensamiento de los niños y niñas. Este enfoque todavía persiste en trabajos actuales que promueven la visión de niños y niñas como carentes de un marco conceptual maduro para distinguir las entidades vivas e inertes. Antes de llegar a una edad concreta, aproximadamente los 7-8 años, los niños y niñas tienen una comprensión ingenua sobre las entidades que tienen vida y las que carecen de ello, lo que se traslada a una capacidad reducida a la hora de predecir y explicar los procesos biológicos (Carey, 2015).

Estos autores afirman que la conceptualización por parte de los niños es cualitativamente distinta a la de los adultos hasta que se consigue una reorganización en el desarrollo del sistema conceptual (Carey, 2015). Solo al final de la infancia, esta conceptualización se somete a una reorganización exhaustiva para reflejar más adecuadamente la comprensión de lo que está vivo biológicamente. Dentro de esta línea argumentativa encontramos los trabajos que centran las explicaciones de la dificultad de categorizar seres vivos en el fenómeno de animidad (Cameron et al., 2017) o en la inaccesibilidad de percibir acciones intencionadas y estados mentales (Carey, 1985; Medin y García, 2017).

Por otro lado, otros autores y autoras sugieren que los niños tienen un concepto de ser vivo separado de la animidad o la percepción de estados psicológicos (Anggoro, Waxman y Medin, 2008; Erickson, Keil y Lockhart, 2010). Según este modelo, ya desde edades tempranas los niños pequeños desarrollan un marco biológico básico basado en estados, funciones y factores biológicos que proporciona una aproximación al concepto de ser vivo (Medin y Waxman, 2007; Margett y Witherington, 2011). Los niños y niñas ya desde pronto muestran signos de poseer una concepción biológica legítima de la noción de ser vivo que se manifiesta mediante diferentes intencionalidades y en su capacidad de distinguir animales y plantas de artefactos (Inagaki, 2002).

El marco biológico básico para diferenciar las entidades vivas y las entidades inertes ya es evidente en el período preescolar y, aunque sea de una naturaleza bastante simple, proporciona al niño o niña un conjunto abstracto de regularidades para organizar la naturaleza (Erickson et al., 2010). Según este enfoque, el desarrollo conceptual no se produce mediante cambios importantes en la organización estructural del concepto de ser vivo en un momento dado del desarrollo, sino mediante una elaboración progresiva de una competencia ya existente, de amplio alcance, pero limitada en detalle (Gelman, 2003; Gelman y Wellman, 1991; Keil, 1994; Keil, Levin, Richman, y Gutheil, 1999).

Según algunos autores y autoras, este proceso de aprendizaje sobre los elementos que tienen vida se basa en la experiencia cercana con entidades biológicas. Por tanto, una mayor familiaridad con una amplia gama de seres vivos promoverá una mayor competencia en la consideración de vida en diferentes entidades por parte de niños y

niñas pequeñas. Por ejemplo, varias investigaciones (Atran et al., 2001; Medin y Atran, 2004; Villarroel, Antón, Zuazagoitia y Nuño, 2018) contrastan el conocimiento de niños y niñas criadas en entornos urbanos y jóvenes que habitan en entornos rurales, menos industrializados y alejados de las urbanizaciones metropolitanas. Es normal, y en algunas circunstancias tiene sentido adaptativo, que las niñas y niños pequeños recurran a su rico conocimiento sobre la naturaleza para razonar sobre diferentes entidades biológicas (Inagaki y Hatano, 2006).

En consecuencia, los niños y niñas en edad preescolar demuestran una comprensión de los procesos biológicos básicos que comparten los organismos vivos y distinguen con firmeza los seres vivos de los artefactos en el sentido de que entienden los puntos en común entre estos últimos y diferencian los seres vivos de los objetos artificiales (Backscheider, Shatz, Gelman., 1993; Erickson et al., 2010; Inagaki y Hatano, 1996; Jipson y Gelman, 2007; Opfer y Gelman, 2001; Opfer y Siegler, 2004)

Aunque niños y niñas de 6 a 7 años tienen dificultades con el concepto "vivo" como termino, los niños en edad preescolar distinguen claramente entre cosas vivas y no vivas con respecto a propiedades biológicas como "morir" o "crecer" y con respecto a la información que buscan cuando encuentran objetos novedosos (Greif et al., 2006; Inagaki y Hatano, 1996). Las niñas y niños pequeños afirman correctamente que tanto los animales como las plantas crecen (Inagaki y Hatano, 1996) y que cuando están dañados, pueden recuperarse a través del nuevo crecimiento (Backscheider et al., 1993). Asimismo, los niños y niñas en edad preescolar atribuyen la necesidad de alimento a plantas y animales (Inagaki y Hatano, 1996, 2002) y también aplican la propiedad biológica de la muerte a estos, pero no a artefactos (Nguyen y S. Gelman, 2002).

Los niños y niñas de tan solo 3 años reconocen que las propiedades de los organismos biológicos mejoran la supervivencia, mientras que las propiedades de los artefactos funcionan en gran medida para beneficiar a las personas (Keil, 1994). Investigaciones recientes en esta área, realizadas por Greif et al. (2006) ha empleado un nuevo método para estudiar el concepto de los tipos de vida de los preescolares que se centra en las preguntas que los jóvenes preescolares hacen sobre artefactos y animales (a diferencia de investigaciones anteriores que se habían basado principalmente en métodos que impulsaron investigadores para respuestas a preguntas específicas). Al examinar las preguntas de los preescolares sobre objetos nuevos, Greif et al. (2006) demostraron que los niños de hasta 3 años daban prioridad a la información funcional cuando se encontraban con nuevos artefactos y priorizaban información sobre clasificación biológica cuando se encontraban con nuevos animales.

Para otros, sin embargo, este proceso de elaboración se basa esencialmente en el desarrollo del lenguaje propio, y específicamente en el desarrollo una mayor competencia en el mapeo lingüístico de abstracciones conceptuales (Leddin et al., 2011). Por lo tanto, los déficits de rendimiento exhibidos cuando se les pide a los niños pequeños que categoricen explícitamente diferentes entidades como seres vivos o inertes provienen no de la insuficiencia conceptual, sino de los problemas de mapeo asociados a la conexión del término vivo con la conceptualización de su forma de vida. Estudios recientes que emplean una metodología de preguntas iniciadas por el niño para evaluar el desarrollo del concepto de ser vivo de los niños y niñas pequeñas, un método que no requiere que el niño se adapte a la terminología del experimentador, sino que permite que el niño use sus propias palabras, sugiere que los niños en edad preescolar demuestran conocimiento y conciencia sobre diferentes formas de vida (Greif et al., 2006; Kemler Nelson, Egan y Holt, 2001).

Desde otra perspectiva metodológica novedosa que analiza el desarrollo conceptual de ser vivo desde procedimientos pictóricos en los que se analiza las ideas de

niños y niñas sobre el mundo natural, varios estudios en este campo sugieren que la expresión gráfica en la primera infancia en torno a la vida vegetal difiere sustancialmente entre los niños y niñas de diferentes edades (Villarroel y Villanueva, 2017; Villarroel e Infante 2014). Más específicamente, la evidencia reunida apunta a la suposición de que una mayor diversidad de plantas junto con la ilustración más detallada de la flora y una representación más recurrente de las relaciones abióticas y ecológicas, son las características pictóricas que los niños y niñas pequeñas adquieren gradualmente a medida que crecen (Ahí, 2017; Villarroel, 2016).

Independientemente de la metodología utilizada para evaluar la comprensión de la noción de ser vivo y del análisis de los mecanismos cognitivos específicos involucrados, la mayoría de las últimas líneas de investigación se centran en una perspectiva competencial que ve al niño o niña como un ente activo que va desarrollando procesos y habilidades sobre un conocimiento estructural, aun pobre, ya adquirido, en lugar de desarrollar procesos de reestructuración organizacional en sus caracterizaciones del desarrollo conceptual de ser vivo (Margett y Witherington, 2011).

Durante las últimas dos décadas, ha surgido un amplio consenso a favor de este último enfoque para la conceptualización de la noción de ser vivo en edades muy tempranas (Inagaki y Hatano, 2006). Sin embargo, existe una dimensión particularmente destacada para distinguir las entidades vivientes de las inertes que viene siendo un escollo para este enfoque: la animacidad. Aunque se han encontrado pruebas suficientes que demuestran que niños y niñas en edad preescolar comprenden que el crecimiento y el movimiento de los seres vivos está al servicio de mejorar la supervivencia y se generan internamente, mientras que el movimiento o cambio de los artefactos solo puede ser causado por una fuerza externa (Mandler, 1993; Gelman, 1990), esta comprensión no se traduce en una integración confiable de las plantas como ser vivos como ocurre con los animales.

A pesar de que los niños y niñas en edad preescolar participan en un razonamiento relativamente sofisticado sobre el movimiento en relación con la vida y reconocen que una gama de propiedades biológicas se aplica a los animales, pero no a los objetos inanimados, esta comprensión no se traslada a otros seres vivos como las plantas a la hora de categorizarlas (Carey, 1985; Hatano, Siegler, Richards, Inagaki, et al., 1993; Meunier y Cordier, 2004; Richards y Siegler, 1984). Por ejemplo, cuando se les pide a los niños pequeños que nombren cosas que están vivas o se les pide que juzguen un objeto como vivo, a menudo nombran y juzgan a los animales como vivos, pero rara vez nombran o juzgan a las plantas como vivas (Carey, 1985; Meunier & Cordier, 2004; Richards y Siegler, 1984).

Opfer y sus colegas (Opfer y Gelman, 2001; Opfer y Siegler, 2004) sostienen que la falta de comprensión de las niñas y niños pequeños de que las plantas son animadas desempeña un papel importante en la dificultad de los preescolares para unificar las plantas y los animales en un concepto grupal de seres vivos porque carecen de la comprensión de que tanto las plantas como los animales se mueven de forma dirigida por objetivos. La dificultad que tienen los niños es comprensible dado que los movimientos de los animales son claramente observables y se entiende fácilmente que tienen un propósito u objetivo, pero el movimiento de las plantas, en forma de crecimiento, generalmente es un movimiento cíclico que se produce durante largos períodos de tiempo, lo que lo hace más difícil de entender para los niños. Opfer y Siegler (2004) afirman que pocos preescolares se dan cuenta de que las plantas poseen la capacidad de movimiento y lo hacen para mantener la vida (por ejemplo, crecer hacia el sol). Por lo tanto, los niños menores de 7 años no clasificarán las plantas como vivas porque no atribuyen movimientos dirigidos a un objetivo.

Como se ha podido observar, la investigación realizada hasta el momento, aunque es amplia y exhaustiva, carece de una perspectiva integradora entre las diferentes perspectivas metodológicas (Margett, Falcon y Witherington, 2017). El presente artículo pretende realizar un mapa metodológico de las últimas investigaciones realizadas en torno al desarrollo conceptual de ser vivo con el objetivo de proporcionar un contexto y una justificación de la investigación a llevarse a cabo.

Teniendo todas estas ideas en cuenta, la presente investigación busca responder las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la perspectiva teórica más utilizada para basar los resultados encontrados en los diferentes estudios?
2. ¿Cuáles son las metodologías y procedimientos de evaluación del concepto de ser vivo que se utilizan en la investigación científica? Dada la importancia atribuida a los métodos de medida y los sistemas simbólicos, esta es una pregunta crítica y aún poco abordada a nivel de estudio.
3. ¿Existen resultados similares mediante metodologías simbólicas diferentes y la utilización de diversas entidades vivas e inertes?

Método

La revisión sistemática cualitativa

La revisión sistemática es una forma de investigación que busca recopilar y proporcionar un resumen sobre un tema específico, orientado a responder varias preguntas de investigación como las ya definidas en el apartado anterior. En este tipo de revisión la muestra no son participantes sino estudios sobre las variables a analizar en diferentes bases de datos. Asimismo, la revisión sistemática se debe realizar de acuerdo a un diseño preestablecido y criterios de inclusión que se desarrollará a continuación.

Existen dos tipos de revisiones sistemáticas: las revisiones sistemáticas cualitativas y los metaanálisis. El metaanálisis es una alternativa rigurosa y cuantitativa al proceso de revisión tradicional, ya que implica la integración estadística de diferentes resultados. La base de esta metodología es el tamaño del efecto, un estadístico estandarizado que cuantifica la magnitud de un efecto (Rosenthal y DiMatteo, 2001). Sin embargo, la imposibilidad de integrar los conjuntos de datos de la literatura disponible debido a las múltiples medidas y metodologías utilizadas para medir el conocimiento del concepto de ser vivo, hacen inviable el análisis cuantitativo, y el correspondiente metaanálisis.

Sin embargo, las revisiones cualitativas presentan la evidencia de forma descriptiva y sin análisis estadístico. También son conocidas como revisiones sistemáticas cualitativas o revisiones sistemáticas sin metaanálisis. Las revisiones cuantitativas también pueden presentar la evidencia de forma descriptiva, pero la gran diferencia con la revisión cualitativa radica principalmente en el uso de técnicas estadísticas para combinar numéricamente los resultados frente a un estimador puntual, también denominado metaanálisis.

La presente revisión sistemática se realizó en septiembre de 2019 y la búsqueda se realizó en publicaciones revisadas por pares en inglés. Se utilizaron las siguientes palabras clave: living thing, artificial, non-living, living kind concept, understanding, animal, plants, biological concept, animate, inanimate, living being, biological world, death, animacy. Estas palabras clave se buscaron en las bases de datos Web of Science

(Thomson Reuters), Psych INFO (Asociación Americana de Psicología), Scopus (Sci-Verse). Estas búsquedas estuvieron limitadas por año, lo que nos permitió ser lo más exhaustivos posible, limitando los resultados finales a los últimos 10 años (2009–2019), esto se debe a que estábamos específicamente interesados en la literatura actual sobre estas formas de razonamiento relacional. También se realizaron búsquedas de citas hacia atrás (backward citation) con los artículos seleccionados.

Criterios de inclusión

Además de probar la posible presencia de sesgo en el conjunto de datos, también es importante destacar el interés en describir unos criterios de inclusión sólidos para la aceptación de investigaciones rigurosas. Los estudios incluidos en la revisión sistemática cumplieron los siguientes criterios:

1. Publicado en inglés.
2. Las publicaciones solo se incluyeron si eran empíricas, es decir, presentaban participantes humanos involucrados en tareas de razonamiento relacional. Este criterio excluyó publicaciones no empíricas como tratados teóricos, revisiones de la literatura y refutaciones académicas.
3. El diseño de la investigación incluye participantes en edad preescolar o cursando la etapa de educación primaria.
4. Incluye una medida de conocimiento del desarrollo conceptual de la noción ser vivo.
5. Los estudios incluidos tienen que informar sobre estadísticos o análisis cualitativos precisos.

Características de la muestra

Los 3597 niños y niñas que participan en los 35 estudios incluidos en nuestra revisión sistemática cualitativa son de 9 países diferentes: Reino Unido, Francia, Polonia, México, Corea, Estados Unidos, Canadá, España y Argentina. En los 35 estudios, el idioma principal para la mayoría de los niños es el inglés con un total de 20 artículos publicados en este idioma. Sin embargo, en 15 de los 35 estudios, los idiomas principales son también el coreano, francés, polaco, wichi y el castellano. La mayoría de los niños han sido reclutados de guarderías, jardines de infantes, preescolares y escuelas primarias en diferentes zonas rurales y urbanas.

Codificación

En primer lugar, se registra el número y edad de los y las participantes de cada uno de los estudios. Es por ello que se ingresa toda la información proporcionada por el autor relacionada con la edad y el nivel académico.

En segundo lugar, se revisan las entidades sobre las que se evalúa la comprensión del concepto de ser vivo. Las entidades podían ser humanos, animales, las plantas, artefactos, fenómenos atmosféricos...etc. Dada la gran posibilidad de elementos a examinar también se pueden analizar varias entidades simultáneamente o investigar el desarrollo conceptual de ser vivo de forma general. Sin embargo, simplemente examinar una forma particular de desarrollo conceptual de ser vivo dentro de una edad (por ejemplo, alumnado de educación infantil) no garantiza la designación como una entidad a menos que los investigadores estuvieran específicamente interesados en examinar las implicaciones del desarrollo conceptual en la entidad específica.

En tercer lugar, se examina la metodología y el proceso para evaluar el desarrollo conceptual de ser vivo. Dada la gran variedad procedimental que impera en la investigación de la noción biológica se crean varias categorías supraordinales para diferentes métodos que comparten características entre sí.

En cuarto lugar, se define el tipo de análisis estadístico llevado a cabo. Las investigaciones sobre el desarrollo conceptual de ser vivo pueden examinar el concepto biológico mediante estadísticos paramétricos y no paramétricos. Los contrastes estadísticos son la herramienta fundamental para validar o rechazar las hipótesis de modelación probabilistas realizadas en los estudios. Mediante ellos se trata de distinguir lo que es plausible de lo que es muy poco verosímil, en el marco de un modelo dado. Las pruebas paramétricas asumen distribuciones estadísticas subyacentes a los datos. Por ello, deben cumplirse varias condiciones de validez y normalidad, de modo que el resultado de la prueba paramétrica sea fiable. Sin embargo, algunas investigaciones pueden utilizar pruebas no paramétricas ya que las variables configuradas no son consistentes con una distribución normal.

En quinto, y en último lugar, se analiza si los resultados y conclusiones del trabajo se relacionan con alguna de las dos perspectivas o enfoques definidos en el apartado de introducción. Los enfoques se codificaron como enfoque neopiagetiano o enfoque cualitativo. En resumen, el enfoque neopiagetino se basa en procesos de reestructuración organizacional en sus caracterizaciones del desarrollo conceptual de ser vivo. En cambio, el enfoque cuantitativo hace hincapié en el niño o niña como un ente activo que va desarrollando procesos y habilidades sobre un conocimiento estructural, aun pobre, ya adquirido (ver apartado introducción para mayor información).

Para establecer la confiabilidad de nuestro esquema de codificación, se pidió la ayuda de investigadores experimentados en la materia, y para el caso en que los codificadores no estuvieron de acuerdo, la discrepancia se resolvió mediante discusión o el primer autor codificó los estudios restantes.

Resultados

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en la revisión sistemática cualitativa de los 35 artículos seleccionados previamente. Sin embargo, antes de comenzar con los cinco apartados a analizar, es conveniente detallar el procedimiento seguido para la inclusión de estas publicaciones en el análisis y las causas de la exclusión de ciertos trabajos.

En relación a la cantidad de investigaciones seleccionadas para la revisión sistemática cualitativa, de los primeros 41 estudios que se incluyeron en la primera búsqueda bibliográfica, la búsqueda hacia atrás (backward citation) posterior reveló otros 11 estudios, dejando un total de 52 artículos finalmente. De todas estas publicaciones un total de 17 no fueron incluidas en la revisión debido a diferentes motivos. Dos publicaciones fueron eliminadas porque no proporcionaron datos apropiados sobre el tema, dos se publicaron hace más de una década, siete no involucraron a participantes en edad infantil y diez se fundamentaban en artículos con carácter teórico o de revisión de la literatura. Es por ello que finalmente, se analizaron un total de 35 artículos de índole experimental.

Participantes

La comprensión del concepto de ser vivo y su respectivo desarrollo ha sido un concepto ampliamente analizado desde diferentes perspectivas. Es por ello que son

muchas las poblaciones que se han estudiado y participado en estos estudios. De todos los estudios incluidos en la revisión sistemática un 31% se han realizado con participantes de Estados Unidos, un 17% de España, un 14% de Canadá, un 11% de Reino Unido, un 9% de Francia, un 9% de Polonia, un 3% de Argentina, 3% de México y un 3% de Corea.

En relación al idioma utilizado por los y las participantes un 57% es de habla inglesa, un 23% habla castellano, un 9% polaco, un 9%, francés y un 1% de los niños y niñas es de habla coreana y wichí.

Asimismo, la construcción de la noción biológica de ser vivo relacional ha sido examinada en preescolares, estudiantes de primaria, secundaria, universidad y adultos. Sin embargo, únicamente se incluyeron las investigaciones que contaban con participantes en edad escolar de la etapa de infantil o primaria. En la siguiente tabla 1 se pueden ver las diferentes edades y el porcentaje de las mismas en las 35 publicaciones incluidas en la revisión sistemática cualitativa.

Tabla 10

Etapa educativa, edad y sus respectivos % de aparición en las publicaciones

Etapa educativa	Edad	%
Educación Infantil	3 años	29
	4 años	51
	5 años	57
Educación Primaria	6 años	46
	7 años	29
	8 años	7
	9 años	17
	10 años	11
	11 años	3

Esta diversidad de muestras puede permitir que el campo de investigación realice diferentes inferencias sobre el desarrollo de esta construcción biológica, así como analizar la implicación que puede tener el idioma y la concepción cultural de un término a la hora de investigar el mismo.

También es interesante conocer las posibles formas en que los niños y niñas en particular pueden tener dificultades con las tareas de desarrollo conceptual en función de su edad y condición cultural. Sin embargo, son muy pocos los estudios que se basan en muestras y metodologías transculturales, únicamente un 5% de las investigaciones totales incluidas en la revisión sistemática. Lo mismo ocurre, con el porcentaje de estudios longitudinales hallados en la bibliografía, solamente un 9% de los estudios utilizado un enfoque longitudinal en el método, frente al 81% que utiliza una perspectiva transversal.

Análisis de las entidades de ser vivo

La literatura actual sobre el desarrollo conceptual de ser vivo, generalmente, está dominada por investigaciones que examinan el constructo en diferentes entidades vivas o inertes. De los 35 estudios que se incluían en el análisis de la noción de ser vivo en la infancia únicamente una pequeña fracción evaluaba la comprensión del concepto en general (8%), es decir incidiendo explícitamente en el concepto vida. Al contrario, la mayoría de las investigaciones parten del análisis de diferentes entidades vivas o inertes. En la siguiente tabla 3 aparecen las entidades utilizadas en las publicaciones incluidas y su respectivo porcentaje de aparición en las mismas.

Tabla 11

Entidades utilizadas en el análisis del desarrollo conceptual de ser vivo y sus respectivos porcentajes.

Entidad	%	Entidad	%
Animales humanos	37	Vehículos	23
Animales no humanos	43	Fenómenos atmosféricos	11
Plantas	45	Artefactos	34
Robots humanos	14	Peluches animales	3

Procedimientos y metodologías

Nuestro análisis de la literatura sobre el desarrollo conceptual de ser vivo revela un notable desajuste entre la conceptualización de la noción de ser vivo y la operacionalización del constructo. Es decir, a pesar de su conceptualización clara por parte de los y las investigadoras, el desarrollo conceptual de ser vivo mayoritariamente tiende a medirse de maneras y formas muy distintas y variadas. Más concretamente, mediante instrumentos que utilizan modos de simbolización completamente diferentes.

Entre los artículos analizados, varias medidas incluidas en esta literatura incluyen procedimientos escritos (17%), la mayoría se centra en métodos orales (77%) y una pequeña fracción se basa en metodologías conductuales (5%). Cada una de estas tareas de estos estudios es diferente o involucra a una entidad diferente, pero todas comparten el mismo enfoque de evaluación de la noción biológica de ser vivo.

En la siguiente tabla 3 aparece cada una de las tareas tipo que se han utilizado en las diferentes publicaciones. Asimismo, se indica el porcentaje de uso de estas metodologías en los artículos incluidos en la revisión sistemática.

Varias publicaciones que se incluyen en la revisión sistemática utilizan la categorización de entidades y la tarea de inducción, ambos tipos de metodologías simultáneamente para evaluar la noción de ser vivo. Del mismo modo, una pequeña fracción de las investigaciones utiliza la categorización de entidades junto al análisis de las producciones pictóricas para el análisis del concepto biológico.

Tabla 12

Tareas para evaluar el desarrollo conceptual de ser vivo, sus correspondientes descripciones y el porcentaje de uso hallado en las investigaciones.

Tarea	Descripción del procedimiento	%
Categorización de entidades	Se trata de un conjunto de procedimientos en los que se pide la categorización de una entidad dentro de una categoría concreta	23
Tarea de inducción	Preguntas inductivas sobre la funcionalidad, biológica, estructura o características de un elemento.	34
Afirmación de enunciados	Se presentan distintos enunciados sobre la entidad y se responde si se está de acuerdo con ello o no.	8
Entrevista libre	Análisis cualitativo de las conversaciones realizadas con un niño o niña sobre un tema en concreto.	5
Grabaciones de la conducta	Examen visual de la comunicación corporal u oral en una tarea específica.	5
Análisis de las producciones pictóricas	El niño o niña produce diferentes elementos pictóricos sobre la temática con los que representa su visión o pensamiento.	17
Tarea de emparejamiento	Se relacionan diferentes entidades que tienen relación entre sí, ya sea por tamaño, características o funcionalidad.	5
Tarea con dilemas	Se presentan varios dilemas que implican indirectamente el razonar sobre la noción de ser vivo	34

Codificación y estadísticos

Con respecto a los procedimientos estadísticos utilizados en las investigaciones los contrastes se dividieron en estadísticos paramétricos, no paramétricos y análisis cualitativos. El mayor porcentaje de contrastes utilizados fueron de carácter cuantitativa con un 95% de las publicaciones totales. Dentro de estas, un 57% de carácter paramétrico (entre otras, coeficiente de correlación de Pearson, prueba t, regresión lineal, Análisis de varianza factorial ANOVA...) y un 43% de carácter no paramétrico (Chi cuadrado, test de Kruskal Wallis...). Únicamente, un 5% de las investigaciones analizadas fue de carácter meramente cualitativo.

Conceptualizaciones teóricas

Dentro de la literatura general del desarrollo de la noción de ser vivo, existen dos tendencias en la conceptualización y definición del concepto biológico. El primero se refiere a la conceptualización del desarrollo conceptual de ser vivo en términos de un cambio cualitativo en el sistema conceptual (Carey 1985). Esta línea de investigación afirma que existe un periodo de cambio de etapa conceptual que difiere cuantitativamente de los episodios de enriquecimiento de conocimiento rápido en el descubrimiento de los conceptos de vida y muerte. El segundo acercamiento difiere a la hora de adquirir el concepto de ser vivo ya que niega un cambio cualitativo y apuesta por un cambio cuantitativo en una estructura conceptual ya adquirida, pobre y simple en su naturaleza, pero proporciona al niño o niña un conjunto abstracto de regularidades para organizar el mundo biológico (Erickson et al., 2010)

Al examinar los 35 estudios relevantes para esta categoría, surge una distinción entre las dos conceptualizaciones. Específicamente, la mayoría de los estudios revisados (%66) conceptualizaron el desarrollo conceptual de ser vivo mediante el enfoque cuantitativo, es decir, sus resultados y conclusiones son acordes coherentes con que los niños y niñas son entes activos que van desarrollando procesos y habilidades sobre un conocimiento estructural, aun pobre, ya adquirido. En contraste, un subconjunto de los estudios examinados (34%) definió el desarrollo conceptual de ser vivo basándose en el enfoque neopiagetiano que aboga por que la conceptualización de ser vivo se somete a una reorganización exhaustiva durante los 7-8 años para reflejar más adecuadamente la comprensión de lo que está vivo biológicamente.

Discusión de resultados

Antes de comenzar con la discusión de resultados es importante aclarar la reconocida importancia que desde esta autoría se da a toda la investigación reciente sobre el desarrollo conceptual de ser vivo, especialmente debido a los avances que este campo ha logrado al descubrir cuán complejo es el pensamiento infantil, más específicamente, sobre un término tan abstracto como es la vida. No obstante, durante el resto de esta revisión, los hallazgos y la discusión incorporarán solo aquellas variables y datos que enmarcan el estado actual de la investigación en torno al desarrollo del concepto de ser vivo, sin adentrarnos, en ningún momento, en discusiones teóricas sobre las diferentes perspectivas y modelos.

El desarrollo conceptual de ser vivo, abarca una inmensa variedad de elementos naturales vivos como pueden ser humanos, animales no humanos, plantas, bacterias... Pero, también, trae consigo una variedad de elementos inertes (rocas, fenómenos atmosféricos, elementos físicos...) y, sobre todo, una delimitación delgada entre las dos

categorías. Ambas categorías comparten características como, por ejemplo, la movilidad o animacidad que es todavía centro de investigación por numerosos estudios en la actualidad (Lowder y Gordon, 2015; Okita, y Schwartz, 2009; Wright, Poulin-Dubois y Kelley, 2015).

Esta dificultad y el nivel de abstracción que requiere la noción de vida han hecho que elementos y entidades de la vida diaria de niños y niñas, y que además son cercanos y conocidos para ellos, sean objeto de estudio en la investigación. Por ejemplo, las plantas, por su carácter biológico e inmóvil, son un elemento clave a la hora de analizar el desarrollo conceptual de ser vivo. Casi la mitad de las publicaciones incorporan las plantas como objeto de análisis dada su aparente inmovilidad a plena vista (Labrell y Stefaniak, 2011; Tenenbaum y Hohenstein, 2016; Villarroel, 2016). A las plantas le sigue de cerca el interés por analizar el ser humano y otros animales no humanos como pueden ser los perros, gatos, conejos... (Geerds, Van de Walle, y LoBue, 2015; Herrmann, Medin, y Waxman, 2012; Leddon et al., 2012).

También son de interés general otros elementos inertes que pueden ser móviles, como los vehículos o transportes, (Tarłowski, 2017; Wright, Poulin-Dubois & Kelley, 2015), así como artefactos inmóviles, como el inmobiliario de casa u objetos comunes, en la vida del alumnado (Herrmann, Waxman, y Medin, 2010). Con un menor análisis, aunque con gran importancia científica, se sitúan los fenómenos atmosféricos con cierta movilidad como son el sol, el agua y las nubes (Tarłowski, 2017; Villarroel y Villanueva, 2017). Finalmente, destacar el gran auge que últimamente está teniendo una reciente línea de investigación que utiliza robots humanoides como entidad a evaluar por los niños y niñas (Cameron et al., 2017; Kim, Yi y Lee, 2019). El análisis de un elemento inerte que se mueve y tiene características humanas como rostro hace que la frontera entre lo que está vivo y muerte se entremezcle y se consigan resultados hasta ahora inauditos sobre el desarrollo conceptual de ser vivo (Saylor, Somanader, Levin, y Kawamura, 2010).

La mayoría de la investigación que analiza el desarrollo de la noción de ser vivo afirma que el alumnado ya en edades tempranas (3-4 años) comprende a los humanos y los animales como seres vivos (Geerds, Van de Walle, y LoBue, 2015; Herrmann, Medin, y Waxman, 2012; Leddon et al., 2012). Sin embargo, a pesar de que los niños y niñas en edad preescolar participan en un razonamiento bastante sofisticado sobre la categorización biológica de personas y humanos, tienen serios problemas en considerar a ciertos organismos vegetales como, por ejemplo, las plantas (Margett y Witherington, 2011; Villarroel e Infante, 2014). Asimismo, categorizan a diferentes elementos inertes, véase, vehículos y otros artefactos móviles, como seres vivos (Labrell y Stefaniak, 2011; Saylor et al., 2010). Parece ser que los niños y niñas en edad temprana vinculan el movimiento a la vida y reconocen que una gama de propiedades biológicas se aplica a los animales y humanos, pero no a los objetos inanimados. Sin embargo, esta comprensión no se traslada a otros seres vivos como las plantas o artefactos móviles a la hora de categorizarlas (Herrmann, Waxman, y Medin, 2010).

Debido a que gran parte de la investigación sobre desarrollo conceptual de ser vivo se ha llevado a cabo utilizando metodologías diversas, muchos de los resultados obtenidos se centran en diferentes diferentes y no una única entidad. Las investigaciones que analizan y utilizan más de una entidad pueden ser útiles para responder preguntas sobre el desarrollo de la capacidad de desarrollo conceptual de ser vivo en niños y niñas (Tenenbaum y Hohenstein, 2016, Margett Falcon y Witherington, 2017).

Dentro de este panorama, las investigaciones con robots humanos permiten la oportunidad de analizar el desarrollo del concepto de ser vivo en elementos inertes con características de vida (Kim, Yi y Lee, 2019; Saylor et al., 2010). En conjunto, gran

parte de estas investigaciones sugieren que la capacidad de los niños para ofrecer una categorización consistente de los robots como seres inertes surge alrededor de los 4 años. Es por ello que la categorización de niños y niñas de artefactos complejos como los humanoides es flexible y dependiente del contexto. Esto se debe a que cuando se desvela la naturaleza de estas entidades (es decir que están construidas, tienen una variedad de funciones potenciales y pueden no tener características esenciales como los humanos y los animales) se categoriza más correctamente (Kim et al., 2019; Tenenbaum y Hohenstein, 2010).

Sin embargo, la amplia gama de entidades utilizadas no es el único elemento que se ha empleado con una gran diversidad en las investigaciones sobre el desarrollo del concepto de ser vivo. Las diferentes formas de concebir, evaluar y simbolizar el pensamiento y las ideas de los niños y niñas provocan que se utilice una inmensidad de tareas y procedimientos para analizar la comprensión de un concepto. Es por ello que los artículos incluidos en la revisión sistemática usaron una amplia variedad de medidas y tareas para hacerlo.

La inducción mediante preguntas sobre la fisiología (partes, órganos internos), la funcionalidad o las características vitales (crecen, se alimentan...) de diferentes entidades vivas o muertas (Bunce, 2019; Margett y Witherington, 2011; Tarlowski, 2017) es la metodología más utilizada junto a la categorización de diferentes entidades como vivas o muertas (Cameron et al., 2017; Villarroel e Infante, 2014). Junto a estas metodologías existen otros procedimientos orales como los enunciados con afirmaciones (Geerds et al., 2015; Leddon et al., 2012), la entrevista libre junto a procedimientos de análisis cualitativos para profundizar en la comprensión e ideas sobre el mundo natural (Herrman et al., 2011; Medin, Waxman, Woodring y Washinawatok, 2010) y el enfrentamiento a dilemas de carácter moral (Villanueva, Villarroel, Anton, 2018).

Puesto que las tareas orales tienen una gran importancia en la investigación actual, con más o menos tres cuartas partes de las publicaciones incluidas en la revisión sistemática, se han creado diferentes metodologías alternativas con otras formas de simbolismo que permiten evaluar la comprensión del concepto de ser vivo sin el uso de comunicación oral y el correspondiente sesgo por el uso del lenguaje. Una metodología alternativa es el análisis de la conducta corporal mediante sistemas de grabación audiovisuales (Poulin-Dubois, Crivello, Wright, 2015). Las grabaciones permiten conocer el comportamiento de niños y niñas en contextos en los que interfieren con animales o seres vivos reales, como mascotas, pero también entidades inertes.

Asimismo, un creciente cuerpo de investigación ha abordado el estudio de las representaciones que los niños pequeños crean para expresar su comprensión del mundo vegetal (Villarroel, et al., 2018). Esta línea de investigación pretende identificar patrones pictóricos que ocurren en las ilustraciones de flora en la primera infancia para establecer conexiones potenciales entre las expresiones gráficas de los niños y su desarrollo conceptual con respecto a los fenómenos biológicos (Anderson, Ellis y Jones, 2014; Villarroel y Infante, 2014).

Respecto al origen de los artículos incluidos, entre las 35 publicaciones incluidas que examinan el desarrollo conceptual de ser vivo es interesante recalcar que la mayoría de artículos publicados son en países occidentales con alumnado de cultura lingüística y social similar. Pocos son los estudios llevados a cabo en países con culturas diferentes, y menos aún investigaciones de índole transcultural en el que se antepongan las ideas de participantes de distintas culturales en la misma tarea (Leddon et al., 2012; Taverna, Waxman, Medin, Moscoloni y Peralta, 2014).

No obstante, existen varias investigaciones que analizan el desarrollo de la concepción de ser vivo en poblaciones rurales y urbanas del mismo territorio, país o estado (Villarroel et al., 2018). Tanto las investigaciones que buscan analizar la implicación de la cultura y la sociedad (Taverna et al., 2014) como los estudios que intentan examinar la incidencia del idioma y el lenguaje a la hora de conceptualizar la vida (Leddon et al., 2012), todos estos estudios hacen especial hincapié en el papel fundamental que estos tienen a la hora de desarrollar y condicionar el aprendizaje del concepto de ser vivo.

Aunque prevalece un acuerdo general en relación a las fuentes de donde se adquiere la estimulación necesaria para el desarrollo conceptual de la noción de ser vivo, así como el conocimiento sobre las diferentes identidades a la hora de categorizarlas, existe una gran discordia en cuanto a definir las estructuras internas y conocimientos internos de los niños y niñas sobre la conceptualización de la vida.

La mayoría de los estudios incluidos, más de la mitad, son coherentes con la perspectiva cualitativa (Carey, 1985). Es decir, desde edades ya bastante tempranas las niñas y niños pequeños desarrollan un marco biológico básico basado en estados, funciones y factores biológicos que proporciona una aproximación a la noción de ser vivo (Erickson, et al., 2010; Inagaki y Hatano, 1998). En menor medida, un poco menos de la mitad de las publicaciones incluidas, se basan en el enfoque postpiagetiano sobre el desarrollo del concepto de ser vivo para justificar sus resultados (Carey, 1985; Gelman y Wellman, 1991). Según estos autores y autoras, el desarrollo de la comprensión de un concepto clave relativo al dominio de la biología como es la noción de ser vivo es precaria antes de los 8 años. Según se avanza en la edad, niños y niñas comienzan a categorizar correctamente otras entidades conflictivas como plantas y objetos inmóviles que antes categorizaban incorrectamente (Inagaki y Hatano, 2006).

Conclusión

La discusión de resultados deja dos conclusiones y varias líneas de futuro a seguir. La primera conclusión se refiere a la diversidad metodológica y temática que existe en el análisis del desarrollo del concepto de ser vivo en edades tempranas.

Por un lado, esta gran diversidad se debe a la cantidad de posibilidades que existen, entre elementos vivos e inertes, para analizar la comprensión de este concepto. Más aun si en el delgado umbral entre seres vivos e inertes cabe la posibilidad de evaluar entidades con ambas características de seres inertes y vivos, como pueden ser los humanoides, las plantas o los artefactos móviles.

Por otro lado, otra posible razón para el patrón mencionado anteriormente es que el concepto mental o la conceptualización de la vida puede evaluarse de diferentes maneras y tareas, y mediante diversas formas de simbolización. Además de los procedimientos orales cotidianos, se han generados diferentes métodos y tareas que buscan diferentes comunicaciones simbólicas sin relación alguna con la comunicación oral y verbal. Entre estas metodologías se encuentran las grabaciones del comportamiento conductual de niños y niñas en situaciones de relación con seres vivos e inertes y el análisis de producciones pictóricas realizadas por niños y niñas sobre una temática en particular.

Aunque la amplia investigación sobre el desarrollo del concepto de ser vivo proporciona una perspectiva importante sobre el papel que desempeñan las diferentes metodologías y su diversidad, la imagen puede estar incompleta hasta que la investigación sobre esta conceptualización no integre diferentes perspectivas y

enfoques. Este conjunto más amplio de investigación, cuando se reúne, aporta mucho más conocimiento y profundiza más sobre desarrollo conceptual.

Se necesita investigar más en detalle estos aspectos, especialmente, intentando aunar diversas metodologías con diferentes simbolismos. Con respecto a esto último, la mayoría de investigaciones se centran únicamente en analizar la comprensión mediante una única forma de simbolización que es el lenguaje. Todas estas metodologías, aunque puedan analizar conceptos biológicos distintos, se centran en preguntar o presentar una tarea mediante lenguaje y se evalúa la respuesta hablada o escrita del niño o la niña para conocer si comprende o no el elemento en cuestión.

Aunque los sistemas simbólicos que se utilizan para evaluar un concepto pueden ser muy eficaces para medir un aspecto en concreto, pueden diferir mucho entre unos y otros. Por ejemplo, aunque el sistema categórico es muy denotativo en cuanto a designar agrupaciones, tienen muy poco de capacidad expresiva. Otros sistemas simbólicos como, por ejemplo, la representación pictórica puede variar desde ámbitos en la que la denotación es la base (pictogramas) hasta casos en los que la expresividad predomina totalmente (dibujo libre). Además de ser diferentes en su significación, también difieren en su notación, ya que algunos sistemas permiten establecer correspondencias bidireccionales claras, pero otros permiten un número indefinido de lecturas.

Lo que no cabe duda es que los sistemas simbólicos necesitan mucho tiempo, manejo y práctica para poder ser dominados correctamente y que algunos conceptos se conseguirán más fácilmente mediante un simbolismo que otros. Cualquier concepto, noción, idea o juicio tiene que ser investigado mediante diferentes sistemas de símbolos y mediante metodologías particularmente diferentes.

Así pues, puede darse el caso que cada vehículo simbólico o metodología este sesgada (Salomon, 1978) y puede que no haya modo de presentar conclusiones absolutamente equivalentes desde dos medios simbólicos distintos, ya que cada metodología favorece de una manera determina un sistema de símbolos en concreto y destaca determinados aspectos en decrecimiento de otros. Sin embargo, este hecho no atenúa el interés que suscita analizar un determinado aspecto desde metodologías distintas (Meringoff, 1978), en realidad, observar el desarrollo de un concepto desde diferentes sistemas de símbolos refuerza la investigación y las conclusiones del estudio.

Junto a éstos, los estudios longitudinales e interculturales también podrían desempeñar un papel importante a la hora de examinar este concepto. Son pocos los estudios transculturales realizados hasta el momento, y más aún, con metodologías que vayan más allá de la comunicación verbal o el análisis y comparativa del lenguaje. Menos aún son los estudios longitudinales que han investigado el desarrollo del concepto de ser vivo en la infancia. Esta es una limitación que comparte gran parte de la investigación existente. El empleo de diseños transversales para abordar cuestiones de cambio en el desarrollo es generalizado en la literatura histórica y actual. En este sentido los diseños experimentales de sección transversal están limitados en la medida en que es difícil hacer una inferencia causal a tiempo ya que todas las mediciones para un miembro de muestra se obtienen en un único punto en el tiempo. Desde la presente autoría se aboga por la implementación de estudios longitudinales y transculturales que permitan analizar el desarrollo conceptual de ser vivo durante el tiempo y en culturas diferentes.

Cumplimiento de normas éticas: El autor declara no tener ningún conflicto de intereses. Los resultados de este documento no se han compartido parcial o totalmente. Asimismo, Se cumple con los estándares éticos de APA en el tratamiento de nuestros datos. Además, el autor declara no competir con intereses financieros.

Bibliografia

- Ahi, B. (2017). The world of plants in children's drawings: The color preference and the effect of age and gender on these preferences. *Journal of Baltic Science Education*, 16(1), 32-42.
- Anderson, J. L., Ellis, J. P., y Jones, A. M. (2014). Understanding early elementary children's conceptual knowledge of plant structure and function through drawings. *CBE—Life Sciences Education*, 13(3), 375-386.
- Anggoro, F. K., Waxman, S. R., y Medin, D. L. (2008). Naming practices and the acquisition of key biological concepts: Evidence from English and Indonesian. *Psychological Science*, 19(4), 314-319.
- Atran, S., Medin, D. L., Lynch, E., Vapnarsky, V., Ucan Ek', E., y Sousa, P. (2001). Folkbiology doesn't come from folkpsychology: Evidence from Yukatek Maya in cross-cultural perspective. *Journal of Cognition and Culture*, 1, 3-42.
- Backscheider, A. G., Shatz, M., y Gelman, S. A. (1993). Preschoolers' ability to distinguish living kinds as a function of regrowth. *Child Development*, 64(4), 1242-1257.
- Bunce, L. (2019). Still life? Children's understanding of the reality status of museum taxidermy. *Journal of experimental child psychology*, 177, 197-210.
- Cameron, D., Fernando, S., Collins, E. C., Millings, A., Szollosy, M., Moore, R., ... y Prescott, T. (2017). You made him be alive: Children's perceptions of animacy in a humanoid robot. In *Conference on Biomimetic and Biohybrid Systems* (pp. 73-85). Springer, Cham.
- Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood*. MIT press.
- Carey, S., Zaitchik, D., y Bascandzjev, I. (2015). Theories of development: In dialog with Jean Piaget. *Developmental Review*, 38, 36-54.
- Erickson, J. E., Keil, F. C., y Lockhart, K. L. (2010). Sensing the coherence of biology in contrast to psychology: Young children's use of causal relations to distinguish two foundational domains. *Child development*, 81(1), 390-409.
- Gelman, S. A. (2003). *The essential child: Origins of essential-ism in everyday thought*. New York: Oxford University Press.
- Gelman, S. A., y Wellman, H. (1991). Insides and essences: Early understanding of the non-obvious. *Cognition*, 38, 213-244.
- Geerds, M. S., Van de Walle, G. A., y LoBue, V. (2015). Daily animal exposure and children's biological concepts. *Journal of experimental child psychology*, 130, 132-146.
- Hadzigeorgiou, Y. (2015). Young children's ideas about physical science concepts. In *Research in early childhood science education* (pp. 67-97). Springer, Dordrecht.
- Herrmann, P. A., Medin, D. L., y Waxman, S. R. (2012). When humans become animals: Development of the animal category in early childhood. *Cognition*, 122(1), 74-79.
- Herrmann, P., Waxman, S. R., y Medin, D. L. (2010). Anthropocentrism is not the first step in children's reasoning about the natural world. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(22), 9979-9984.
- Inagaki, K., y Hatano, G. (1996). Young children's recognition of commonalities between animals and plants. *Child development*, 67(6), 2823-2840
- Inagaki, K. y Hatano G. (2002). *Young children's naive thinking about the biological world*. New York: Psychology Press.
- Inagaki, K., y Hatano, G. (2006). Young children's conception of the biological world. *Current Directions in Psychological Science*, 15(4), 177-181.

- Jipson, J. L., y Gelman, S. A. (2007). Robots and rodents: Children's inferences about living and nonliving kinds. *Child development*, 78(6), 1675-1688.
- Keil, F. C. (1994). The birth and nurturance of concepts by domain: The origins of concepts of living things. En L. A. Hirshfeld y S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind; Domain specificity in cognition and culture* (pp. 234–254). New York: Cambridge University Press.
- Keil, F. C., Levin, D. T., Richman, B. A., y Gutheil, G. (1999). Mechanism and explanation in the development of biological thought: The case of disease. In D. Medin y S. Atran (Eds.), *Folkbiology* (pp. 233–284). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kemler Nelson, D. G., Egan, C. L., y Holt, M. B. (2001). When preschoolers ask, “what is it?” what do they want to know about artifacts. *Psychological Science*, 15, 384–389.
- Kim, M., Yi, S., y Lee, D. (2019). Between living and nonliving: Young children's animacy judgments and reasoning about humanoid robots. *PLoS one*, 14(6).
- Labrell, F., y Stefaniak, N. (2011). The development of diachronic thinking between 6 and 11 years: The case of growth and death. *International Journal of Behavioral Development*, 35(6), 532-541.
- Leddon, E., Waxman, S. R., Medin, D. L., Bang, M., Washinawatok, K., y Hayes, M. B. (2012). One animal among many? Children's understanding of the relation between humans and nonhuman animals. *Psychol. Cult.*, 105-126.
- Lowder, M. W., y Gordon, P. C. (2015). Natural forces as agents: Reconceptualizing the animate–inanimate distinction. *Cognition*, 136, 85-90
- Margett-Jordan, T., Falcon, R. G., y Witherington, D. C. (2017). The Development of Preschoolers' Living Kinds Concept: A Longitudinal Study. *Child development*, 88(4), 1350-1367.
- Margett, T. E., y Witherington, D. C. (2011). The nature of preschoolers' concept of living and artificial objects. *Child Development*, 82(6), 2067-2082.
- Medin, D. L., y Atran, S. (2004). The native mind: biological categorization and reasoning in development and across cultures. *Psychological review*, 111(4), 960.
- Medin, D. L., y García, S. G. (2017). Conceptualizing agency: Folkpsychological and folkcommunicative perspectives on plants. *Cognition*, 162, 103-123.11.
- Medin, D., Waxman, S., Woodring, J., y Washinawatok, K. (2010). Human-centeredness is not a universal feature of young children's reasoning: Culture and experience matter when reasoning about biological entities. *Cognitive Development*, 25(3), 197-207.
- Mouratidi, P. S., Bonoti, F., y Leondari, A. (2016). Children's perceptions of illness and health: An analysis of drawings. *Health Education Journal*, 75(4), 434-447.
- Nguyen, S. P., y Gelman, S. A. (2002). Four and 6-year olds' biological concept of death: The case of plants. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(4), 495-513.
- Okita, S. Y., y Schwartz, D. L. (2009). Young children's understanding of animacy and entertainment robots. *International Journal of Humanoid Robotics*, 3(03), 393-412.
- Opfer, J. E., y Gelman, S. A. (2001). Children's and adults' models for predicting teleological action: The development of a biology-based model. *Child development*, 72(5), 1367-1381.
- Opfer, J. E., y Siegler, R. S. (2004). Revisiting preschoolers' living things concept: A microgenetic analysis of conceptual change in basic biology. *Cognitive psychology*, 49(4), 301-332.

- Piaget, J. (1929). *The child's concept of the world*. Londres, Routledge y Kegan Paul.
- Tarłowski, A. (2017). The reliance on inclusive living thing in inductive inference among 5-year-olds: the role of access to nature and the size of receptive vocabulary. *Psychology of Language and Communication*, 21(1), 109-132.
- Saylor, M. M., Somanader, M., Levin, D. T., y Kawamura, K. (2010). How do young children deal with hybrids of living and non-living things: The case of humanoid robots. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 835-851.
- Taverna, A. S., Waxman, S. R., Medin, D. L., Moscoloni, N., y Peralta, O. A. (2014). Naming the living things: Linguistic, experiential and cultural factors in Wichí and Spanish speaking children. *Journal of Cognition and Culture*, 14(3-4), 213-233.
- Tenenbaum, H. R., y Hohenstein, J. M. (2016). Parent-child talk about the origins of living things. *Journal of experimental child psychology*, 150, 314-329.
- Villanueva, X., Villarroel, J., y Antón, A. (2018). Environmental Awareness and Its Relationship with the Concept of the Living Being: A Longitudinal Study. *Sustainability*, 10(7), 2358.
- Villarroel, J. D. (2016). Young Children's drawings of plant life: A study concerning the use of colours and its relationship with age. *Journal of Biological Education*, 50(1), 41-53.
- Villarroel, J. D., Antón, A., Zuazagoitia, D., y Nuño, T. (2018). Young children's understanding of plant life: a study exploring rural-urban differences in their drawings. *Journal of Biological Education*, 52(3), 331-341.
- Villarroel, J. D., y Infante, G. (2014). Early understanding of the concept of living things: An examination of young children's drawings of plant life. *Journal of Biological Education*, 48(3), 119-126.
- Villarroel, J., y Villanueva, X. (2017). A study regarding the representation of the sun in young children's spontaneous drawings. *Social Sciences*, 6(3), 95.
- Waxman, S., y Medin, D. (2007). Experience and cultural models matter: Placing firm limits on childhood anthropocentrism. *Human Development*, 50(1), 23-30.
- Wright, K., Poulin-Dubois, D., y Kelley, E. (2015). The animate-inanimate distinction in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 73- 91.

Análisis de las competencias cognitivas desarrolladas según la disciplina científica en la elaboración de secuencias didácticas de Ciencias Experimentales en Educación Primaria

Analysis of the cognitive competences developed according to the scientific discipline in the elaboration of didactic sequences of Experimental Sciences in Primary Education

Jose Maria Etxabe Urbietta*, Jose Domingo Villarrol Villamor* y Alvaro Anton Baranda*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Se describen y se analizan las competencias cognitivas que se desarrollan en las secuencias didácticas elaboradas por el alumnado del Grado en Educación Primaria siguiendo el ciclo de aprendizaje formado por la fase de exploración, fase de introducción de nuevos puntos de vista, fase de formalización y fase de aplicación y/o evaluación. Los resultados obtenidos nos muestran que las competencias cognitivas se desarrollan principalmente en función de la fase del ciclo de aprendizaje en la que se ubica la actividad y, en menor medida del ciclo al que va dirigido la actividad diseñada por el alumnado. Asimismo, se constata que la disciplina influye ligeramente en las competencias desarrolladas en las actividades analizadas además de las características de la actividad y de su ubicación en el ciclo del aprendizaje.

Palabras clave: competencias cognitivas, secuencias didácticas, ciencias experimentales.

Abstract

The cognitive competences that are developed in the didactic sequences elaborated by the students of the Degree in Primary Education are described and analysed following the learning cycle formed by the exploration phase, phase of introduction of new points of view, phase of formalization and phase of application and / or evaluation. The results obtained show us that cognitive competences are developed mainly according to the phase of the learning cycle in which the activity is located and, to a lesser extent, the cycle to which the activity designed by the students is directed. Likewise, it is found that the discipline has a slight influence on the competences developed in the activities analysed in addition to the characteristics of the activity and its location in the learning cycle.

Keywords: cognitive competencies, teaching sequences, experimental sciences.

Correspondencia: Jose Maria Etxabe Urbietta, Departamento de Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea-(UPV/EHU), Oñati Plaza 3, 20018 Donostia-San Sebastián. E-mail: josemari.etxabeurbietta@ehu.es

Introducción y antecedentes

El proceso de enseñanza/ aprendizaje de las Ciencias Experimentales tiene en cuenta, entre otras, aportaciones de las ciencias cognitivas (Pozo 1993 y Novak 1991), el papel del lenguaje en la comunicación de la ciencia escolar (Lemke 1997, Sutton 1997 y Sanmarti 2003), y los modelos constructivistas de secuencia didáctica (Lawson 1994 y Jorba y Sanmarti 1997).

Además dicho proceso debe fomentar tanto el aprendizaje de competencias genéricas como competencias ligadas al “razonamiento científico” que deben enseñar y aprender a describir, explicar, plantear preguntas, dibujar, definir, utilizar códigos o símbolos científicos, justificar, argumentar etc., es decir debe fomentar el “hacer, pensar y escribir ciencia” utilizando en el aula diversas estrategias metodológicas que deben fomentar el aprendizaje de las Ciencias Experimentales (Lemke 1997, Sutton 1997 y Sanmarti 2003). Adoptando las ideas de Lemke (1997), en estos procesos hay que plantear hacer ciencia a través del lenguaje. Estas ideas se resumen en la figura 1 en la que se diferencian y se relacionan las siguientes ideas: competencias cognitivas, competencias cognitivo-lingüísticas, conocimientos científicos, lenguaje científico, estructuras lingüísticas y comunicación de la ciencia.

Por otra parte la formación de maestros y maestras en Educación Primaria se estructura a través del Grado en Educación Primaria. El alumnado debe enfrentarse a la tarea de diseñar, desarrollar y evaluar unidades didácticas o secuencias didácticas que deben organizarse en torno a ciclos de aprendizaje siguiendo el modelo constructivista. Uno de estos modelos basado en los ciclos de aprendizaje planteados por Robert Karplus en 1971 es el propuesto por Jorba y Sanmarti (1977) y por Sanmarti (2002), que consta de cuatro fases a través de las cuales se estructuran los aprendizajes: fase de exploración, fase de introducción de nuevos puntos de vista, fase de formalización- reestructuración-síntesis y fase de aplicación/evaluación. Al elaborar estas secuencias el alumnado del grado en Educación Primaria debe diseñar actividades que deben promover y estructurar el aprendizaje del alumnado de Educación Primaria. En estas actividades deben confluir contenidos académicos, respuestas afectivas del alumnado, las finalidades de la educación, métodos de enseñanza, habilidades cognitivas, procedimientos comunicativos y científicos, atención a la diversidad, entre otros aspectos.

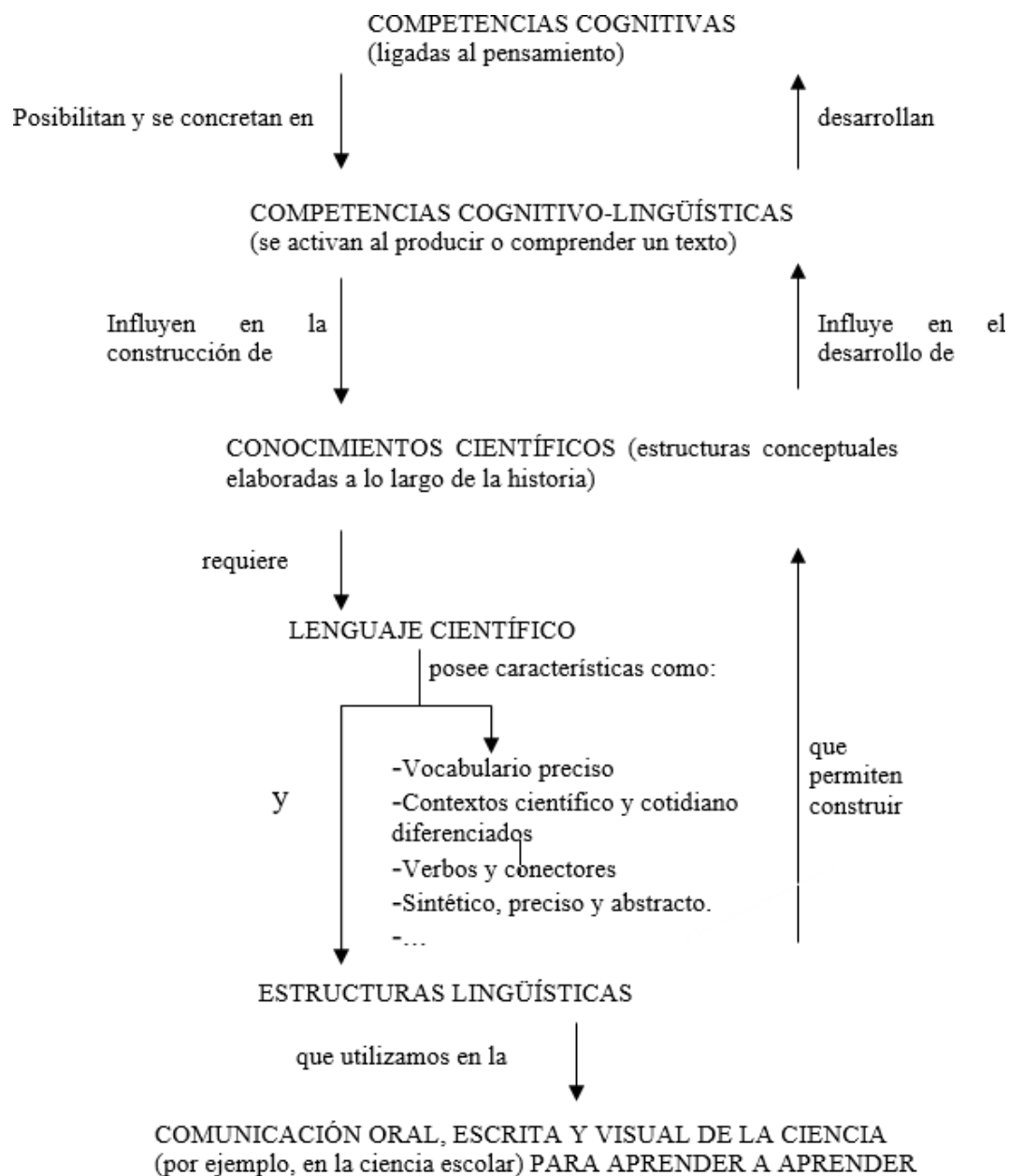


Figura 1. Esquema en el que se muestra la relación entre las competencias cognitivas, competencias cognitivo-lingüísticas y lenguaje científico.

Metodología: Planteamiento del Problema e Hipótesis de la Investigación y diseño de la investigación

En la presente investigación se pretende describir y analizar las competencias cognitivas en función de la disciplina científica a la que pertenecen elaboradas por el alumnado del Grado en Educación Primaria, al diseñar, desarrollar y evaluar secuencias didácticas o ciclos de aprendizaje (Lawson 1994) de Ciencias de la Naturaleza, en cada una de las fases correspondiente a la estructuración de los aprendizajes propuesto por Jorba (1997).

Las hipótesis de partida de la investigación toman en consideración las siguientes ideas:

Las competencias cognitivas desarrolladas a través de las actividades diseñadas por el alumnado serán diferentes:

- en cada una de las fases del ciclo del aprendizaje, por tanto influirá la fase del ciclo de aprendizaje en la que se ubique.
- Ya que influirá el ciclo de Educación Primaria al que va dirigido la actividad.

La tabla 1 muestra la lista de competencias junto a su codificación.

La parte experimental de la investigación se diseñó basándonos en los trabajos dirigidos obligatorios que debe realizar el alumnado en los cursos 2010/2011, 2011/2012 y 2012/2013. El programa de la asignatura señala que deben elaborar secuencias didácticas sobre diferentes aspectos temáticos de Ciencias Experimentales presentes en el Diseño Curricular Base de Educación Primaria, En la figura 2 se muestra el cronograma de la investigación.

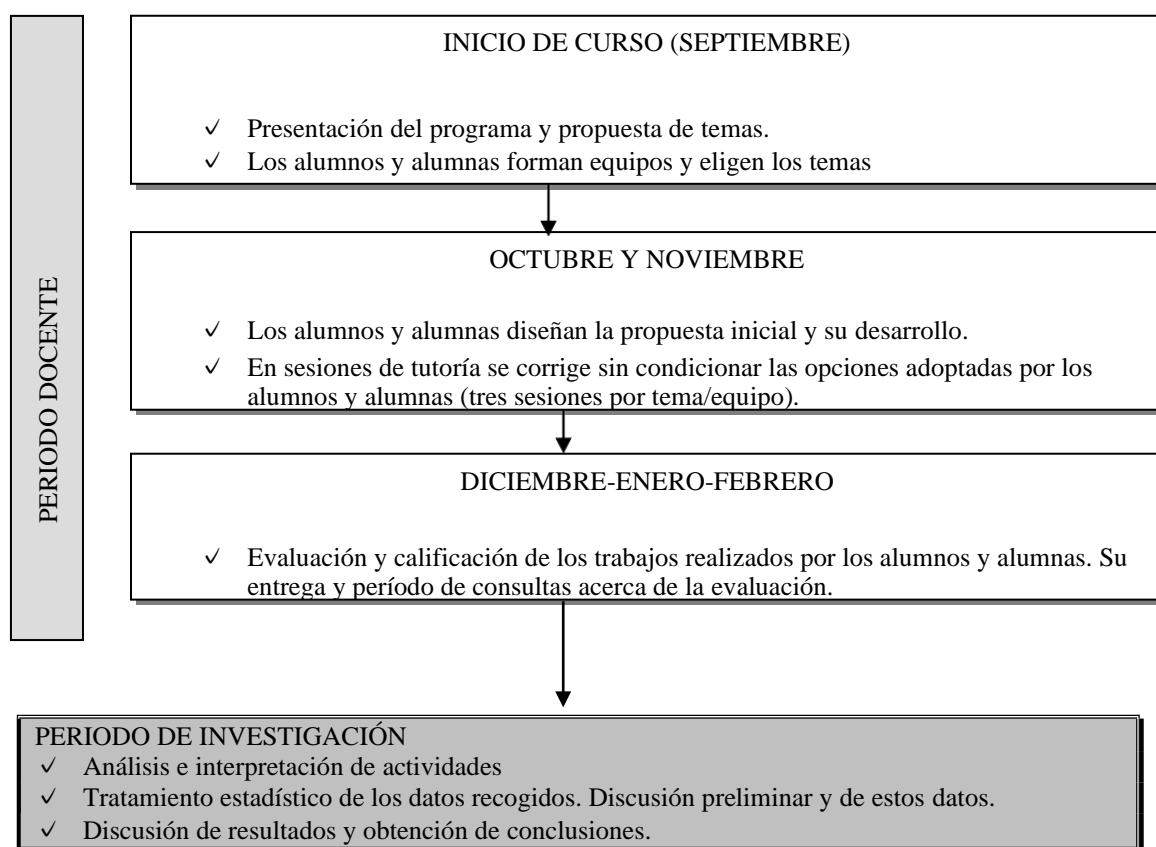


Figura 2. Cronograma y fases de la investigación realizada

Tabla 1
Lista de competencias empleadas en la investigación

Codificación	Competencias
(a)	Observar, medir, recoger, registrar, construir
(b)	Identificar, reconocer, señalar, nombrar, enumerar.
(c)	Buscar
(d)	Formalizar, teorizar
(e)	Relacionar, asociar, estrategia interpretación
(f)	Comparar, diferenciar, distinguir

- (g) Clasificar
- (h) Elaborar Hipótesis
- (i) Transferir, aplicar, predecir, inferir, deducir, demostrar
- (j) Analizar
- (k) Sintetizar
- (l) Organizar, estructurar, seriar, ordenar
- (m) Calcular, resolver, dibujar, completar, decidir
- (n) Elaborar, jerarquizar, seleccionar
- (o) Diseñar, inventar
- (p) Valorar, evaluar, juzgar, reflexionar
- (q) Establecer analogías o similitudes, razonamiento analógico, ajustar modelos

Por otra parte, en la tabla 2 se muestran las disciplinas científicas sobre las cuales se han diferenciado las actividades en el proceso de análisis de las actividades.

Tabla 2

Lista de competencias que se han utilizado diferenciadas según las disciplinas científicas

Codificación	Competencias
(I)	Interdisciplinar
(F)	Física
(B)	Biología
(G)	Geología
(FB)	Física y Biología
(T)	Tecnología
(O)	Otras disciplinas no científicas

Discusión de los resultados

En primer lugar, se van a representar todas las competencias desarrolladas en todas las actividades. La figura 3 muestra los resultados obtenidos sin desglosar el ciclo de Educación Primaria y sin desglosar la fase en la que se ubica la actividad. La figura 4 muestra el mismo resultado en forma de porcentaje.

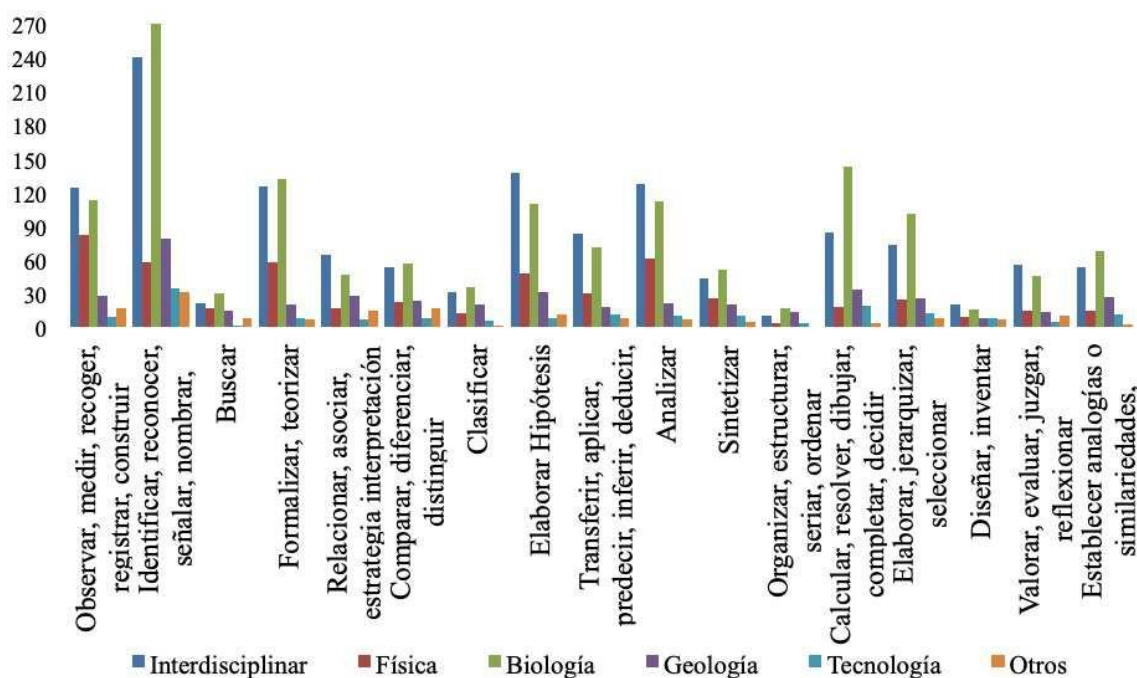


Figura 3. Número de actividades ligadas a cada competencia cognitiva en todas las actividades desglosadas por disciplinas

Estas 3972 actividades se desglosan en 1325 actividades interdisciplinarias, 503 actividades encuadradas en el área de física, 1369 actividades que se ubican en el campo de la Biología, 414 en las Ciencias de la Tierra (Geología), 54 actividades del campo de la Física y de la Biología, 160 actividades del ámbito de la Tecnología y 147 que no se engloban en ningún ámbito de los anteriormente citados.

Los temas interdisciplinarios han sido atmósfera y meteorología (168 actividades), las bebidas (118 actividades), los alimentos (188 actividades), leche (232 actividades), el río (137 actividades), el suelo (220 actividades), los chuches (119 actividades) y el agua en la ciudad (162 actividades). En total son 1325 actividades que se ubican en los bloques *el entorno y su conservación* (685 actividades) y en el bloque *la salud y el desarrollo personal* (694 actividades).

Los temas que podemos encuadrar en el ámbito de la Biología son anfibios (62 actividades), aparato respiratorio (150 actividades), aparato digestivo (343 actividades), peces (50 actividades), aves (98 actividades), percepción de la luz (159 actividades), aparato excretor (59 actividades), aparato reproductor (200 actividades), aparato circulatorio (177 actividades), insectos (45 actividades) y reproducción de las plantas (63 actividades). Por bloques del diseño curricular base encontramos *diversidad de los seres vivos* (318 actividades) y *salud y desarrollo personal* (1088 actividades).

Por otra parte los temas que podemos considerar que son del ámbito de la Física (bloque *materia y energía* del Diseño Curricular Base) son calor y temperatura (131 actividades), electricidad (168 actividades) y fuerza y movimiento (204 actividades). En el campo de la tecnología encontramos el tema máquinas y aparatos del bloque *Objetos, máquinas y tecnologías* con 160 actividades. Finalmente, en el apartado otros se ha ubicado el tema “Pan y bollería” con 147 actividades que se ubica en el bloque *salud y desarrollo personal* del diseño curricular base de 2007.

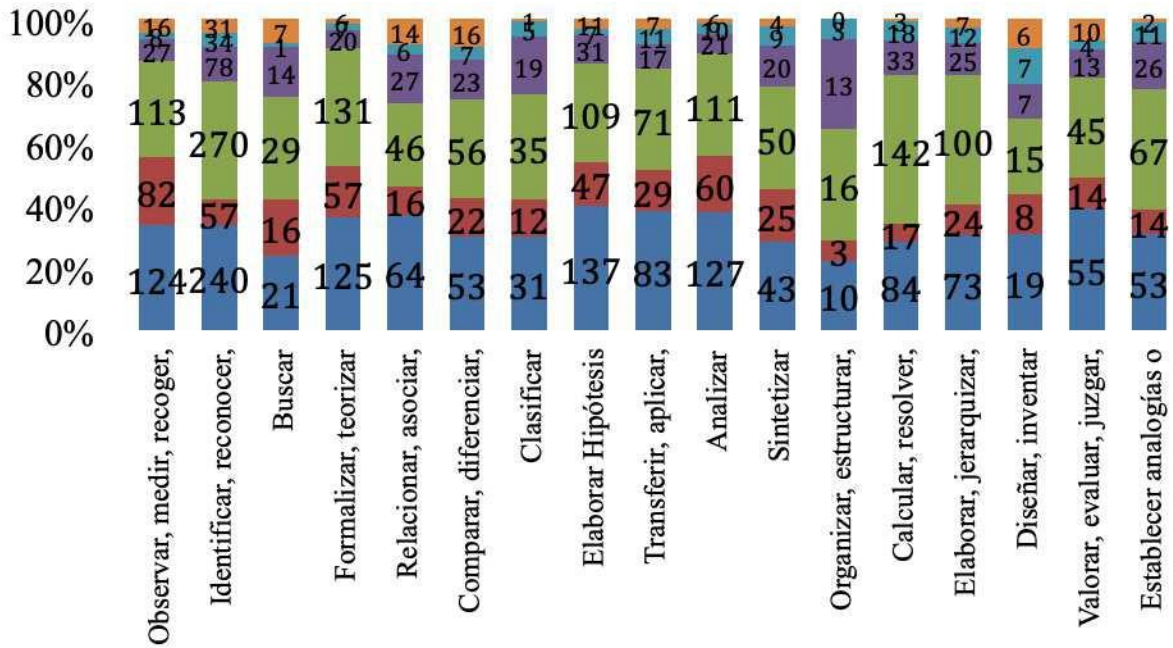


Figura 4. Porcentaje de actividades ligadas a cada competencia cognitiva en todas las actividades desglosadas en disciplinas

Se constata en ambas figuras el empleo mayoritario de actividades interdisciplinarias y de Biología. En menor medida las actividades de Física, Geología, Tecnología y otros temas. Las actividades interdisciplinarias al no ser tan complejas y al no buscar actividades de agrupación de elementos de un conjunto propiamente dichas desarrollan en menor medida la competencia buscar, sintetizar, comparar, clasificar, organizar calcular, jerarquizar y establecer analogías. La mayor sencillez epistemológica supone que se desarrollen otras competencias sencillas como observar e identificar, formalizar, relacionar, emisión de hipótesis, aplicar, analizar y, entre las más complicadas se desarrolla la competencia valorar. Las actividades de Física suponen estudiar las características del medio Físico (se desarrolla la competencia observar y analizar) y aquellas que tratan de buscar información que puede presentar mayor complejidad epistemológica (buscar, formalizar y analizar). Sin embargo, las actividades de Geología suponen desarrollar competencias que implican gestionar conocimientos. Ello se debe a la dificultad en la percepción de tiempos excesivamente largos u objetos que se hallan a distancias muy elevadas. Se desarrollan en mayor medida buscar, relacionar, clasificar y organizar. Las actividades que se ubican en el ámbito de la Biología desarrollan prácticamente todas las competencias de forma similar. Diseñar es una de las competencias que se desarrollan en menor medida en actividades de Biología y en mayor medida en Tecnología (diseñar es una competencia propia de esta área) y en temas no específicos de las científicas.

Las figuras 5 y 6 representan en número y en porcentaje las actividades ligadas a cada método usado en todas las actividades de Educación Primaria desglosadas por disciplinas.

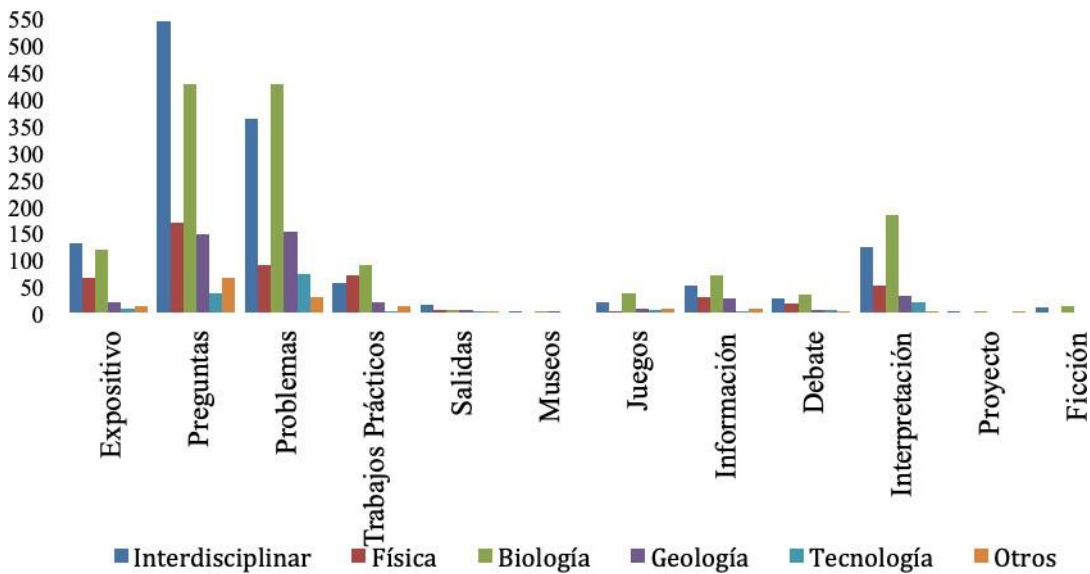


Figura 5. Número de actividades ligadas a cada competencia cognitiva en todas las actividades desglosadas por disciplinas

Los métodos de enseñanza se representan en las figuras 5 y 6, en las que se constata que los métodos en los que hay mayor relación con el medio, en las actividades de mayor carácter expositivo, en las actividades en las que se plantean preguntas y en los que se plantean relatos de ficción se desarrolla en actividades de carácter interdisciplinar. Las actividades de Física se desarrollan en Trabajos Prácticos (permite experimentar), en actividades expositivas (se desarrolla en todas las disciplinas), en debates y en actividades de tratamiento de información de internet o de mass-media. No es habitual encontrarnos con actividades de Física en problemas, en museos, juegos, proyectos y relatos de ficción. Al tratarse de temas epistemológicamente complejos y abstractos, no se plantean problemas, los museos se emplean para otras disciplinas más cercanas y concretas, tampoco se emplean juegos ya que no existe una representación de la realidad (se trabaja con interacciones), no es fácil desarrollar proyectos (no son temas cercanos) y no se plantean relatos de ficción ya que no hay elementos de sistemas materiales vivos o no vivos. La Geología no se trabaja en trabajos prácticos (no permite experimentar) y tampoco en relatos de ficción (tiempos largos) y proyectos (excesivamente complejo desde una perspectiva temporal). La geología se trabaja en el método de resolución de problemas, en salidas, museos y en actividades de tratamiento de información (emplear información de internet. Realizar salidas y visitar museos es habitual en la Geología, y la complejidad del tema se aborda con la utilización de información y en la resolución de problemas. Las actividades de Tecnología permiten especialmente plantear problemas, salidas, juegos y debates, y otros temas que poseen un carácter vivencial permiten desarrollar proyectos.

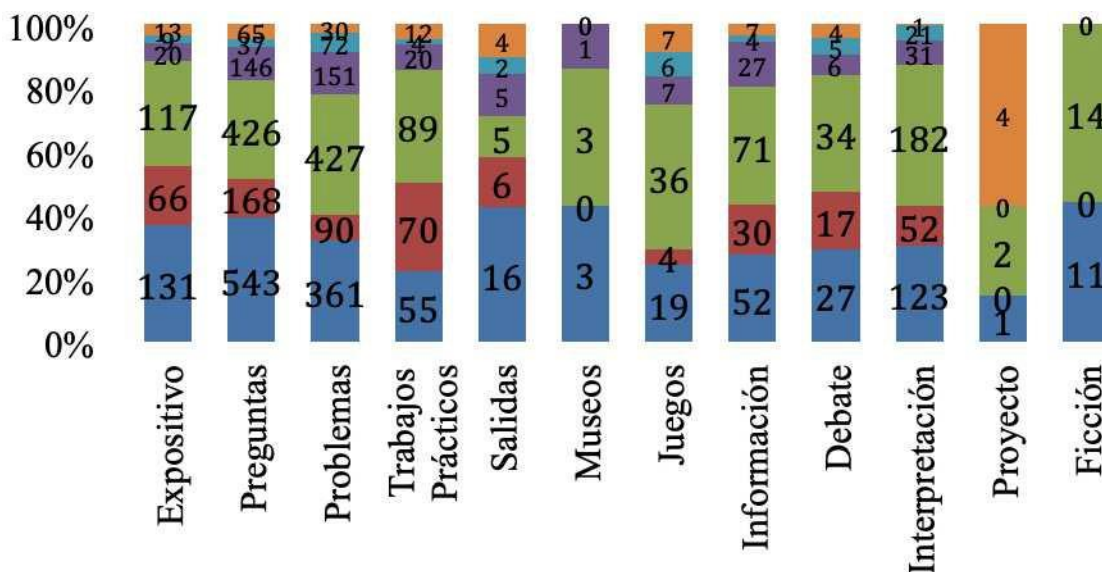


Figura 6. Porcentaje de actividades ligadas a cada estrategia metodológica en todas las actividades desglosadas por disciplinas

Respecto al análisis de las competencias cognitivas desarrolladas según los métodos de enseñanza, las figuras 7,8,9, 10, 11, 12, 13 y 14 muestran, para a competencia cognitiva observar-medir-recoger-registrar-construir tanto el número de actividades como el porcentaje de actividades en los que se trabaja en las secuencias didácticas diseñadas.

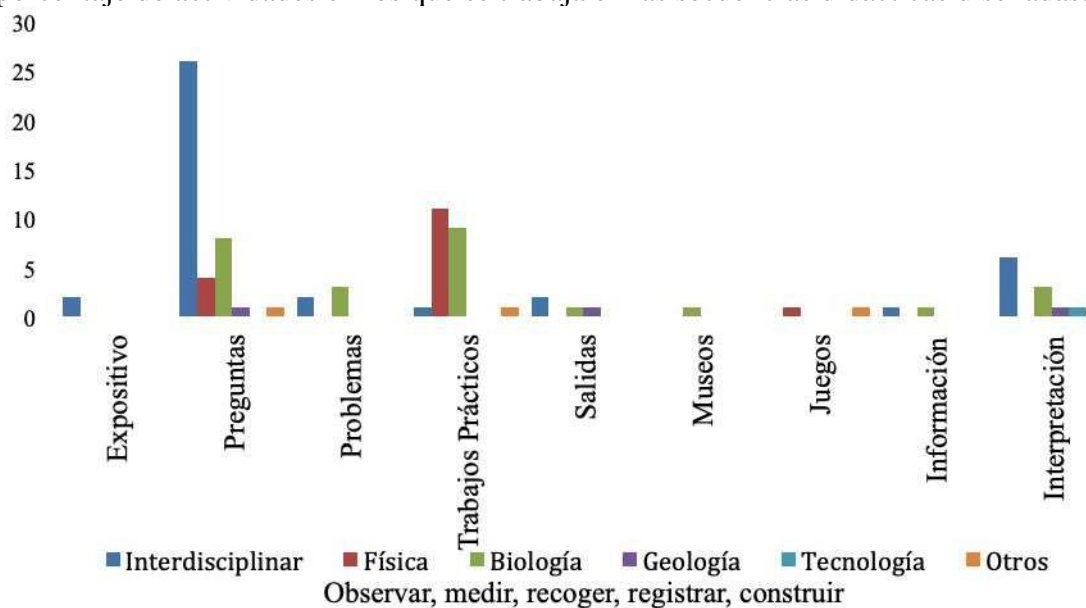


Figura 7. Número de actividades ligadas a cada estrategia metodológica de la competencia cognitiva observar, medir, recoger, registrar, construir desglosadas por disciplinas para la fase de exploración

Se constata que los métodos de enseñanza utilizados por el profesorado de Educación Primaria en formación varían respecto a la fase en la que se ubica dicha actividad. Así para la competencia anteriormente señalada, para la fase de exploración, los métodos de enseñanza más empleados son el método de preguntas, trabajos

prácticos y el método de interpretación de imágenes. Se trata de un resultado coherente con las características de dicha fase y con las características de la competencia cognitiva observar-medir-recoger-registrar-construir, ya que explorar los conocimientos previos del alumnado o presentar el tema al alumnado se realiza a través de la observación o de la recogida de evidencias mediante estrategias que contemplan la realización de interacción del alumnado directamente con el medio, o bien a través de actividades cognitivas de elaboración de conocimiento como preguntas o bien a través de información contenida en imágenes. Las disciplinas empleadas varían con el método de enseñanza puesto que para actividades interdisciplinares es más habitual utilizar actividades más abiertas (preguntas o interpretación de imágenes) o de contacto directo con el medio, para actividades diseñadas de Física Trabajos Prácticos (actividades de experimentación con y en el medio), las actividades de Biología se emplean a través de métodos citados para las actividades interdisciplinares y de Física, actividades de tecnología en base a imágenes de máquinas y aparatos y otros temas en juegos y trabajos prácticos.

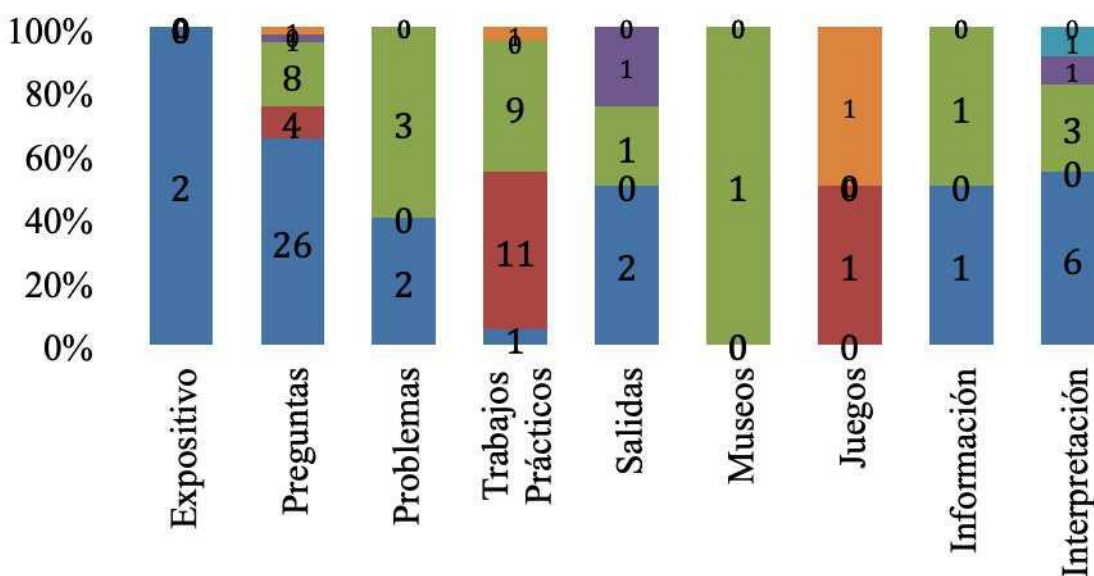


Figura 8. Porcentaje de actividades ligadas a cada estrategia metodológica de la competencia cognitiva observar, medir, recoger, registrar, construir desglosadas por disciplinas para la fase de exploración

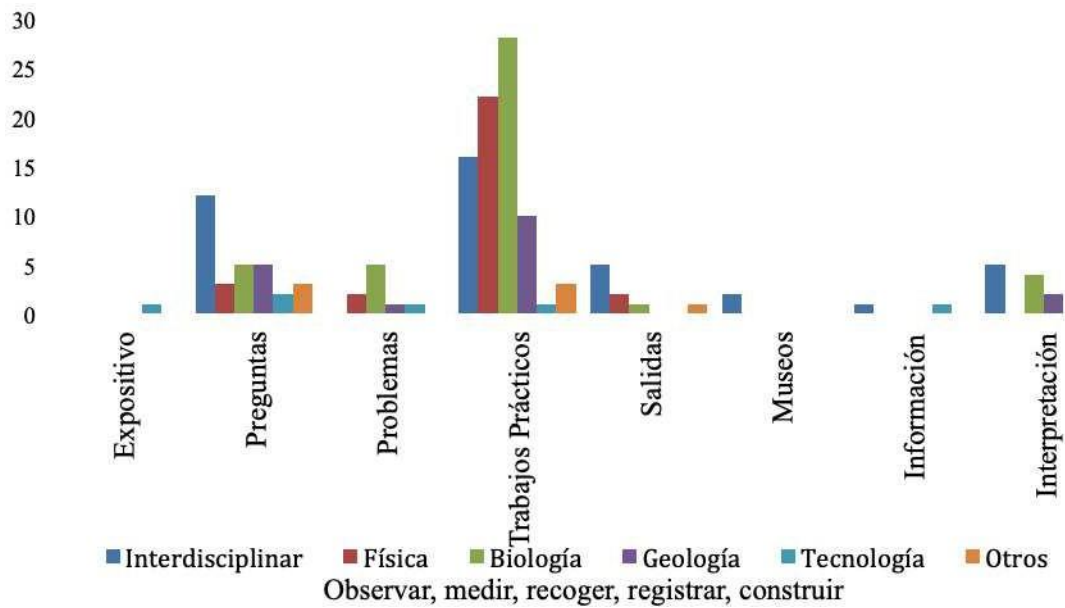


Figura 9. Número de actividades ligadas a cada estrategia metodológica de la competencia cognitiva observar, medir, recoger, registrar, construir desglosadas por disciplinas para la fase de introducción de nuevos puntos de vista

Las actividades ubicadas en la fase de introducción de nuevos puntos de vista se caracterizan por plantear situaciones en las que el alumnado debe realizar una actividad cognitiva que permita construir conocimiento. Ello se logra empleando métodos en los que influyen parcialmente las disciplinas. Las actividades interdisciplinarias se plantean de modo análogo a la fase de exploración, pero también se emplean trabajos prácticos en esta fase, las actividades en los que se elabora conocimiento Físico, además de trabajos prácticos le logra con salidas al medio, preguntas y resolución de problemas, las actividades de Biología se plantean empleando los métodos utilizados tanto en las interdisciplinarias como en las de Física. Finalmente realizar alguna actividad cognitiva en tecnología se realiza con actividades con menor contacto directo con el medio y más centrados en actividades de lápiz y papel (método expositivo, preguntas, resolución de problemas y tratamiento de información contenido en internet). Otros temas no ligados con una disciplina específica se emplean con métodos análogos a los temas interdisciplinarios, si bien al ser más cotidianos y vivenciales se emplean preguntas, trabajos prácticos y salidas al medio.

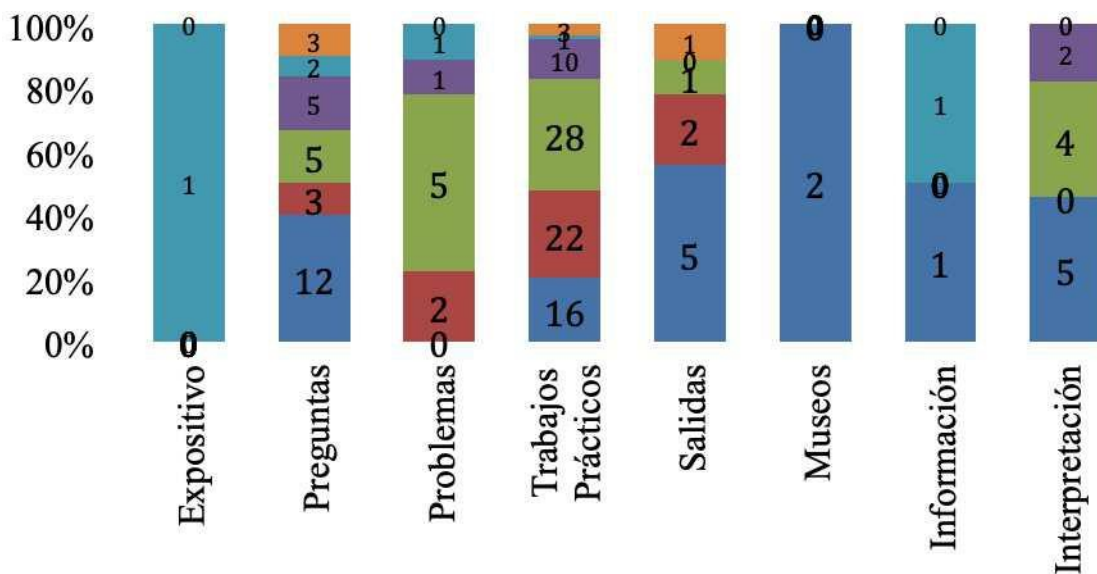


Figura 10. Porcentaje de actividades ligadas a cada estrategia metodológica de la competencia cognitiva observar, medir, recoger, registrar, construir desglosadas por disciplinas para la fase de introducción de nuevos puntos de vista

Diseñar y desarrollar actividades de este tipo en el ámbito de las Ciencias de la Tierra se realiza a través de métodos análogos a la Biología ya que en ambos casos se profundiza en elementos de sistemas materiales vivos o no vivos (tanto en actividades de observación in-situ como en actividades en soporte papel o verbal con preguntas, problemas o interpretación de imágenes).

Para trabajar la competencia observar-medir-recoger-registrar-construir a través de la representación mental del conocimiento ya estructurado, desde la ciencia se plantean actividades sobre todo en temas interdisciplinarios y en Biología con el empleo de exposiciones, preguntas, problemas, trabajos prácticos, salidas al medio e interpretación de imágenes. Se emplea esta fase en menor medida en las actividades de construcción mental del conocimiento físico y sólo emplean trabajos prácticos. Ello obedece a la posibilidad de investigar y así obtener in situ conocimiento a través de la realización de trabajos prácticos. La construcción del conocimiento en Geología se formaliza tanto a través de actividades cognitivas (preguntas y resolución de problemas) como a través de la experimentación in-situ. Las actividades de tecnología se formalizan a través de problemas y las actividades vivenciales a través de preguntas y de trabajos prácticos. Estos resultados son coherentes con el carácter de la tecnología, disciplina en la que se deben resolver problemas y actividades difícilmente englobables en una disciplina en la que se emplean métodos análogos a los temas interdisciplinarios.

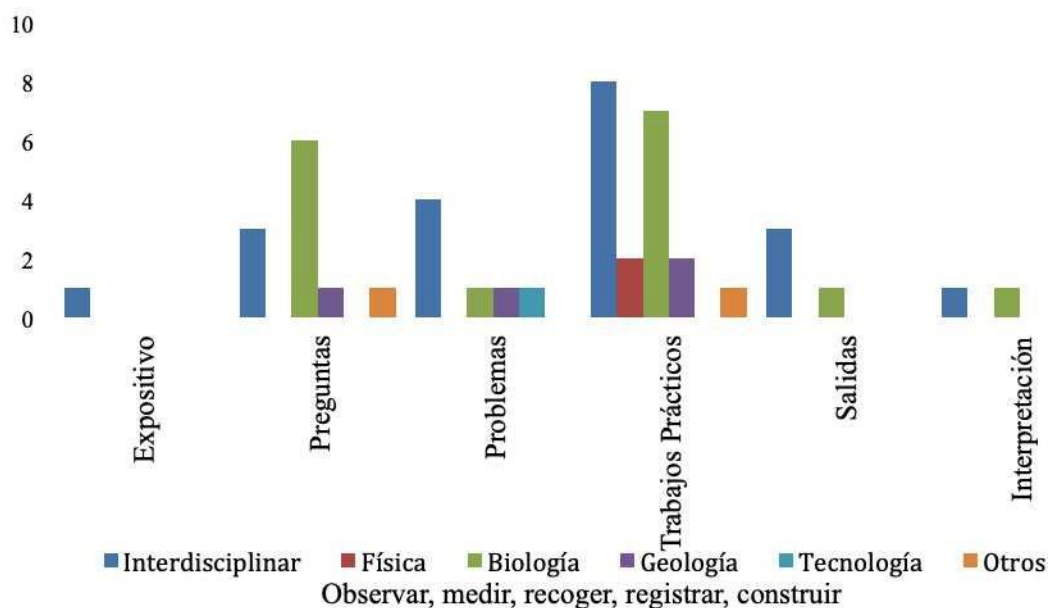


Figura 11. Número de actividades ligadas a cada estrategia metodológica de la competencia cognitiva observar, medir, recoger, registrar, construir desglosadas por disciplinas para la fase de formalización, síntesis y/o reestructuración

Finalmente evaluar o transferir a otros contextos para desarrollar la observación se realiza a través de un mayor número de métodos que los empleados para formalizar desarrollando la observación.

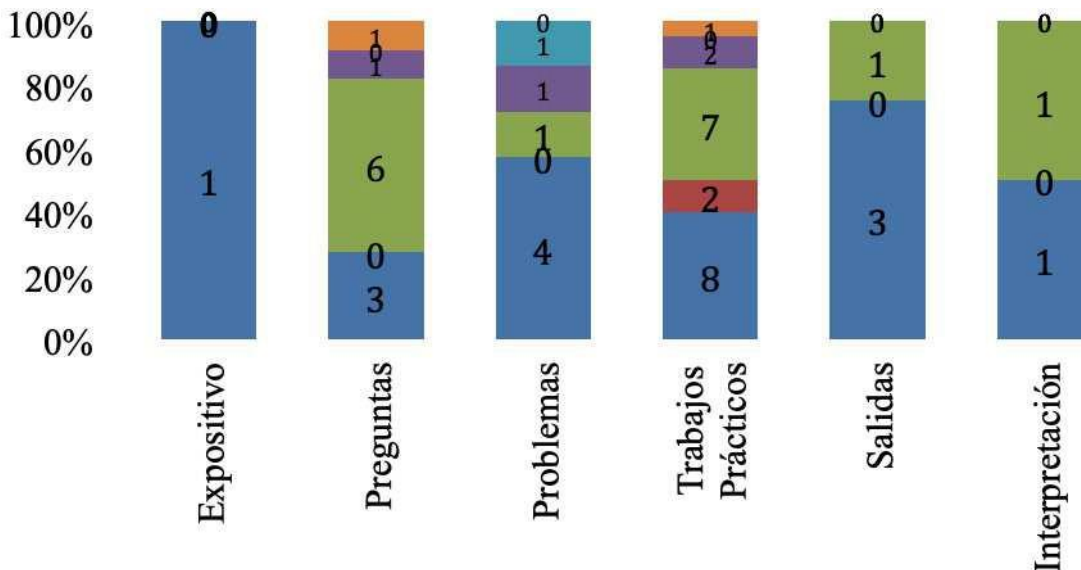


Figura 12. Porcentaje de actividades ligadas a cada estrategia metodológica de la competencia cognitiva observar, medir, recoger, registrar, construir desglosadas por disciplinas para la fase de formalización, síntesis y/o reestructuración.

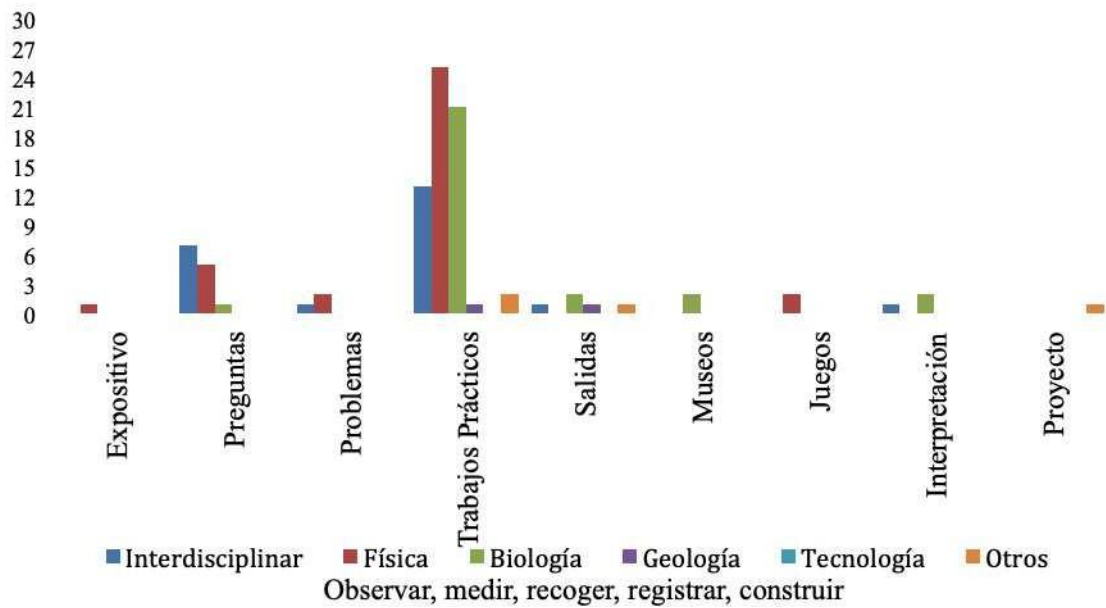


Figura 13. Número de actividades ligadas a cada estrategia metodológica de la competencia cognitiva observar, medir, recoger, registrar, construir desglosadas por disciplinas para la fase de aplicación y/o evaluación

En la fase de aplicación y/o evaluación las actividades para desarrollar la competencia observación se emplean métodos diferentes. Llama la atención el número total de métodos empleados en las actividades para transferir conocimiento del medio físico, bien diferentes a actividades de aplicación de actividades de conocimiento Biológico o geológico. Las actividades del campo de la física emplean métodos en los que se expone conocimiento y se plantean actividades cognitivas tanto en papel-verbal o a través de observación con contacto directo con recursos materiales. También se plantea la Física a través de juegos. Sin embargo, en el campo de la Biología, Geología u otros temas vivenciales se emplean salidas al medio. Los temas interdisciplinarios se emplean tanto en temas ligados al conocimiento Físico, Biológico o Geológico. Finalmente, otros temas no ligados directamente a una disciplina científica se aplican actividades para desarrollar la observación se realiza en actividades muy vivenciales como observación a través de trabajos prácticos, salidas al medio o a través del desarrollo de proyectos.

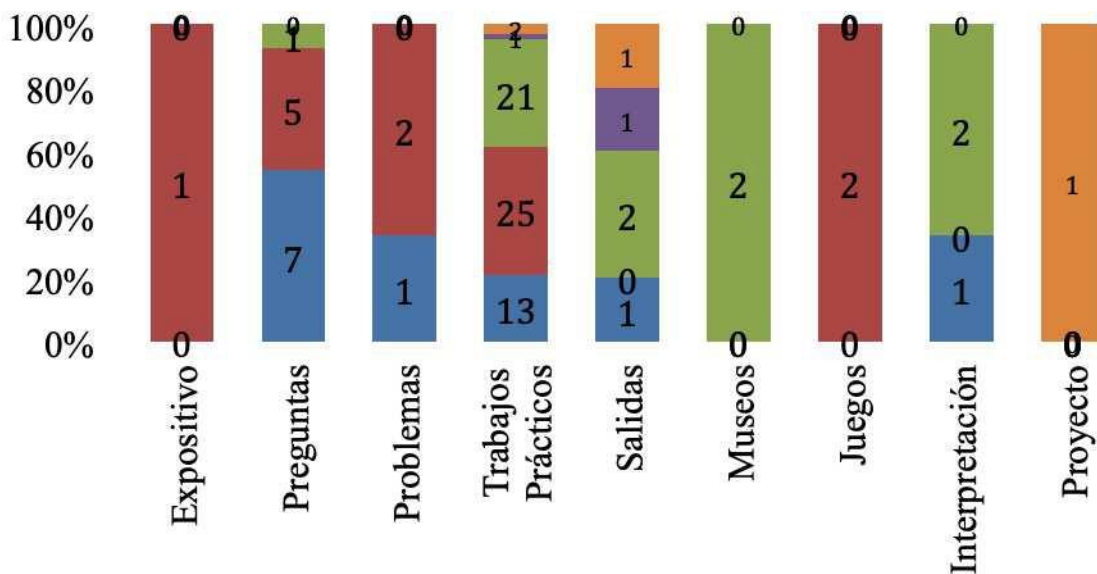


Figura 14. Porcentaje de actividades ligadas a cada estrategia metodológica de la competencia cognitiva observar, medir, recoger, registrar, construir desglosadas por disciplinas para la fase de aplicación y/o evaluación

Conclusiones

El diseño experimental permite diferenciar y relacionar las competencias cognitivas con las disciplinas a las que corresponden las actividades y, se concluye que el empleo de estas disciplinas influye la fase en la que se ubica la actividad y los métodos empleados. La construcción del conocimiento y para desarrollar la competencia cognitiva observación depende parcialmente de los objetivos y características de la actividad como a través del conocimiento involucrado.

Bibliografía

- Jorba, J., Sanmarti, N. (1997): *La regulación y la autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lawson (1994): Uso de los ciclos de aprendizaje para la enseñanza de destrezas de razonamiento científico y de sistemas conceptuales. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 165-187
- Lemke, J. L. (1997): *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Novak, J. D. (1991): Ayudar a los alumnos a aprender a aprender. La opinión de un profesor investigador. *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (3), 215-218
- Sanmarti N. (2003) *Aprende Ciències tot aprenent a escriure ciència*. Barcelona: Edicions 62. Rosa Sensat.
- Pozo, J. L. (1993): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- Sanmarti, N. (2002). *Didáctica de las Ciencias en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Sutton, C. (1997). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*, 12,8-32. 1997.

Ajuste psicosocial, inteligencia emocional y autoconcepto

Diferencias en las puntuaciones de autoconcepto y resiliencia de adolescentes teniendo en cuenta los estilos socioeducativos paterno y materno

Differences in self-concept and resilience scores among adolescents taking into account paternal and maternal socio-educational styles

Inge Axpe*, Arantza Rodríguez-Fernández*, Estibaliz Ramos-Díaz*, Arantza Fernández-Zabala* y Eider Goñi*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Los estilos socioeducativos parentales se han relacionado con diversas variables del desarrollo positivo adolescente, entre ellas el autoconcepto y la resiliencia. En este trabajo se analiza la variabilidad en las puntuaciones medias en autoconcepto y resiliencia de adolescentes desde 1º de ESO hasta 2º de bachillerato de centros públicos y concertados de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) teniendo en cuenta el estilo educativo percibido de su padre y de su madre. Los resultados difieren en función del sexo del progenitor. En el caso del estilo educativo paterno, el alumnado con mejores puntuaciones en resiliencia y autoconcepto es aquel que percibe a su padre como democrático o permisivo. En el caso del estilo educativo materno es el alumnado que percibe a su madre como autoritaria el que muestra las puntuaciones más bajas. Se discuten estos resultados que apuntan a una posible interpretación diferencial de los estilos socioeducativos en función del sexo.

Palabras clave: estilos socioeducativos parentales, adolescencia, autoconcepto, resiliencia.

Abstract

Parental socio-educational styles have been related to several outcomes of positive adolescent development, including self-concept and resilience. In this work we analyze the variability in mean scores in self-concept and resilience of adolescents from 1st of ESO to 2nd of baccalaureate of public and subsidized centres of the Basque Autonomous Community (CAV) taking into account the perceived educational style of their father and mother. The results differ according to the sex of the parent. In the case of the paternal style, the students with the best scores in resilience and self-concept are those which perceive their father as democratic or permissive. In the case of the maternal style, the students that perceive their mother as authoritarian are those who show the lowest scores in self-concept and resilience. These results, which point to a possible differential interpretation of socio-educational styles according to sex, are discussed

Keywords: parenting styles, adolescence, self-concept, resilience.

Correspondencia: Inge Axpe, Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), Sarriena s/n, 48940 Leioa. E-mail: inge.axpe@ehu.eus

Introducción

La adolescencia se caracteriza por ser un periodo de búsqueda de autonomía e identidad en el que los y las adolescentes tienden a pasar cada vez más tiempo con sus iguales y alejarse de sus progenitores (Ruiz-Hernández, Moral-Zafra, Llor-Esteban, & Jiménez-Barbero, 2019), lo que puede llevar a pensar que la influencia educativa que padres y madres pudieran ejercer desaparece en esta época de grandes cambios. No obstante, se ha constatado que el impacto de padres y madres en el desarrollo evolutivo y la adaptación filial es transcultural y se mantiene durante el ciclo vital (Uji, Sakamoto, Adachi, y Kitamura, 2014), resultando especialmente necesario en este periodo transitorio entre la infancia y la adultez. Un periodo en el que concurren diversas tareas simultáneas tales como la gestión de las relaciones sociales y de pareja, el logro de objetivos educativos específicos y la búsqueda y establecimiento de un sentido de identidad (Del Vecchio, 2018). La resolución exitosa de estas tareas dependerá, en gran medida, de las herramientas internas o personales con las que cuente el o la adolescente, y la familia constituye un entorno fundamental en el que se moldean y desarrollan muchas de las características y factores individuales que posteriormente servirán de herramientas para adaptarse a la vida adulta (Nishikawa, Sundbom, y Hägglöf, 2010).

Se acepta, pues, que hijos e hijas necesitan de una parentalidad óptima, adaptada a su momento evolutivo, que permita sentar la base para su posterior desarrollo y bienestar (Uji et al., 2014), lo que ha llevado a interesarse por investigar el efecto de la parentalidad sobre el ajuste adolescente (Raboteg-Saric, y Sakic, 2014).

El estudio de la relación entre pautas de crianza familiar y logros evolutivos filiales se ha realizado, tradicionalmente, a través de los estilos o tipologías educativos parentales (De la Torre-Cruz, Ruiz-Ariza, López-García, y Martínez López, 2015). Estos estilos se definen como constelaciones de actitudes hacia los hijos/as que dan lugar a un clima emocional en el que se expresan las conductas de parentalidad, y se constituyen como elementos esenciales para una socialización exitosa de hijos e hijas en la cultura dominante (Darling y Steinberg, 1993).

Tradicionalmente se ha considerado una tipología de cuatro estilos socioeducativos bajo los que subyacen dos constructos o dimensiones a los que se han dado denominaciones diversas, pero que responderían a los conceptos de “sensibilidad/afecto/calidez” y “exigencia/hostilidad/control” (Baumrind, 1971; Bersabé, Fuentes y Motrico, 2001; Elstad, y Stefansen, 2014; Carlo, White, Streit, Knight, y Zeiders, 2018).

A partir de estas dos dimensiones tradicionalmente se han diferenciado cuatro estilos o tipologías parentales (Maccoby y Martin, 1983) conocidas como: autoritaria, caracterizada por elevada exigencia y bajo afecto; democrática, caracterizada por elevada exigencia y, a la vez, elevado afecto; indulgente, en la que se observa baja exigencia, pero elevado afecto parental y negligente, característica por presentar baja exigencia y bajo afecto paterno-materno.

Relación entre estilos y dimensiones parentales y resultados filiales

En los últimos años se ha constatado de manera empírica que la percepción adolescente de afecto-rechazo parental predice, a lo largo del tiempo, problemas de conducta, rendimiento escolar y conducta prosocial filial (Putnick et al., 2015), y correlaciona con distintos indicadores de ajuste psicológico y conducta escolar (Ali, Khaleque, y Rohner, 2015). Los resultados empíricos parecen apuntar también a que la respuesta afectiva y cálida y la percepción de disponibilidad que los y las adolescente

sienten de sus progenitores resulta más influyente que la percepción de exigencia a la hora de predecir el desarrollo positivo filial (Leung, y Shek, 2016). Quizá por esa misma razón recientemente se ha señalado que, a nivel global, el estilo democrático o autorizativo, caracterizado por elevada exigencia y demandas de responsabilidad hacia los hijos/as en un contexto de elevado apoyo y afecto parental, sería el estilo más recomendable. Se reconoce, no obstante, que, en ciertos contextos culturales, el estilo permisivo, e incluso el autoritario, podrían resultar aceptables (Pinquart, y Kauser, 2018). Algo que concuerda con estudios previos que identifican el estilo permisivo como tan adecuado, o incluso mejor que el democrático en culturas latinas (García, y Gracia, 2010; Fuentes, García, Gracia, y Alarcón, 2015). Así pues, si bien la mayor o menor idoneidad de un estilo democrático o permisivo puede depender del tipo de variable filial analizada o de la cultura en que se inserte la familia, lo que parece indiscutible es la gran relevancia de la parentalidad sobre el desarrollo adolescente, incidiendo, entre otras variables, en aquellas en las que se centra este estudio, el autoconcepto y la resiliencia.

Estilos y dimensiones parentales, autoconcepto y resiliencia

Aunque el autoconcepto se considera un factor interno o individual referido a la idea o conciencia que la propia persona tiene de sí misma en distintos ámbitos o dominios (académico, social, personal...), se constituye y construye durante la infancia y la adolescencia en las relaciones con las personas significativas del entorno (Birkeland, Melkevik, Holsen y Wold, 2012), por lo que progenitores, cuidadores/as e iguales, tienen un importante rol en su desarrollo.

La resiliencia, por su parte, se considera un proceso o intercambio entre persona y contexto (Masten, 2001) que contribuye a la adaptación y gestión de las posibles dificultades y adversidades. Así, tanto el autoconcepto como la resiliencia, dependerían, en parte, de las interacciones cálidas y de apoyo con los progenitores.

Se considera que los hijos e hijas internalizan los mensajes que reciben de sus progenitores (Reed, Duncan, Lucier-Greer, Fixelle, y Ferraro, 2016) a través de la conducta y actitudes que dichos progenitores mantienen habitualmente con ellos. Estos mensajes, interiorizados como indicadores de la propia capacidad y valía, incidirían luego sobre la iniciativa, esfuerzo y persistencia filial.

En este sentido, la percepción adolescente de las conductas de parentalidad se considera un componente vital de la sensación de capacidad y eficacia académica (Law et al., 2012). Es decir, la conducta parental daría lugar al desarrollo de modelos de trabajo interno sobre las propias capacidades filiales, lo que a su vez se asocia con la autopercepción o autoconcepto filial a largo plazo, incluso siendo jóvenes adultos o adultos emergentes (Reed et al., 2016). En esta línea, se ha constatado que elevados niveles de apoyo y de control parental se asocian con mayor autoestima adolescente (Zakeri, y Karimpour 2011).

Sin embargo, mientras que percibir el afecto-apoyo y monitorización parental (en forma de estilo democrático) favorece la autoestima, no ocurre lo mismo cuando se percibe únicamente un elevado control parental (Bastais, Ponnet, y Mortelmans, 2012; Siffert, Schwarz, y Stutz, 2012). De hecho, la combinación de una parentalidad carente de afecto y apoyo en la que, además, se ejerce una elevada disciplina punitiva, perjudicaría la autoestima filial (Wang, Xia, Li, Wilson, Bush, y Peterson, 2014).

Algo similar se ha comprobado en el caso de la resiliencia, observándose su asociación directa y positiva con el afecto parental, pero inversa con la sobreprotección procedente de los progenitores (Lind, Brown, Sheerin, York, Myers, Kendler, y Amstadter, 2018).

En este sentido, la combinación entre elevado afecto y el uso de una disciplina inductiva, tanto por parte del padre como de la madre, se relaciona con mayor resiliencia, apuntando hacia la importancia de promover un elevado afecto y comunicación con los hijos e hijas a la vez que un adecuado control de su conducta (Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera, y Ortega-Ruiz, 2015).

Objetivo e hipótesis

En vista de la importancia que tiene la manera en la que los progenitores educan a sus hijos/as el objetivo del presente estudio es estudiar la relación de los estilos parentales con los distintos dominios del autoconcepto y la resiliencia, dos variables fundamentales para el ajuste adolescente que han mostrado previamente su relación con la parentalidad (Ahn, y Lee, 2016; Ishak et al., 2012).

Se analizarán estas relaciones teniendo en cuenta el sexo de los progenitores, al haberse constatado un peso diferencial de las dimensiones parentales sobre diversas variables adolescentes dependiendo de si tal dimensión se percibe como ejercida por la madre o por el padre (Raboteg-Saric, y Sakic, 2014).

Tomando como base esta evidencia previa se establecen las siguientes hipótesis:

H1: Las puntuaciones obtenidas por los y las adolescentes en autoconcepto y resiliencia serán más elevadas entre quienes perciban a su padre como democrático o permisivo (elevado afecto paterno, con o sin elevada disciplina rígida).

H2: Las puntuaciones obtenidas por los y las adolescentes en autoconcepto y resiliencia serán más elevadas entre aquellos adolescentes que perciban a sus madres como democrática o permisiva (elevado afecto materno con o sin elevada disciplina rígida).

Método

A continuación, se describe el modo en que se llevó a cabo este trabajo de investigación, indicando las características de las personas que participaron, los instrumentos mediante los que se recabaron los datos, el procedimiento seguido y los análisis estadísticos utilizados para procesarlos.

Participantes

Tomaron parte 1059 estudiantes con una media de 14.62 años de edad ($SD = 1.66$; rango entre 11 - 21 años) procedentes de centros públicos (677 estudiantes; el 61.9%) y concertados (417; el 38.1%) de la Comunidad Autónoma Vasca, desde 1º de Educación Secundaria Obligatoria hasta 2º de Bachiller (17.5% de 1º; 21.2% de 2º; 22.6% de 3º y 19.3% de 4º ESO; y 10.2% de 1º y 9.2% de 2º Bachiller). De entre estos participantes, 499 fueron chicos (47.1%) y 560 chicas (52.9%).

Instrumentos

Se detallan a continuación los instrumentos utilizados para medir cada variable de este estudio.

Estilos parentales

Para configurar los cuatro estilos parentales se utilizaron las dimensiones de afecto-comunicación y disciplina rígida procedentes de la Escala de Afecto versión

hijos/as (EA-H) y la Escala de Normas y Exigencias versión hijos/as (ENE-H) de Fuentes, Motrico, y Bersabé (1999). Las dos escalas permiten recabar información sobre la percepción adolescente en relación a las conductas educativas de su padre y madre por separado. La EA-H se constituye de 20 ítems correspondientes a dos dimensiones con igual número de ítems cada una: afecto-comunicación (ej.: Me acepta tal como soy) y crítica-rechazo (ej.: Siento que soy un estorbo para él/ella). Se obtuvieron índices de fiabilidad (alpha de Cronbach, α) de .89 y .84 en la dimensión de afecto de padre y madre respectivamente, mientras que en la dimensión de crítica-rechazo los valores obtenidos fueron de .85 y .75 (padre y madre respectivamente).

La percepción adolescente de las normas y exigencias, o forma de disciplina ejercida por los progenitores se recogió con la escala ENE-H. Ésta consta de 3 dimensiones o formas de establecer las normas y exigencias: forma rígida, constituida por 10 ítems (ej.: Me dice que en casa manda él/ella); forma inductiva, igualmente con 10 ítems (ej.: Me explica lo importante que son las normas para la convivencia); y forma indulgente, con 8 ítems (ej.: Si desobedezco no pasa nada). En todas ellas se recoge la percepción relativa a la forma de ejercer disciplina del padre y de la madre por separado. El cálculo de la consistencia interna de esta escala arrojó índices de .77 y .81 para la forma rígida, (padre y madre respectivamente), .68 y .79 para la forma inductiva (padre y madre) y de .61 y .81 para la forma indulgente, padre y madre respectivamente.

El formato de respuesta en ambas escalas (EA-H y ENE-H) es el de una escala tipo Likert de 5 puntos (nunca = 1, siempre = 5), de tal forma que una mayor puntuación indicaría niveles más elevados en cualquiera de las dimensiones.

Para obtener los estilos de socialización materno y paterno (democrático, autoritario, permisivo y negligente) se combinaron, diferenciando el sexo de cada progenitor, los valores superiores e inferiores a la mediana (percentil 50) de las dimensiones afecto-comunicación y disciplina forma rígida (de la Torre et al., 2015), de manera, por ejemplo, que: 1) los padres y madres con puntuaciones superiores a la mediana en ambas dimensiones (afecto-comunicación y disciplina rígida) fueron clasificados como democráticos; 2) con puntuaciones superiores a la mediana en afecto-comunicación e inferiores en disciplina rígida se describieron como permisivos; 3) con puntuaciones superiores en disciplina rígida e inferiores en afecto-comunicación fueron clasificados en el estilo autoritario y; 4) aquellos con puntuaciones inferiores a la mediana en ambas dimensiones se definieron como negligentes.

Autoconcepto

El autoconcepto del alumnado participante se recogió mediante el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM-33) de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015). Este cuestionario presenta un formato de respuesta en escala Likert de 5 grados (desde 1 = falso a 5 = verdadero). La herramienta está formada por 33 ítems que evalúan cuatro dominios del autoconcepto: académico (ej.: Se me dan bien las matemáticas), físico (ej.: Puedo correr/hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme), personal (ej.: Soy una persona en la que se puede confiar) y social (ej.: Caigo bien a la gente). Además, dispone de una escala específica que permite reflejar el autoconcepto general (ej.: Desearía ser diferente). La consistencia interna para este estudio (alfa de Cronbach) de la escala global fue .83. En el caso del resto de escalas o dominios, los índices resultaron más bajos, si bien aceptables en la mayoría de los casos teniendo en cuenta el reducido número de ítems que constituye cada escala (autoconcepto general .65; autoconcepto académico .72; autoconcepto físico .79; autoconcepto social .49 y autoconcepto personal .51). Conviene, no obstante, añadir una nota de cautela a las interpretaciones que puedan hacerse con relación a los resultados

en los que se incluyan las escalas de autoconcepto social y personal, al resultar su consistencia interna especialmente baja.

Resiliencia

Para recoger las puntuaciones en resiliencia del alumnado participante se utilizó la versión reducida y en español de la Escala de Resiliencia RS-14 (Sánchez-Teruel y Robles-Bello, 2015), creada previamente por Wagnild y Young (1993). La versión reducida está formada por 14 ítems cuyas respuestas se puntúan en una escala Likert de 5 opciones (1 = totalmente falso; 5 = casi siempre verdadero). Esta herramienta da pie a diferenciar dos dimensiones de la resiliencia, la capacidad personal (ej.: soy capaz de adaptarme a los cambios) y la aceptación de la propia vida (ej.: las cosas ocurren por alguna razón). No obstante, para este estudio se hace uso del índice global de resiliencia que puede calcularse haciendo uso de la totalidad de los ítems. Tal índice global reflejó un valor de alpha de Cronbach de .81.

Procedimiento

Inicialmente se realizó una selección aleatoria de los centros con los que contactar, y se remitió una carta de presentación vía correo electrónico con información sobre la investigación a aquellos centros resultantes del sorteo. Pasados unos días se contactó por vía telefónica para cerciorarse de la recepción de la carta y ofrecer mayor información a las personas responsables del equipo directivo. Por correo ordinario se remitió, a los centros que aceptaron participar, copias del consentimiento informado, aprobado por el comité ético de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, UPV/EHU, para que pudieran leerlo y firmarlo aquellos progenitores o tutores legales del alumnado que decidiera tomar parte en la investigación. El consentimiento informado reflejaba los objetivos de la investigación, indicaba los instrumentos que se aplicarían, señalaba que la participación resultaba totalmente voluntaria y aseguraba la confidencialidad de los datos, recordando que, en cualquier momento del proceso, se mantendría el derecho a solicitar la revocación del uso de los mismos en la investigación.

Para la aplicación de los cuestionarios las autoras se desplazaron a los centros educativos en las fechas y horarios previamente acordados. El alumnado que previamente había entregado el consentimiento informado firmado por sus progenitores o tutores legales cumplimentó los cuestionarios en su aula ordinarias si el centro había escogido el formato de batería de herramientas en papel o en el aula de informática si el centro había escogido cumplimentar la versión digital. Antes de cada sesión se recordó al alumnado la voluntariedad de participar en la investigación. El tiempo que los y las estudiantes precisaron para completar las escalas varió entre 30 y 50 minutos.

Análisis de datos

Para comparar la relación de los estilos de socialización de cada progenitor con el autoconcepto y la resiliencia filial en primer lugar, y como se ha indicado previamente, se calculan los estilos (de madre y padre por separado), a partir de la mediana obtenida en las dimensiones de afecto-comunicación y disciplina rígida (De la Torre, Casanova, García, Carpio, y Cerezo, 2011). En el caso de los padres, la mediana en la dimensión de afecto-comunicación alcanzó un valor de 38, mientras que la forma de disciplina rígida se mantuvo en 26. En lo que respecta a las madres, los valores de la mediana en

cada dimensión fueron ligeramente más bajos: 37 en afecto-comunicación y 25 en disciplina rígida.

Para comprobar si existían diferencias en las puntuaciones medias de autoconcepto y resiliencia del alumnado teniendo en cuenta estilo educativo paterno y materno se realizaron análisis de varianzas (ANOVAS) con contrastes post-hoc. Se utilizó la prueba de Tuckey para conocer las diferencias concretas entre los grupos. Estos análisis se efectuaron a un nivel de confianza el 95% con el programa SPSS para Windows en su versión 23.0. Adicionalmente se calculó el tamaño de efecto (d) de tales diferencias tomando como referencia orientativa para su interpretación el considerar como de tamaño elevado valores superiores a .8, de tamaño medio valores en torno a .5 y de tamaño pequeño valores próximos a .2 y .3 (Cohen, 1988).

Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos al analizar las puntuaciones medias del alumnado en función del estilo educativo primero paterno y luego materno.

Variabilidad en las dimensiones de autoconcepto y resiliencia considerando el estilo educativo paterno

Cuando se analizan las variables personales de resiliencia y autoconcepto (ver tabla 1), se constata que, en el caso del estilo educativo paterno, las puntuaciones más elevadas corresponden al alumnado que percibe a su padre como permisivo o democrático frente al alumnado que percibe a su padre como negligente o autoritario.

Tabla 1.

Diferencias de medias en resiliencia y autoconcepto según el estilo socioeducativo paterno

		N	M	DT	F	p	d	posthoc
RESIL	Autoritario	307	5.18	.88	26.803	.000	.42; .58	A<P***; A<D***
	Negligente	172	5.08	.96				N<P***; N<D***
	Permisivo	254	5.54	.84				
	Democrático	326	5.65	.72				
AGeneral	Autoritario	307	3.70	.74	28.475	.000	.42; .58	A<P***; A<D***
	Negligente	172	3.71	.76				N<P***; N<D***
	Permisivo	254	4.11	.65				
	Democrático	326	4.09	.65				
AFísico	Autoritario	307	3.43	.76	7.452	.000	.30	A<D*
	Negligente	172	3.36	.80				N<P*; N<D***
	Permisivo	254	3.56	.76				
	Democrático	326	3.65	.70				
AAcadémico	Autoritario	307	3.33	.72	17.614	.000	.54; .36	A<P***; A<D***
	Negligente	172	3.40	.64				N<P***; N<D*
	Permisivo	254	3.72	.71				
	Democrático	326	3.58	.66				
APersonal	Autoritario	307	3.52	.54	11.850	.000	.42; .34	A<P***; A<D***
	Negligente	172	3.58	.53				N<P***; N<D*
	Permisivo	254	3.74	.49				
	Democrático	326	3.69	.47				
ASocial	Autoritario	307	3.50	.66	27.476	.000	.46; .51	A<P***; A<D***
	Negligente	172	3.41	.62				N<P***; N<D***
	Permisivo	254	3.78	.56				
	Democrático	326	3.82	.59				

Nota: RESIL = Resiliencia, A = Autoconcepto

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

En todos los casos dichas diferencias son estadísticamente significativas, exceptuando en el autoconcepto físico, en el que las puntuaciones de quienes perciben a su padre como autoritario y como permisivo no difieren significativamente.

Se constata, además, que tanto en el caso de la resiliencia, como en el caso de los distintos dominios del autoconcepto (exceptuando el dominio físico) las diferencias entre el alumnado con padre democrático o permisivo frente a padres con un estilo negligente o autoritario alcanza tamaños moderados (algo más bajos en el caso de percibir al padre como democrático en el caso del autoconcepto personal y académico).

En el caso del autoconcepto físico la magnitud de las diferencias es, sin embargo, pequeña, al situarse en valores en torno a .2 - .3. La menor diferencia sería la observada entre el estilo permisivo y el autoritario, siendo ligeramente mayor la encontrada entre el estilo democrático frente al autoritario y el negligente.

Variabilidad en las dimensiones de autoconcepto y resiliencia considerando el estilo educativo paterno

Cuando se analizan las puntuaciones en resiliencia y autoconcepto teniendo en cuenta el estilo educativo materno se constata que las puntuaciones más bajas son, en general, para quienes perciben a su madre como autoritaria (ver tabla 2).

Tabla 2.
Diferencias de medias en resiliencia y autoconcepto según el estilo socioeducativo materno

		N	M	DT	F	p	d	posthoc
RESIL	Autoritario	263	5.14	.93	9.960	.000	.37; .38	A<P***; A<D***
	Negligente	243	5.48	.79				
	Permisivo	236	5.48	.88				
	Democrático	317	5.47	.82				
AGeneral	Autoritario	263	3.67	.75	16.666	.000	.59; .38	A<P***; A<D***
	Negligente	243	3.98	.66				
	Permisivo	236	4.09	.65				
	Democrático	317	3.96	.73				
AFísico	Autoritario	263	3.43	.77	1.720	.161		
	Negligente	243	3.55	.79				
	Permisivo	236	3.51	.76				
	Democrático	317	3.57	.71				
AAcadémico	Autoritario	263	3.24	.67	20.494	.000	.68; .48	A<P***; A<D***
	Negligente	243	3.54	.73				
	Permisivo	236	3.70	.68				
	Democrático	317	3.56	.66				
APersonal	Autoritario	263	3.51	.58	10.355	.000	.37; .41	A<P***; A<N***
	Negligente	243	3.73	.48				
	Permisivo	236	3.71	.48				
	Democrático	317	3.60	.48				
ASocial	Autoritario	263	3.47	.65	10.436	.000	.45; .38	A<P***; A<D***
	Negligente	243	3.69	.64				
	Permisivo	236	3.75	.59				
	Democrático	317	3.71	.61				

Nota: RESIL = Resiliencia, A = Autoconcepto
***p < .001; **p < .01; *p < .05

Efectivamente, las puntuaciones del alumnado que percibe a su madre como autoritaria difieren significativamente de quienes perciben a su madre como permisiva, democrática o, incluso, negligente. No obstante, se constatan dos excepciones.

La primera de las excepciones corresponde al autoconcepto físico, en el que no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en función de las tipologías de estilos maternos. La segunda excepción corresponde al autoconcepto personal, en el que se observa que las puntuaciones más bajas corresponden a quienes perciben que su madre ejerce un estilo autoritario o democrático, es decir, aquel en el que está presente la disciplina rígida, a pesar, en el caso del estilo democrático, de combinarse con elevado afecto-comunicación. Es decir, las puntuaciones más bajas corresponden a los y las adolescentes que perciben a su madre como autoritaria (frente a negligente o permisiva) o democráticas (frente a negligente). Cabe reseñar, sin embargo, que la magnitud de estas diferencias es, en todo caso, pequeña (en torno a .3), especialmente en lo que respecta a la comparación entre madres con un estilo democrático y negligente.

En lo que respecta al tamaño del resto de diferencias encontradas, se observa que en el caso de la resiliencia y el autoconcepto social las diferencias en las puntuaciones del alumnado que percibe a su madre como autoritaria son de tamaño pequeño (próximo a .4) pero inferiores siempre a las del alumnado con madre permisiva democráticas e incluso, negligente. Esta misma pauta se repite en el caso del autoconcepto general y el académico, si bien en estos dos dominios las diferencias en las puntuaciones entre el alumnado que percibe a su madre como permisiva y como autoritaria alcanzan ya magnitudes medias, en torno a .6.

De este modo, los datos parecen apuntar, por un lado, al hecho de que si bien en el caso de los padres los estilos relacionados con los mejores resultados adolescentes son aquellos que muestran elevado afecto-comunicación (permisivo y democrático), se ejerza o no disciplina rígida, en el caso de la madre, por el contrario, el tipo de estilo que se revela asociado a las peores puntuaciones es el autoritario (caracterizado por el ejercicio de disciplina rígida sin muestras de afecto o comunicación).

Así, parece que, efectivamente, los estilos parentales se relacionan de distinta manera con las puntuaciones del alumnado en autoconcepto y resiliencia dependiendo del progenitor del que procedan, y, en este caso, los resultados parecen apuntar a que la percepción del uso de disciplina rígida y exigente por parte de la madre (algo característico del estilo autoritario pero también del democrático, aunque en este último caso se combine con afecto) no resulta beneficiosa para el autoconcepto ni la resiliencia adolescente.

Discusión

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la relación de los estilos parentales con los distintos dominios del autoconcepto y la resiliencia, por ser, ambas, dos variables de gran relevancia en el ajuste adolescente y haberse constatado previamente su relación con la parentalidad (Ahn, y Lee, 2016; Ishak et al., 2012). Se ha tenido en cuenta, en el estudio de dichas relaciones, al padre y a la madre por separado, ya que la investigación previa apunta a la existencia de diferencias en los resultados filiales dependiendo de si perciben una misma conducta (provisión de afecto-comunicación o disciplina) como procedente de la madre o del padre (Raboteg-Saric, y Sakic, 2014).

Mediante los resultados obtenidos se ha podido comprobar que, en relación a la hipótesis H1, efectivamente, el alumnado con mayores puntuaciones en autoconcepto y

resiliencia era también el que percibía a su padre como democrático o permisivo (elevado afecto con o sin disciplina rígida).

Sin embargo, en el caso materno (H2), si bien el estilo permisivo y el democrático se han relacionado con mejores puntuaciones adolescentes que el estilo autoritario, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre ambos ni con el negligente. De hecho, en el caso del autoconcepto personal, el estilo negligente (frente al democrático) se ha relacionado con puntuaciones ligeramente más elevadas del alumnado. De este modo, lo que parece inequívoco es que el percibir un estilo autoritario materno se relaciona con peores puntuaciones en autoconcepto y resiliencia adolescente.

Estos resultados, en el caso del estilo educativo paterno, coinciden totalmente con los estudios que identifican al democrático como el estilo más deseable (Pinquart, y Kauser, 2018), así como con aquellos que revelan que el permisivo es, también, un estilo relacionado con buenos resultados adolescentes en culturas latinas (García, y Gracia, 2010; Fuentes et al., 2015). Efectivamente, los datos de este trabajo han permitido constatar que los estilos paternos asociados a mejores puntuaciones del alumnado en autoconcepto y resiliencia han sido, siempre, el permisivo y el democrático. Los y las adolescentes que percibían a su padre como ejerciendo un estilo democrático o permisivo obtenían siempre puntuaciones significativamente más elevadas en autoconcepto y resiliencia que quienes percibían a su padre como autoritario o como negligente. Conviene reseñar, no obstante, que si bien las diferencias entre los estilos permisivo y democrático frente al autoritario y el negligente en aspectos como la resiliencia o el autoconcepto general han mostrado magnitudes de tamaño medio, en el caso de las comparaciones entre el estilo democrático y negligente dichas diferencias han sido de magnitud baja (en los dominios académico y personal), lo que podría estar indicando que el afecto-comunicación paterno tendría mayor relevancia que la disciplina rígida en el buen desarrollo adolescente.

Como ya se ha indicado, la única excepción en la comparación de estilos paternos se ha dado en el caso del autoconcepto físico, en el que los y las adolescentes que percibían a su padre como democrático mostraban puntuaciones significativamente más elevadas que los que lo percibían como autoritario o negligente, sin embargo, dicho resultado no se mantenía con el estilo permisivo, que sólo mostraba mejores puntuaciones frente al estilo negligente. Únicamente en este dominio físico del autoconcepto las puntuaciones de los y las adolescentes de padres permisivos no se diferenciaban significativamente de las de adolescentes de padres autoritarios (cabe reseñar, en todo caso, que en esta ocasión el tamaño de las diferencias encontradas era de baja magnitud).

Los resultados obtenidos en el caso de los estilos paternos apuntan a que, si bien la dimensión de afecto paterna parece ser, en general, la más importante para el desarrollo positivo adolescente, y posiblemente de ahí la relación entre estilos permisivos y mejores puntuaciones adolescentes, la disciplina rígida paterna, cuando se percibe, no adquiere una connotación negativa, interpretándose, quizá, como una tarea propia del padre, relacionada con su preocupación o implicación en la educación filial. Así, si ambas dimensiones (afecto y disciplina) se combinan (en el estilo democrático) siguen obteniendo mejores resultados que en el caso de padres sólo autoritarios o negligentes (en ambos casos faltos de expresiones de afecto), si bien dicha combinación solo se relaciona con mejores resultados adolescentes (frente al estilo permisivo) en el caso del autoconcepto físico.

En el caso del estilo materno los resultados han sido distintos. Aunque el estilo democrático y el permisivo seguirían relacionándose con las puntuaciones

significativamente más elevadas en las distintas variables adolescentes al compararse con las puntuaciones de adolescentes con madre autoritaria, no se encontraban dichas diferencias frente a las puntuaciones de adolescentes con madre negligente. Así, lo que podría intuirse tras los datos es que la dimensión que parece resultar diferencial es el percibir disciplina rígida materna.

Efectivamente, los resultados de las comparaciones de medias permiten observar que, prácticamente en todos los contrastes, los y las adolescentes que perciben a su madre como autoritaria son quienes muestran puntuaciones significativamente inferiores a sus iguales. Inferiores, incluso, a quienes perciben a su madre como negligente (como es el caso de la resiliencia, el autoconcepto general, el autoconcepto académico, y el autoconcepto social).

Parece, por tanto, que en línea con investigaciones previas, el control y rigidez extrema percibidos por parte de la madre, en ausencia de afecto, resultan perjudiciales para el desarrollo positivo y el autoconcepto filial (Bastais et al., 2012; Siffert et al., 2012; Wang et al., 2014).

No obstante, debe hacerse una mención especial a los resultados obtenidos en la variable del autoconcepto personal, donde el alumnado que percibía a su madre como democrática puntuaba de manera significativamente menor que quien la percibía como negligente. Esto lleva a sospechar que percibir la rigidez y exigencia materna se relaciona con peor autopercepción personal, aún en presencia de afecto materno (como sería el caso de las madres consideradas como democráticas).

Así, los resultados obtenidos en este trabajo parecen indicar, en línea con estudios previos, que el afecto-comunicación procedente de los progenitores se relaciona de manera positiva, y posiblemente, beneficiosa, con el desarrollo positivo adolescente a todos los niveles: social (Carlo et al., 2018), personal (Giavana y Lafreniere, 2014; Reed et al., 2016) y académico (Ishak et al., 2012; Ahn, y Lee, 2016), tal y como aclaman estudios transculturales previos (Ali et al., 2015; Putnick et al., 2015).

Conclusiones y limitaciones del estudio

En vista de los resultados obtenidos en este trabajo, podría concluirse la importancia que los datos parecen conferir a la dimensión de afecto-comunicación sobre el desarrollo positivo adolescente, no quedando tan claro el papel de la disciplina rígida en dicho desarrollo, menos aún en el caso de las madres.

Este trabajo no se encuentra exento de limitaciones, entre las que cabría señalar la baja consistencia interna de las escalas de autoconcepto personal y social, lo que obliga a interpretar con mucha cautela los resultados observados en las mismas. Por otro lado, no se ha considerado la perspectiva dimensional de los estilos parentales, quedando pendiente, pues, para investigaciones futuras, el profundizar en la relación entre las dimensiones de disciplina y afecto-comunicación y los resultados filiales (sus puntuaciones en autoconcepto y resiliencia).

Es preciso señalar también que en este trabajo no se ha considerado la posible interpretación diferencial de los estilos parentales en función del sexo filial. Trabajos previos indican que hijas e hijos muestran una percepción distinta de la forma de educar paterna y materna (Fuentes et al., 2015). Del mismo modo, sería interesante comprobar si la edad filial influye también sobre la percepción de parentalidad, y, en consecuencia, sobre los resultados filiales. Ambas cuestiones quedan pendientes de analizar en estudios futuros.

Otra limitación a mencionar es la relativa al tipo de diseño secuencial de este estudio, lo que impide establecer relaciones de causalidad, algo que sería conveniente

subsancar con posteriores trabajos de tipo longitudinal. Sería también importante tratar de profundizar en las complejas interacciones que pueden ocurrir entre las dimensiones maternas y paternas, así como con el autoconcepto y resiliencia filial, considerando posibles relaciones mediadoras e indirectas mediante el uso de modelos de ecuaciones estructurales.

En cualquier caso, podría considerarse que este trabajo apunta hacia la importante relación que todavía mantienen los progenitores en el desarrollo positivo y ajustado adolescente, concretamente, sobre el autoconcepto y resiliencia filial, dos herramientas imprescindibles para navegar con éxito un periodo de tantos cambios simultáneos como es la adolescencia.

Agradecimientos: Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT934-16 y de los resultados del proyecto de investigación EHUA15/15 de la Universidad del País Vasco, así como del proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

Referencias

- Ahn, J. A. y Lee, S. (2016). Peer Attachment, Perceived Parenting Style, Self-concept, and School Adjustments in Adolescents with Chronic Illness. *Asian Nursing Research*, 10, 300-304. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anr.2016.10.003>
- Ali, S., Khaleque, A., y Rohner, R. P. (2015). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth's psychological adjustment and school conduct: A cross-cultural meta-analysis. *Cross-Cultural Research*, 49(2), 204-224. doi: 1069397114552769
- Bastais, K., Ponnet, K. y Mortelmans, D. (2012). Parenting of Divorced Fathers and the Association with Children's Self-Esteem. *Journal of Youth y Adolescence*, 41, 1643-1656. doi: 10.1007/s10964-012-9783-6
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monograph*, 4(1, part 2), 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Bersabé, R., Fuentes, M. J. y Motrico, E. (2001). Análisis psicométrico de dos escalas para evaluar estilos educativos parentales. *Psicothema*, 13, 678-684.
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I., y Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(1), 43- 54. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.06.006>
- Carlo, G., White, R. M., Streit, C., Knight, G. P., y Zeiders, K. H. (2018). Longitudinal relations among parenting styles, prosocial behaviors, and academic outcomes in US Mexican adolescents. *Child development*, 89(2), 577-592. <https://doi.org/10.1111/cdev.12761>
- Chok, N. S. (2010). *Pearson's versus Spearman's and Kendall's correlation coefficients for continuous data* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Pittsburgh, Pensilvania.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- De la Torre, M. J., Casanova, P. F., García, M. C., Carpio, M. V. y Cerezo, M. T. (2011). Estilos educativos paternos y estrés en estudiantes de educación

- secundaria obligatoria. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 577-590.
- De la Torre-Cruz, M., Ruiz-Ariza, A., López-García, M.D, y Martínez López, E. J. (2015). Efecto diferencial del estilo educativo materno y paterno sobre el Autoconcepto Físico del adolescente. *Revista de Educación*, 369, 59-84. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-369-290
- Del Vecchio, P. (2018). The Good News About Preventing Adolescent Depression. *Prevention Science*, 19(1), 1-3. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0860-7>
- Elstad, J. I. y Stefansen, K. (2014). Social Variations in Perceived Parenting Styles among Norwegian Adolescents. *Child Indicators Research*, 7, 649-670. doi: 10.1007/s12187-014-9239-5
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. y Alarcón, A. (2015). Parental socialization styles and psychological adjustment. A study in Spanish adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 395-416. doi: 10.1387/RevPsicodidact.10876
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384. doi:10.1174/021037010792215118
- Giavana, J., y Lafreniere, K. (2014). Exploring the role of school engagement in predicting resilience among Bahmian. *Journal of Black Psychology*, 40(1), 47-68. <http://dx.doi.org/10.1177/0095798412469230>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de psicología*, 31(3), 979-989. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
- Ishak, Z., Low, S. F. y Lau, P. L. (2012). Parenting Style as a Moderator for Students' Academic Achievement. *Journal of Science, Education y Technology*, 21, 487- 493. doi: 10.1007/s10956-011-9340-1
- Law, P. C., Cuskelly, M., y Carroll, A. (2012). Young peoples' perceptions of family, peer, and school connectedness and their impact on adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 115-140. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.19>
- Leung, J. T. Y. y Shek, D. T. L. (2016). Unbroken Homes: Parenting Style and Adolescent Positive Development in Chinese Single-Mother Families Experiencing Economic Disadvantage. *Child Indicators Research*, 11(2), 441- 457. doi: 10.1007/s12187-016-9437-4
- Lind, M. J., Brown, R. C., Sheerin, C. M., York, T. P., Myers, J. M., Kendler, K. S., y Amstadter, A. B. (2018). Does parenting influence the enduring impact of severe childhood sexual abuse on psychiatric resilience in adulthood? *Child Psychiatry y Human Development*, 49(1), 33-41. <https://doi.org/10.1007/s10578-017-0727-y>
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality and social development* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Masten, A. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

- Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise. *Journal of Family Theory y Review*, 10, 12-31. doi: 10.1111/jftr.12255
- Nishikawa, S., Sundbom, E., y Hägglöf, B. (2010). Influence of Perceived Parental Rearing on Adolescent Self-Concept and Internalizing and Externalizing Problems in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 57-66. doi: 10.1007/s10826-009-9281-y
- Pinquart, M., y Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(1), 75-100. <http://dx.doi.org/10.1037/cdp0000149>
- Putnick, D. L., Bornstein, M. H., Lansford, J. E., Malone, P. S., Pastorelli, C., Skinner, A. T., ... y Alampay, L. P. (2015). Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child adjustment across nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 923-932. doi:10.1111/jcpp.12366
- Raboteg-Saric, Z. y Sakic, M. (2014). Relations of Parenting Styles and Friendship Quality to Self-Esteem, Life Satisfaction and Happiness in Adolescents. *Applied Research Quality Life*, 9,749-765. doi: 10.1007/s11482-013-9268-0
- Reed, K., Duncan, J., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., y Ferraro, A. J. (2016). Helicopter Parenting and Emerging Adult Self-Efficacy: Implications for Mental and Physical Health. *Journal of child and family studies*, 25, 3136-3149. doi: 10.1007/s10826-016-0466-x
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2019). La influencia de los estilos parentales y otras variables psicosociales en el desarrollo de los comportamientos externalizantes en adolescentes: revisión sistemática. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21.
- Sánchez-Teruel, D., y Robles-Bello, M. A. (2015). Escala de Resiliencia 14 ítems (RS-14): Propiedades Psicométricas de la Versión en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación RIDEP*, 2(40), 103-113.
- Siffert, A., Schwarz, B., y Stutz, M. (2012). Marital conflict and early adolescents' self-evaluation: The role of parenting quality and early adolescents' appraisals. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(6), 749-63. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-011-9703-1>
- Wagnild, G. M., y Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178
- Wang, C., Xia, Y., Li, W., Wilson, S. M., Bush, K., y Peterson, G. (2014). Parenting Behaviors, Adolescent Depressive Symptoms, and Problem Behavior The Role of Self-Esteem and School Adjustment Difficulties Among Chinese Adolescents. *Journal of Family Issues*, 37(4), 520-542. doi: 10.1177/0192513X14542433
- West, S. G., Finch, J. F., y Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Zakeri, H., y Karimpour, M. (2011). Parenting styles and self-esteem. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 758-761. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.302>

Children's literature: Tool to reinforce Self-concept

Nagore Arbaiza Lekue*, Xabier Etxaniz Erle* eta Arantzazu Rodríguez-Fernández*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Laburpena

Gaur egungo gizartearen itzalaren menpe bizi gara; asko eskatzen duen gizartea; lehiakortasunaren isla den gizartea. Hortaz, non geratzen da sormena?

Sormenaren garrantzia eta horren sustapenaren beharra behin eta berriro agertzen da irakaskuntza formalean zein eguneroko edozein esparrutan. Berebizikoa den kontzeptua bilakatu arren, praktikan ez da horren erabilera biziki ematen, jakinda ekar ditzakeen onurak agorrezinak izan daitezkeela.

Artikulu honetan haur eta gazte literaturaren inguruan arituko gara, jakinda horiek direla sormen eta ekimena bultzatzeko erabateko armak; bai prozesu kognitibo zein afektiboan eragina dutenak (Moore, Ugarte eta Urrutia, 1987; Rincón eta Figuera, d.g.). Haur eta gazte literaturak haurra bere barne mundua ezagutzera eramaten du, bere nortasuna aberastu dezakeen material berri eta liluragarriaz hornituz eta horrekin, autokontzeptua aberastuz (Andreucci eta Mayo, 1993, Rodari, 1996). Antoine de Saint Exupéry-k (1943) sormenaren inguruan zioen bezala: *jaiotzean libre izateko gaitasuna dugu...*

Hitz gakoak: Literatura, autokontzeptua, Lehen Hezkuntza, ipuinak.

Abstract

We live under the shadow of today's society; a society that demands a lot; a society that reflects competition. So where does creativity remain?

The importance of creativity and the need to promote it are repeatedly reflected in both formal education and daily basis. Although this is an important concept, it is not widely used in practice, knowing that the benefits it can bring are inexhaustible.

In this article we will focus on children's literature, knowing that this is the weapon of creativity and initiative; affecting both cognitive and affective processes (Moore, Ugarte & Urrutia, 1987; Rincón & Figuera, n.d.). Children's literature takes one to know his inner word by supplying new and fascinating material that can enrich her personality and thereby enrich her self-concept (Andreucci & Mayo, 1993, Rodari, 1996). As Antoine de Saint Exupéry stated about creativity: "*A rock pile ceases to be a rock pile the moment a single man contemplates it, bearing within him the image of a cathedral.*"

Keywords: Literature, self-concept, Primary School, tales.

Marko teorikoa eta arazoaren egoera

Bizi garen mundu honetan uneoro egin behar dugu errealitatera egokitzeke esfortzua, geroz eta zorrotzagoak diren egoerei aurre egiteko. Hori dela eta, sormena ezinbesteko erreminta bilakatzen da berebizikoa eta hazten ari dena, norberaren nortasun eta garapen profesionalean eragiteko (Justo eta Martinez, 2009)

Autokontzeptua, berez, esperientzia anitzen ondorioa izango litzateke; bai esperientzia fisikoak, kognitiboak, afektiboak zein sozialak. Ipuinak haurren sormenaren pizgarriak dira, eta esperientzia bera ere aberasten laguntzen dute (Rojas, 2009). Jimenezek eta Gordo-k (2014) aipatu bezala, ipuinek esperientzia dakarte, eta esperientzia horrek, aldi berean, segurtasun gehiago ere ekarriko du, haurrei bizi diren mundu honetarako integrazioaren atea zabalduz eta partaide direla sentiaraziz. Pertsonaia arketipokoen bidez haurrek bizitzaren zentzua ezagutu eta uler dezakete (Bettelheim, 1977)

Kontuan izan behar dugu, ezagutza eraiki eta plazaratzeko, irakurtzea eta idaztea garapen kognitiboa bezain garrantzitsuak direla, baina horiek ez dira naturalki haurren garapenaren parte, produktu kulturalak baizik. Hurbilketa honetan izugarritzko garrantzia izango luke ez bakarrik interakzio sozialak, baizik eta ikaste-irakaste prozesuak ere (Norato eta Cañón, 2008), estrategia konplexu integratuen sortzaile izango baitira. Ipuinen narrazioak haurren nortasunaren garapen integralean lagunduko du (Broderman, 2010).

Historian zehar, gizadiaren hasieratik hain zuzen, ipuinak gizakien esperientziei zentzua emateko berebiziko euskarriak izan dira; gure ulermenetik harago doazen esperientzia horien azalpen erremintak. Areago, jaiotzetik, gizakiak garen heinean dugu istorioak sortzeko beharra. Sormena eta gizakia eskutik doaz, giza garapenaren hainbat esparrutan eraginez. Hori da pentsamendu malgu eta integralaren bultzatzailea, arazoan aurreko erantzunak eta egoera berriei aurre egiteko gaitasuna dakarrena (Justo eta Martinez, 2009) eta gaur egungo globalizazioak eskatzen duena, pentsamendu kritikoa garapena, hain zuzen (Fredericks, Blumenfeld eta Paris, 2004). Horra hor haurtzarotik lantzearen garrantzia. Haatik, teoria hutsean geratu ohi da eta askotan hezkuntza esparrua kopiatze leku bihurtzen da. (Steiner, 2005). Sormena ez dator berez, ikasgelan, baita etxean ere, egunero eta betirako landu beharreko ataza litzateke (Kern, 1978; Lowenfeld eta Lambert Brittain, 2008)

Marchesi, Coll eta Palacios-ek (2011) esanda, sormena onespren mentalaren kontrakoa litzateke; sortzeko gaitasuna, gauza berriak eraikitzeke, giza burmuinak ideia berriak eraikitzeke eta arazoei originaltasunez aurre egiteko gaitasuna litzateke, aurrerago bizitza-testuingurura ere zabal daitekeena, norberaren autokontzeptuan zuzenean eraginez (Poseck, 2006; Fabre-Mestres, 2015). Horregatik, berebizikoa litzateke eskolan lantzea, guztiok baikara sormenaren jabe, hori sustatzea besterik ez da behar (Guilford, 1983), eta horretan izugarri lagundu dezake haur eta gazte literaturak. Halere, estatu mailan irakurketa ohiturak daukan iragarpenak ez du esperantza handirik sorrarazten (Larrañaga, Yubero eta Cerrillo, 2008).

Irudimenak haur irekiak sortzen ditu; sortzaile eta harkorrek, mundu berriak aztertu eta ezagutzea ahalbidetzen du eta hainbat esparrutan haien potentziala garatzen (Mas eta de Glaser, 2004). Gizakiak ezagutzaren jabe dira eta irakurketa da berez ezagutza horretarako atea; egin, ekin, iruditu, sortu... haurren ahalmena, gaitasuna eta muga ezagutza dakar, horiek ulertu eta arautzeko, eta horrekin autokontzeptua goratzeko (Larrañaga, Yubero eta Cerrillo, 2008).

“Todas las respuestas yacen al otro lado de la puerta de la experiencia” (Confucio, d.b.)

Iragana

Ipuinak, kondairak, alegiak... eguzkia bezain zaharrak direla esaten da, lehenengo zibilizazioetatik belaunaldi belaunaldi transmititu izan direnak. Ezin haur eta gazte literaturari buruz hitz egin aintzinako kontakizunak burura ekarri gabe (Rojas, 2009).

Lehenago beste lan batzuk egon baziren ere, Grimm anaiak izan ziren haur eta gazte literaturari izena eta abiapuntua jartzen diotenak 1812 eta 1825 bitartean idatzitako *Grimm anaien ipuinak* liburuxkarekin (Carrasco, 2008).

Bigarren mundu gerraren ostean, fantasia haur literaturatik aldendu egin zen eta pedagogia arrazionalista hutsean geratu zen. Garai horren mugan aurki dezakegu *Printze txikia* (Antoine de Saint Exupéry, 1943).

Carrasco-k (2008) bere ikerketan adierazten duen bezala, XIX mendean zehar, irakurketaren beharra azpimarratu zen, eta horrela ipuinak eskoletara heldu zen. Ilustrazioak ere indarra hartzen zuen, istorioaren berebiziko parte bihurtuz eta irakurlearen arreta erakarrit. Euskal haur eta gazte literaturen sorrera 60ko hamarkadan kokatzen du Etxanizek (1997) bere ikerketan. Garai horretan hasten dira ere Bettelheim-en eskutik herri ipuinak, psikoanaliaren garaiari lotzen (Carrasco, 2008).

80ko hamarkadan, ipuin horiek islatzen zuten ideologiaren kritikak agertu egin ziren, emakumearen irudiari dagokionez gehienbat, non matxista moduan aldarrikatzen dituzten (Carrasco, 2008). Halere, garai hartatik eta gaur egunera arte, haur eta gazte literaturak fikzio fantastiko berri bati hasiera eman zion, “fantasia modernoa” deritzona. Aipatzekoak dira horren sortzaile eta eragile izan ziren Gianni Rodari (literaturaren bidezko jokoak sortuz) eta nerabeentzako “fantasia hutsa” deritzonaren bultzatzaile izan zen J.R.R. Tolkien.

Horrela izanda, XIX. mendeko literatura esanguratsuena horrela sailkatu zuen Carrasco-k (2009):

Abentura narrazioak: *Robison Crusoe* (Dafoe, 1719), *Altxorraren uhartea* (Stevenson, 1883)...

Haurra protagonista duten istorio errealistak: *Mujercitas* (Alcott, 1868)...

Animalien istorioak: alegien inguruan sortuak.

Umorea eta fantasia darabiltzaten narrazioak: *Aliziaren abenturak lurralde miresgarrian* (Carrol, 1865), *Mary Poppins* (Lyndon Travers1934)...

Egun, denon eskura dagoen baliabidea da ipuina, eta ezin uka daiteke horrek izan ditzakeen onura eta balio pedagogikoak. Horregatik, garrantzitsua da horien balioa berriro ere ikasgeletan azpimarratzea, irakurmena sustatzea, horiek baitira esperientzia aberastearen eragile eta, beraz, autokontzeptua goratzeko erreminta bikainak (Kerlinger, 1975; Lowenfeld eta Lambert Brittain, 2008).

Euskal Herriari dagokionez, Etxanizek eta López Gasenik (2011) 1960. urtea aipatzen dute euskal haur literaturaren lehenengo argitaratze data moduan. Garai hartara arte, gutxi ziren argitaratutakoak, eta gehienak erlijio arlokoak ziren. 80ko hamarkadak ekarriko zion bultzada, eta haur eta gazte literaturako 1.477 liburu argitaratu ziren. 90eko hamarkadan, kopurua bikoiztu egingo zen, eta gaur egun pisu eta garrantzia handia duen literatura bilakatu da.

Haur eta gazte literatura

Historian zehar ipuinak ezinbesteko euskarriak izan dira, gizakiak bere esperientziari erantzun emateko erreminta. Istorioak sortzean, geure irudimenaz harago doazen egoerak uler daitezke. Gizadiaren sorreratik istorioak egon dira; gizaki garen neurrian, istorioak sortzen ditugu (Bettelheim, 1975).

Ez dago haur eta gazte literatura adiera eman dezakeen definizio zehatzik, zenbait ikertzailek ideia bera defendatzen duten arren (Etxaniz, 1997b). Etimologikoki, latineko *computum* hitzatik dator eta Carrasco-k (2008) aipatu bezala, belaunaldi berrien kultura elkarrizketaren hasiera izango liriteke, edozein gizartetan ematen den komunikazio era izanda; ahoz ahoko kontakizuna da, laburra eta eitura egituratua duena eta kultur ondare baten parte dena. Hitza oinarri moduan duen edozein euskarri izango litzateke (Castro eta Collazos 2016).

Hori litzateke haur eta gazteei gehien egokitzen zaien literatura, haien egunerokotasuna azaleratzen duena eta haien gaitasunei egokitzen dena (Núñez Delgado, 2009), non ludikotasuna eta artea oinarri bilakatzen diren (Cervera, 1989), jakinda haurtzaroa dela esperientzia aberasten den unerik nabarmenena, noiz esperientziaren biderkatzea edo hirukoiztea ematen den, eta munduaren ikuspegia sortzen den (Etxaniz, 1997a).

Haurren garapenerako ezinbestekoa da egunero jasotzen duten informazioa; etxean, eskolan, edota kalean. Beraz, haur eta gazte literatura informazio horren pizgarri izango da, eta hizkuntza hobetzen zein plazera eta estetikaren arloan murgiltzen lagunduko dute, beste batzuen artean (Etxaniz eta López Gaseni, 2011). Horrela izanda, haur eta gazte literatura ez da haurren mundua heldu baten ikuspuntutik ikusten den kontaketa soila; berez, haurren garapenera egokitzen zaion literatura litzateke, gaien unibertsaltasuna ahaztu barik; artea eta haurtzaroa eskutik heldu daitezke (Luch, 2008)

Irakurmena eta idazmena aldaketa kognitiboen euskarri dira, ezagutzaren transmisioan laguntzen dutenak. Halere, horiek ezin dira garapen natural baten parte bezala hartu, baizik eta interakzio bidez, baita ikaste-irakaste prozesuaren bidez lortzen direnak (Norato eta Cañón, 2008). Literaturaren bidez sormena aberastuko da, eta sortzeko eta irudimena garatzeko gaitasun horrek ematen dio haurrari bere gaitasunak eta mugak ezagutzeko ahalmena, horiek onartu eta erregulatuz, eta beraz autokontzeptua indartuz (Fabre-Mestres, 2015).

Motak

Sailkapen ugari aurki daitezke gaur egungo ikerketetan, horregatik atal honetan, haur eta gazte literaturaren aniztasuna azalduko lukeen hainbat sailkapenen adierazpena egingo dugu.

Cervera-k (1989), haur eta gazte literatura sortzeko prozesua hiru azpigerotan banatzen zuen:

- Irabazitako literatura: haurrentzako sortuak izan ez diren istorioak, baina denboraren poderioz bilakatu eta egokitu direnak. Talde honetan sartzen dira ipuin tradizionalak, baita folkloreak inguruan dabilzanak ere. Horren adibide izan daitezke *Perraulten ipuinak*.
- Haurrentzako sortua izan den literatura, hartzailea haurra izanda beti. Honen barruan aurki daitezke bai ipuinak, esaterako, *Pinotxoren abenturak* (Collodi, 1883) baita antzerki obrak ere; *El hombre de las cien manos* (Matilla, 1973).
- Instrumentalizatutako literatura: Haur eta Lehen Hezkuntzarako sortutako liburuak. Serieak izaten dira, normalean protagonista bat dutenak eta hainbat abentura eta egoera bizi izaten dituztenak, esaterako, Teo (hondartzan, mendian, eskolan...) (Violeta Denou editoriala). Horietan funtzio didaktikoak literarioak baino indar gehiago izango luke, sormena alde batera utziz, literaturaren eskema hartzen badute ere.

Carrasco-k (2009) ere bere sailkapena egin zuen haur eta gazte literaturari dagokionez.

- Ipuin miragarriak (edo maitagarri ipuinak). Arazo bati aurre egitea dute helburu, eta pertsonaia betiere super heroi edota objektu magiko batez lagundu egiten baliatzen da hori konpontzeko. Amaiera zoriontsua da beti.
- Ohitura ipuinak: ez dago elementu fantastikorik edo errealitatetik kanpo. Askotan umorea eta satira erabiltzen dituzte, eta historia eta gizarte baten egoera azaltzen da.
- Animalia ipuinak: protagonista bezala animalia humanizatuak erabiltzen dituztenak (prosopopeya). Bi osagarri garrantzitsu dituzte beti: gozamena eta umore eskatologikoa.

Carrasco-ren ikerketa berean (2009), Pelegrín-ek emandako beste eskema bat adierazten da:

- Animalia ipuinak
- Ipuin miragarriak
- Ipuin erlijiosoak
- Nobela ipuinak
- Lapur eta bidelapur ipuinak
- Deabru/ogro iruzurtuaren ipuinak
- Txiste ipuinak
- Apaiz-ipuin umoristikoak
- Gezurrei buruzko ipuinak
- Formula ipuinak
- Autu-mautu ipuinak
- Beste batzuk

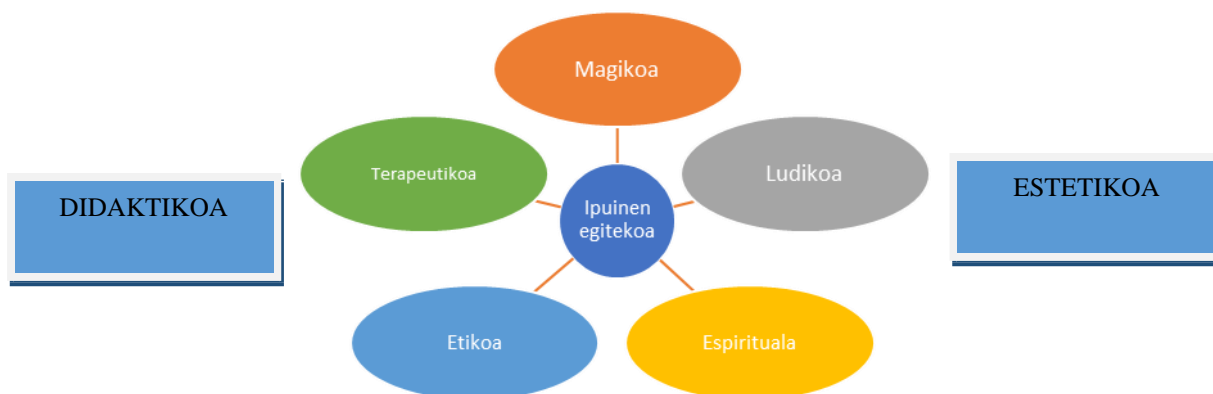
Ikerketa horretan bertan, Carrasco-k (2009), haur eta gazte literatura barnean honako sailkapen hau egiten du:

- Narratiba: mitoak, ipuinak, elezaharrak eta alegiak.
- Lirika: sehaska-kantak, andanak, jolas formulak, poesia, asmakizunak, aho-korapiloak...
- Genero dramatikoak: dramatizazioak, itzalak, mimoa, txotxongiloak, antzerkia.

Jakin beharra dago, hori bai, 8 urtetik gorako haurrek soilik gogoratzen dituztela autore ipuinak. Adin horretatik behera pentsamendu magiko-sinbolikoak du indarra; beraz, heroia eta antagonista dira ezaugarri nagusiak, zeinek arazoak ebatzi behar dituzten (Carrasco, 2009)

Haur eta gazte literaturaren eragin eta onurak

Freud-ek ametsak eta ipuinak alderatzen ditu, eta inkontzienteki sortzen diren kreazioak bezala definitzen. Horiek dira haurrek beren beldur eta ezjakintasunei aurre egiteko ezinbesteko euskarriak (Carrasco, 2009).



1.irudia: Ipuinen egitekoa (Carrasco, 2009)

Bettelheim-en esanetan (1977), haur eta gazte literaturak honako ekarpenak ditu: Egoerak sinplifikatu egiten ditu haurren ulermen eta mesederako, ongia irudikatzen duen pertsoniarekin erabat lotuz, desira adieraziz. Egunerokotasunaren sinbolo eta etika baten jabe dira. Horretaz gain, horiei buruz hitz egiteko askatasuna dago, errudun sentitu barik (ametsekin gertatzen ez dena, inkontzientearen adierazle baitira), bertan sortzen diren harremanak fikziozkoak baitira. Horrela, pertsonaia batekin haserretu daitezke, errealitatearen isla bada ere, errudun sentitu barik.

Ibarrolak (2009), beste alde batetik, haurrek bere barne mundua sortzeko ezinbesteko euskarri bezala ikusten ditu, haien barnea ase eta aberastu egiten duten euskarriak. Istorioek ez dute soilik garena adierazten, baizik eta izan gaitzkeena ere, errealitatearen ispilu diren neurrian. Literaturak irakurlea eta gatazkak bat egiten ditu, hauen aurrean ager daitezkeen ondorioak adierazten, eta beraz, norbere gaitasunen konfiantza sustatzen. Horretaz gain, optimismo eta enpatia garatzen laguntzen dute pertsonaiak bizi dituen esperientzien bidez.

“Hemos pasado de considerar la literatura como un instrumento al servicio de la enseñanza de la lengua a que sea un elemento esencial en la formación de la persona, tanto a nivel social como personal”.
(Etxaniz, 2008, p.99)

“El niño necesita que se le dé la oportunidad de comprenderse a sí mismo en este mundo complejo con el que tiene que aprender a enfrentarse, precisamente porque su vida, a menudo, le desconcierta. Para poder hacer eso, debemos ayudar al niño a que extraiga un sentido coherente del tumulto de sus sentimientos”
(Bettelheim, 1977; p.8).

Maestre-k (2017) honako onurak aipatu zituen: konfiantza eta segurtasunaren garapena, autoestimaren indartzea, autonomia sustatzea, sormena eta ekimena hedatzea, norbere irudiaren kontzientzia hartzea. Arazoen aurreko erantzunak eskura jartzeaz gain, emozioen adierazpena ere sustatzen du, talde lana eta ikasketa kooperatiboari fabore eginez.

Horretaz gain, literaturak duen gaitasun terapeutikoa ez da gaur egungo gauza, antzinatik datorren sinesmena baizik. Antzinako medicina hinduistak sarritan erabiltzen zuten arazo psikologikoak zituazkenei laguntzeko (Carrasco, 2008).

XX. mende hasieran, amerikar eta alemaniar psikologo eta psikiatren irakurketan oinarritutako psikoterapia bat sortu zuten, besteak beste: biblioterapia. Teknika horren bidez, gaixotasunak (psikologikoak) senda daitezkeela adierazten zuten (Buonoucuore, 1976)

“Tendríamos que proporcionar libros a los enfermos aunque sólo fuera para compensar, con el placer del espíritu, el dolor del cuerpo”
Oscar Wilde (d.g)

Adibideak (Carrasco, 2009):

- 1.- Beldurra:
 - ↳ “Comemiedos”. J. Zenter. Ed Destino (2000)
 - ↳ “Donde viven los monstruos”, Sendak M. Ed. Alfaguara.
 - ↳ “Grufaloo” Donaldson, J. Ed. Destino (1999)
 - ↳ “La niña del zurrón” Almodóvar, A. R. (rec.) Ed. Algaida. 1995
 - ↳ “Hansel y Grethel” In *Cuentos de los Hermanos Grimm*. Ed. B. 2001
- 2.- Ezberdintasunen onarpena:
 - ↳ “Un cuervo diferente”. Edith Schreiber eta Carola Holland. Ed Juventud (1994)
 - ↳ “El rey con orejas de caballo”. Eric Maddern. Ed Blumen (2003)
 - ↳ “Oliver Button es un nena.” Tomie de Paola: Miñon. (1982)
 - ↳ “Mistral” Sobrino, J. Ed. Camaleón (2004)
 - ↳ “Está bien ser diferente” Parr, T (2005). Ed Serres
- 3.- Ospitalizazio eta gaixotasunentzako ipuinak:
 - ↳ “No quiero ir al hospital” Tony Ross . Ed SM.(2000)
 - ↳ “La gorra”. Joaquim Carbó. La Galera.(2000)
 - ↳ “Berta”. Vergés de Echenique, Paulina. Ed. Sirpus.(2001)
- 4.- Sentimenduak lantzeko:
 - ↳ “Fernando Furioso”. Hiawyn Oran. Ed.Ekaré. (1998)
 - ↳ “Timoren gaixotasuna” in *Jolas egiteko ipuinak*. Gianni Rodari. Elkar.
 - ↳ “El regalo”. Gabriela Keselman. Ed. La Galera. (1996)
 - ↳ *Igeritz*. Leo Lionni, Pamiela-Kalandraka.
 - ↳ “El sueño del zorro”. Tejima: Keizaburo . Ed. Juventud.(1989)
 - ↳ “Heidi”. Johanna Spyri . Ed. Juventud (2000)
- 5.- Magia eta nahiak:
 - ↳ Grimm anaien Errauskine
 - ↳ Edurnezuri
 - ↳ “Mariquílla ríe perlas” A. R. Almodóvar. Ed Algaida (1987),
 - ↳ “Toribio y el sombrero mágico”. Annegert Fuchshuber. Ed. Juventud. (1978)
 - ↳ La escoba de la viuda. Chris Van Allsburg. Ed. Fondo de Cultura Económica. (1993)
 - ↳ “Harry Potter eta sorgin harria”. J.K. Rowling. Ed. Emecé. (1999)
- 6.- Umorea eta sorpresa:
 - ↳ ¡Oh! Goffin, J. Ed. MSV.
 - ↳ “Buruko hura nork egin zion jakin nahi zuen satortxo” Wemer Holzwarth, Pamiela-Kalandraka
 - ↳ ¿De quién es este rabo? Barberie. Ed. Miñón,
 - ↳ “El globo azul” Inkenp, M. Ed Molino (1990)
 - ↳ “Papá, por favor consígueme la luna” Carle, E. Ed. Kokinos (2004)

Ipuinak hezkuntzan duen garrantzia; autokontzeptua, sormena eta esperientzia

Haur eta gazte literatura izango litzateke haurren irakurzaletasuna bultzatzeko erreminta nagusia, sormena sustatu eta baita komunikazioan lagungarri izan daitekeena, testuinguru sozial zein kulturalen. Baloreak aberastu eta kontzientzia kritiko eta

estetikoa izaten laguntzeko erabilgarriak izango dira. Halere, horien erabilgarritasuna ikerketa askotan azpimarratu bada ere, hezkuntzak tradizionala izaten jarraitzen du (Piñero, 2012).

Ikasgela-proiektu barruan fantasia sartzea interesgarria eta aberasgarria litzateke, zeharkakoa den proiektua eta haurraren bizitzaren dimentsio guztiak barneratzen dituen (Corredor Bastidas, 2009), eta horretarako ezinbestekoa da irakasleak existitzen diren obren gaineko ezagutza izatea (de la Asunción, 2010). TIKen erabilpena osolagungarria izango da prozesu honetan.

Kontuan izan behar da Lehen Hezkuntzak dirauen bitartean, hurrek beren ahulguneak eta indarguneak ezagutzen dituztela, hortaz, garrantzitsua litzateke dituzten gaitasunak baloratzen irakastea, eta baita autokontzeptua indartzen laguntzea, eta horretarako haur eta gazte literatura erreminta bikaina da (Marchesi, Coll eta Palacios, 2011).

Eskolak berebiziko papera izango luke sormenaren garapenean, hori sustatzen bada, noski. Bertan haurrak bere pentsamendu kritikoa eta sortzailea garatu dezake, bizitzak aurkezten dizkion arazoei erantzuna ematen lagunduko diotenak (Fabre- Mestres, 2015). Sormena, memorizazioaren kontrako kontzeptua litzateke; horregatik, hori lantzeko aurrera eramaten diren jarduerak malguak izan behar dute, horrela haurrak motibatzea lor baitaiteke, eta baita ikasleen inguruko ezagutza lortzea, haien espresioa ekidin gabe. Zentzuen bidezko ikaskuntzak berebizikoa izan beharko luke ikaste-irakaste prozesuan, haurren pentsamendu sortzailea eten barik (Lowenfeld eta Lambet-Brittain, 2008).

Literaturak aurkezten dituen gai anitzen ondorioz, hurrek beren esperientzia aberastu dezakete (Colán, Mauricio eta Pamela, 2014), eta horrek aldi berean, ezagutza eskemak eraiki ditzake (estruktura kognitiboak), ikaskuntzarako ezinbestekoak izango direnak (Salguero, Lazo eta Jamileth, 2015). Ikasi beharrekoa norbere esperientziakin lortzen denean, norberaren memoria aktibatu egiten da, eta ikasitakoa norberarena bilakatzen da (Calgren, 2004). Kontuan izan behar da autokontzeptua ez dela oinordetzan hartzen, baizik eta esperientzia bidez elikatzen dela (Franco, 2006; Pereira, 2009; Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez eta Molero, 2015).

Metodoa

Proiektu hau sortzeko ikerketa sakona egin da aurretik, haur eta gazte literaturaren inguruan dauden ikerketak ezagutzuz eta aztertuz, baita ipuinen bilaketa, irakurketa eta hausnarketa.

Lehenengo eta behin, haur eta gazte literaturaren inguruan dauden ikerketak hausnartu egin dira. Horiek aztertzeko, Redalyc, Eric, Dialnet eta Science Direct bilatzaileak erabili dira, eta bilatutako hitzak hauek izan dira: Haur eta gazte literatura motak, haur eta gazte literaturaren garapena, haur eta gazte literaturaren onurak, haur eta gazte literatura eskolan, literatura eta autokontzeptua... Euskaraz, gaztelaniaz zein ingelesez. Behin irakurketa luze eta sakona eginda, eta teoriak horren inguruan zer dioen jakinda, marko teorikoa eraiki eta ikerketaren bigarren parteari eman zaio hasiera: proiektua proposatu eta eraikitzea.

Horretarako, liburutegi lan handia egin da. Haur eta gazte literaturan adituak direnekin batera egin da lan. Horretarako, ipuin zerrenda luze bat sortu da, haiei liburutegian agertu izan diren beste hainbat batuz, horien irakurketa eta hausnarketa egin da eta dokumentu bat sortu da, non liburu bakoitzaren laburpena eta eztabaida irakur daitekeen. Ondoren, autokontzeptuaren atal bakoitza lantzeko erabilgarriak izan daitezkeen liburuak aukeratu dira, baita proiektuak jarraitu beharreko haria sortu.

Proiektuak berak *Printze Txikiaren* istorioaren estrukturari jarraituko dio, saioak eta horrek bisitatzen dituen planetak bat eginda. Guztira 12 saio proposatzen dira (astean behin lantzekoak); ipuinak lantzeaz gain, autokontzeptuan eragina izan dezaketen ariketak proposatuko dira. Lehenengo ziklo eta bigarren zikloek liburu eta hainbat ariketa izango dituzte, ikasleen adina eta maila kognitiboa kontuan izanda.

Emaitzak

PROPOSAMENA: Ondoren saio batzuk ageri dira: ez ditugu guztiak jarri.	
1.-SAIOA: ITAUNKETA	
Liburua: Ez da landuko.	Ekintza: Autokontzeptu multidimentsionala neurtzeko itaunketa pasatu egingo da haurren abiapuntua zein den ezagutzeko. Itaunketa AUDIMaren adaptazioa da (Lehen Hezkuntzari egokitua), Euskal Herri mailan, Espainia mailan zein Latinamerikan frogatua izan dena.
2.- SAIOA: SARRERA	
Liburua: Printze txikia	Ekintza: Hiruhilekoan zehar landuko den proiektuaren azalpena egingo zaie ikasleei, haien betebeharrak eta eskubideak argi utziz. Proiektuak <i>Printze txikiaren</i> istorioaren ibilbidea jarraituko duenez, eta saio bakoitzean ekintzaren bat egiteaz gain, ipuinarekin lan egingo denez, hori irakurriko zaie ikasleei aurrerago saio bakoitzaren izenburua koka dezaten.
3.- SAIOA: ERREGIAREN PLANETA (Autokontzeptu soziala: parekoak)	
Liburua: ¿Qué hace un cocodrilo por la noche?	Ekintza: Ohar anonimoa: Ikasle bakoitzak bere izena idatziko du papertxo batean eta kutxa baten barruan sartuko du. Behin izen guztiak barnean egonda, kutxa pasatu egingo da eta ikasle bakoitzak papertxo bat eskuratuko du. Lagun ezkutuaren jolasean gertatzen den bezala, norbaitek bere izena hartuz gero, hori kutxara bueltatu eta berri bat hartu beharko du. Horrela, behin ikasle guztiek papera dutenean, jasotako paperaren atzeko partean, egokitu zaion pertsona horren alde onak zeintzuk diren idatziko dute eta sinatu barik kutxara bueltatuko dira berriro. Behin guztiok idatzita, irakasleak (edota izendatutako ordezkari batek) horiek banatuko ditu eta hurrei irakurtzeko aukera emango zaie. Bukatzeko, taldean partekatze aukera ere emango da, nahi duenak bere nota anonimoan jartzen duena ozenki irakurriz.
4.- SAIOA: HARROPUTZAREN PLANETA (Autokontzeptu fisikoa: itxura)	
Liburua: Elmer	Ekintza: Nire marrazkia: Ikasle bakoitzari orrialde zuri bat emango zaio eta eskura izango dituzte margotzeko beharrezkoak diren erremintak (margoak, errotulagailuak...). Bere buruaren marrazkia egin behar dutela azalduko zaie, hau da, ispilu aurrean jarriko balira, zer ikusten duten marraz dezatela azaldu. Horretaz gain, beren gustukoak diren eta bere itxurari erreferentzia egiten dioten 3 gauzari erreparatzea eskatuko zaie (begi politak, irribarre polita...) eta orrialdean idatz dezatela esan. Behin hori bukatuta, talde handian partekatze aukera emango

	da.
5.- SAIOA: EDALEAREN PLANETA (Autokontzeptu emozionala)	
Liburua: Hondar zakua	Ekintza: Norberaren emozioak: Ekintza honetan haurrak beren egunerokotasunean agertzen diren emozioak adierazten saiatuko dira; horretarako, atxikita doan emozioen taula betez (ikus 1.eranskina). Behin bukatuta, talde handian lantzeko aukera emango da.
6.- SAIOA: NEGOZIO GIZONAREN PLANETA (Autokontzeptu akademikoa: matematikoa)	
Liburua: Willy el mago	Ekintza: Ekintza dibertigarriak egiteko gai naiz: Marrazketarekin jardungo dute oraingoan ere. Horretarako ikasle bakoitzari orrialde zuri bat emango zaio eta eskura izango ditu margotzeko beharrezkoak diren erremintak (Margoak, errotulagailuak...). Jarduera honetan, lehenengo eta behin, aurreko astean zehar etxean egindako ekintza edo gauza dibertigarri bat pentsatu beharko dute eta marraztu beharko dute. Behin marrazkia eginda, talde txikitik jarriko dira eta haien artean egindakoa kontatuko diote, horrela, bestean aukerak entzunda, haiek ere hori egiteko gaitasuna dutela ikus dezakete, orain arte burura etorri ez zaien arren. Horretarako, klasean bertan sortuta dituzten taldeetan jar daitezke, edota taldekatze berriak egin. Taldea txikietan landu ostean, talde handian partekatzeko aukera emango da.

Emitzen eztabaida

Gaur egun asko hedatu da haur eta gazteentzako sortua izan den literatura. Kontzeptua berria bada ere, oso azkar zabaldu izan da, ezezaguna edo existentzia gabekoa izatetik, haur eta gazteak dauden edozein etxe zein eskolaren berebiziko parte izatera. Euskal Herrian, 1960an kokatzen da haur eta gazte literaturaren sorrera (Etxaniz eta López Gaseni, 1997b), horregatik esaten da kontzeptu berri baten aurrean aurkitzen garela, nahiz eta historikoki belaunaldiz belaunaldi ezagutza, istorioak, mitologia, gertakizunak, eta abar iradokitzeke erabilia izan den.

Ikerketa askok azpimarratzen duten bezala, literaturak esperientzia aberasten du (Andreucci eta Mayo, 1993, Rodari, 1996) eta, aldi berean, esperientzia aberasten den heinean, norberaren nortasuna eraikitzen da, autokontzeptuari fabore eginez. Horien bidez, egunerokotasuneko arazoan aurreko erantzuna aurki daiteke, haur, gazte zein helduentzat ezagunak baina abstraktuak izan daitezkeen egoerak ulertaraziz (Delgado, 2009). *Hondar zakua* (Canals, 2016) edota *Jonas eta hozkailu beldurtia* (Igerabide, 1998) liburuetan ikus daiteke nola egunerokotasuneko arazoak nor bere barnean gordetzen dituen, eta horiek ezkatutzeak ekar dezakeen kaltea, hala nola zama edo beldurra, edo hain ezezaguna den tristura; zakuaren zamaren metaforak adierazten du tristurak hartzen duen tokia alaitasunez ere bete daitekeela.

Horretaz gain, ez da ahaztu behar gaur egun garatu beharreko gaitasun oso garrantzitsu bat: pentsamendu kritikoa. *Palatetas* (Keselman, 1999), *Peru gezurtia* (Herrikoia, 1986) edota *Bigantzaren ordaina* (Herrikoia, 1988) zintzotasunaren adierazle dira. Haurrek eta gazteek, esperientzia bidez, ikasi behar dute zintzotasunaren garrantzia eta, horrekin batera, gizarteari on edo gaitz egin diezaiokeena kokatu, berez, beren

prentsamendu propioa garatu eta nortasunarekin bat doan kritika sortu: ongia eta gaitzaren arteko ezberdintasuna, eta horrek ekar ditzakeen onura eta gaitzaren aurreikuspena.

Gizakia soziala da berez eta sozializazio horren beharra dauka, baina harremanak sortu eta mantentzea ez da beti uste bezain erraza, bai alde batetik lotsatia izan daitekeen norbaiten aurrean aurkitzen garelako, edota, beste alde batetik, ezberdintasunak toleratzen ez dituen beste batean aurrean egon behar dugulako. Alderdi hori lantzen da, hain zuzen ere *¿Qué hace un cocodrilo por la noche?* (Kiss eta Uberuaga, 1998), *Willy el tímido* (Browne, 1984), *Elmer* (McKee, 1989), *Amigos* (Hesgen, 2015) edota *Nire arreba Aixa* (Torras Frances, 2001) liburuetan. Nortasun ezberdina badugu ere, itxura ezberdina izanda ere, denok gizaki eta denok eskubide berdinen jabe izan behar dugu.

Sozialak bagara ere, familiak duen garrantzia ezin alde batera utzi, eta hurrek askotan egin behar izaten diote aurre familian agertzen diren hainbat gertakariri: anai-arreba berri baten jaiotza, heriotza edota adopzioa. Askotan haurrentzat oso abstraktuak diren kontzeptu eta egoerei egin behar diete aurre; beraz, kontzeptu horiek ulertzen lagunduko dieten esperientziak sortu behar dira. *Nork itzali ditu nire kandelak* (Brenman, 2018), *Jonasen iratzargailua* (Igerabide, 2001) eta *Nire arreba Aixa* (Torras Frances, 2001) liburuek horretan lagun dezakete.

Detalle txikiek, *Un camino de flores* (Lawson eta Smith, 2015) liburuan aipatu bezala, garrantzia izugarria izan ditzakete, batez ere, haurren begietan, non esperientzia berri orok nortasunaren maila bat eraikitzen duen. Esfortzuaren saria *Txitxarra eta inurria* (La Fontaine, 2018) edo *Willy el mago* (Browne, 1995) liburuek erakusten duten bezala, motibazio falta horri txinparta sor dakioke berriro ere, bai norberak, bai besteok lortzen dutenari garrantzia emanaz, berekoia izatearen arazoa azpimarratuz, *Kili txikiaren antzera* (Ramos, 2013).

Liburuek ahula indartsu bihurtu dezakete *Willy y Hugo* (Browne, 1999) edota *¡Wahh!* (François, 2016) liburuetan aipatzen den bezala, gizarteak sortutako estereotipo hori hautsi daiteke, nortasuna eraikitzen ari den haurraren ikuspegi eta pentsaera zabalduz.

Azken batean, liburuek esperientzia mundu berri eta erraldoia eraiki dezakete; sormenaren eskutik, egunerokotasunaren arazoan erantzuna aurki daiteke, ideia berriak sortzeko gaitasuna areagotuz (Rojas, 2009). Literaturak, munduari buruz daukagun ikuspegia alda dezake tolerantziari fabore eginez. Literaturak balio estetiko eta didaktikoa izan dezake (Bettelheim, 1977) eta, horrekin batera, konfiantza, segurtasuna eta autokontzeptua indartzen lagun dezake. Hezkuntzan literatura-lanak berebiziko erreminta bilaka daitezke, haurren nortasun garatzeko, eta Canals-ek (2016) *Las Estrellas de Colores* liburuan aipatu bezala, zorientasunaren izarrak piztu ditzakete ets gaur egungo haurrak, etorkizuneko heldu zorientsu bilakatu; autokontzeptu eta nortasun sendoa duten helduak... Horiek baitira proiektu honen helburu.

Eskerrak: Ikerketa honen garapena Psikor ikerketa taldearen barnean bideratuko da (Euskal Herriko Unibertsitate sistemaren barneko taldea, Eusko Jaurlaritzak 2016an aitortua) (IT-943-16), eta beraz, baliabide materialak UPV/EHUko PPG17/16 proiektuaren bidez finantzatuko lirakeke.

Bibliografia

- Andreucci, C., eta Mayo, B. (1993). *El cuento como vehículo para desarrollar la creatividad en preescolares* [Unpublished Doctoral Dissertation]. *Universidad Católica De Chile*.
- Bermudo-Benítez, I. (2010). La literatura infantil en la escuela primaria. *Varona*, (51).

- Bettelheim, B. (1977). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. 1976. New York: Vintage.
- Bettelheim B, (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Buonocore, D. (1976). *Diccionario de biblioteconomía: términos relativos a la bibliología, bibliografía, bibliofilia, biblioteconomía, archivología, documentología, tipografía y materias afines*. Buenos Aires: Maymar.
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., eta Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, 14, 151-164.
- Carlgren, F. (2004) *Pedagogía Waldorf. Una educación hacia la libertad*. Madril: Ed. Rudolf Steiner S.L.
- Carrasco Lluch, M. P. (2009). Estudio del valor terapéutico de la literatura infantil en niños hospitalizados[Proyecto De Investigación].
- Castro, A. L., eta Collazos, J. (2016). Estado de las investigaciones sobre la relación entre la literatura infantil y el proceso docente-educativo. *Actualidades pedagógicas*, 1(67), 135-172.
- Cervera J. (1989). En torno a la literatura infantil. *Cauce*, 1989 ,(12): 157-168.
- Colán Concepción, L., Mauricio, P., eta Pamela, C. (2014). Programa basado en cuentos para mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños de 4 años de la iep “santa ursula” de trujillo, año 2013.
- Corredor Bastidas, K. (2009). *Padres Estudiantes Y Maestros Hacen Parte De Una Historia Fantástica: La Relación Padres-Estudiantes Y Maestros, Por Medio De Un Personaje Fantástico, En Un Marco, De Un Proyecto De Aula Para El Desarrollo Integral De Los Niños De Kínder B En El Gimnasio Santana Del Norte*.
- de la Asunción Bermudo-Benítez, I. (2010). La literatura infantil en la escuela primaria. *Varona*, (51), 55-60.
- Etxaniz, X. (1997a). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Bilbao: Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Etxaniz, X. (1997b). *Haur eta gazte literatura. Definizio baten bila*. Iruñea: Pamilea.
- Etxaniz, X. (1997c). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Iruñea: Pamiela.
- Etxaniz X. (2008). Investigación en torno a la literatura infantil y juvenil. *Revista de psicodidáctica*. 13(2).
- Etxaniz, X. eta Lopez Gaseni, M. (2011). *XXI. mende hasierako haur eta gazte literatura*. Gasteiz: Arabako Foru Aldundia.
- Fabre-Mestres, A. (2015). *Pedagogía waldorf: Trabajar la creatividad para fomentar la educación emocional en educación infantil*.
- Franco Justo, C. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 8(1), 1-16.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., eta Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Guilford, J. P. (1983). La creatividad: Pasado, presente y futuro. Paper presented at the *Creatividad Y Educación*, 9-23.
- Ibarrola, B. (2009). *Educación emocional a través del cuento*. E.Couceiro, (Entrevistador) Madrid: Ediciones SM.
- Jiménez Ortíz, M. L., eta Gordo Contreras, A. (2014). El cuento infantil: Facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Praxis & Saber*, 5(10), 151-170.

- Justo, C. F., eta Martínez, E. J. (2009). Efectos de un programa de intervención basado en la imaginación, la relajación y el cuento infantil, sobre los niveles de creatividad verbal, gráfica y motora en un grupo de niños de último curso de educación infantil. *Revista Iberoamericana De Educación*, 49(3), 6.
- Kern, E. J. (1978). The study of art. *Studies in Art Education*, 19(3), 50-53.
- Larrañaga, E., Yubero, S., eta Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos lectores de los universitarios españoles*.
- Lluch, M. P. C. (2008). *Estudio del valor terapéutico de la literatura infantil en niños hospitalizados* [Doctoral dissertation]. Universidad de Murcia.
- Lowenfeld, V., eta Lambert Brittain, W. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Síntesis.
- Mestre C. (2017) *Siete cuentos para crecer. 49 dinámicas para el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Marchesi, A., Coll C. eta Palacios, J. (2011). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza.
- Mas, J. S., eta de Glaser, L. W. (2004). El movimiento imaginado. *Revista Iberoamericana De Psicomotricidad Y Técnicas Corporales*, (13), 5-20.
- Moore, C., Ugarte, M., eta Urrutia, E. (1987). *Estimulando la creatividad: Una experiencia en el sistema educacional chileno* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Universidad De Chile.
- Norato Peña, A., eta Cañón, J. M. (2008). Developing cognitive processes in teenagers through the reading of short stories. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, (9), 9-22.
- Núñez Delgado, M. P. (2009). Literatura infantil: aproximación al concepto, a sus límites ya sus posibilidades. *Enunciación*, 14(1), 7-21.
- Pereira, E. (2009). La autoestima. Estrategias para la prevención de su déficit. *Revista Digital Transversalidad educativa*, 27, 85-91.
- Piñero Gabarrón, A. R. (2012). *Creencias del profesorado sobre literatura infantil: Estudio exploratorio*.
- Poseck, B. V. (2006). Psicología positiva: Una nueva forma de entender la psicología. *Papeles Del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Rincón, Yaritza María Elba Ferreira, Figuera JMP, Electrónico C. Literatura infantil y educación emocional. un estudio psicoliterario de clásicos latinoamericanos.
- Rodari, G. (1996). *The grammar of fantasy: An introduction to the art of inventing stories* Teachers & Writers Collaborative.
- Rojas R. (2009) *El estante vacío: Literatura y política en cuba*. Editorial Anagrama.
- Salguero, A., de Lazo, M., eta Jamileth, S. X. (2015). *Incidencia de las principales teorías cognitivas del aprendizaje; Piaget, Brunner, Ausubel y Vigotsky en el desarrollo del aprendizaje de las competencias académico-científicas de los estudiantes del 4º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad de El Salvador (sede central) durante el año 2014* [Doctoral dissertation]. Universidad de El Salvador.
- Steiner R. (2005). *A arte de educar baseada na compreensão do ser humano*. Federacio das Escolas Waldorf no Brasil.

Ipuinak

1. El Principito (Antoine de Sainte Exupéry)
2. ¿Qué hace un cocodrilo por la noche? (Kathrin Kiss)
3. Hondar zakuak (Mireia Canals)

4. Jonas eta hozkailu beldurtia (Juan Kruz Igerabide)
5. Pataletas (Gabriela Keselman)
6. Peru Gezurtia (Herrikoia)
7. Bigantzaren ordaina (Herrikoia)
8. Willy el tímido (Anthony Browne)
9. Elmer (David Mckee)
10. Amigos (Andrea Hensgen)
11. Nire arreba Aixa (Meri Torras)
12. Nork itzali ditu nire kandelak (Ilan Brenman)
13. Jonasen iratzargailua (Juan Kruz Igerabide)
14. Un camino de flores (JonArno Lawson, Sydney Smith)
15. Txitxarra eta inurria (La Fontaine)
16. Willy el mago (Anthony Browne)
17. Kili txikia (Mario Ramos)
18. Willy y Hugo (Anthony Browne)
19. ¡Wahh! (François Soutif)
20. Las estrellas de colores (Mireia Canals)

1.- Eranskina: emozioen taula

Ekintza hauek zelan ikusten dituzu? Demagun ohetik jaiki behar zarenean oso umore txarrez altxatzen zarela; kasu honetan ✓ bat jarri beharko duzu aurpegi tristea dagoen kutxatxoan. Horrela egin beharko duzu esaldi guztiekin. Erantzun guztiak ondo daude, baina bakoitzak bere erantzuna eman beharko du albokoari kopiatu barik.

EKINTZA		 	
1.- Ohetik jeiki			
2.- Gosaldu			
3.- Jantzi			
4.- Eskolara joan			
5.- Klasean jardun			
6.- Atsedenaldirian ondo pasa			
7.- Bazkaria			
8.- Eskolatik irten			
9.- Eskolaz kanpoko ekintzak			
10.- Lagunekin jolastu			

11.- Familiarekin egon			
12.- Etxeko lanak egin			
13.- Afaria			
14.- Oheratzeko ordua			
15.- Telebista ikusi			
16.- Jolasteko momentua			

La motivación del alumnado de primero de Educación Secundaria Obligatoria y su relación con factores familiares y escolares

The motivation of the first Compulsory Secondary School students and their relationship with family and school factors

Unai González Armolea*, Elena Bernaras Iturrioz* y Joana Jaureguizar Albóniga-Mayor*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

En este estudio se ha investigado la motivación del alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) y su relación con el rendimiento académico, teniendo en cuenta también los factores escolares y familiares y el uso de diversas estrategias de aprendizaje. Los objetivos de este estudio son: 1) analizar la relación entre el clima escolar y familiar, la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado; 2) examinar las diferencias en la motivación y en las estrategias de aprendizaje en función del sexo; y 3) obtener un modelo predictivo de la motivación en el alumnado. La muestra estaba compuesta por 131 alumnos y alumnas de edades comprendidas entre 12 y 13 años, pertenecientes a un centro de Educación Secundaria concertado de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Los resultados muestran que existen diferencias significativas en función del sexo en la motivación y las estrategias de aprendizaje; y, que existe una relación entre la motivación, las estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico y el clima escolar y familiar. Los predictores más destacables de la motivación fueron la regulación metacognitiva, el aprendizaje superficial y la afiliación escolar.

Palabras clave: motivación, rendimiento académico, estrategias de aprendizaje, familia, escuela.

Abstract

The present research involves an examination of the student's motivation in their 1st year of Compulsory Secondary Education (C.S.E) and their relationship with academic performance, taking into account either family and school-level factors or the use of different learning strategies. The main purposes of this study were grouped into three clusters: 1) To analyse the relationship between home and school environments, motivation, learning strategies, and student academic performance; 2) To examine differences in both motivation and learning strategies based on sex; and 3) To obtain a predictive model to identify students' motivation. The sample was made up of 131 students, between the ages of 12 and 13, belonging to a state-subsidized private school of the Autonomous Community of the Basque Country. The results indicate that there are significant differences according to sex in motivation and learning strategies; therefore, there is a close relationship between motivation, learning strategies, academic performance, and school and home environments. The most remarkable predictors were metacognitive regulation, surface learning and school affiliation.

Keywords: motivation, academic performance, learning strategies, family, school.

Correspondencia: Unai González, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
E-mail: ugonzalez041@ikasle.ehu.eus

Introducción

Un número importante de estudiantes, y especialmente aquellos y aquellas que obtienen un bajo rendimiento, afirman encontrar dificultades para estudiar, pero, además, el profesorado suele coincidir en esa problemática. Estos estudiantes pierden tiempo y esfuerzo sin darse cuenta siquiera de qué hacer para afrontar correctamente las actividades establecidas. No parecen capaces de reflexionar adecuadamente sobre lo que para ellos y ellas implica estudiar, mostrando dificultades para controlar y evaluar su proceso de aprendizaje y, en otras ocasiones, la familia y la escuela influye en su aprendizaje. Si bien es cierto que estos problemas motivacionales no están vinculados directamente con la codificación y el procesamiento de los contenidos de estudio, una gestión adecuada de la propia motivación puede ayudar a crear estados o escenarios favorables, o a evitar aquellos desfavorables, haciendo más fácil esa otra labor más cognitiva a la que habitualmente asociamos el estudio y el aprendizaje. Este trabajo pretende conocer esta problemática, porque a lo largo de mis prácticas externas, he podido observar cómo algunos niños y niñas han tenido altibajos en el rendimiento académico y en su motivación escolar por algún problema familiar o escolar con los compañeros y compañeras y, por ello, pretendo profundizar en esta problemática. Por lo tanto, se hablará acerca de la motivación académica del alumnado, se tratará el clima social y familiar, qué es el rendimiento académico, que son las estrategias de aprendizaje; y junto a todo ello, se mencionarán diversas investigaciones sobre esta temática y si existe alguna relación entre todas estas variables.

La motivación académica

Resulta evidente afirmar que la motivación juega un papel clave en el aprendizaje. De hecho, tal es su relevancia, que algunas y algunos autores no dudan en considerarla como el epicentro de toda la Psicología: “La motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen en torno al punto de partida, al mantenimiento o a la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación” (Hernández y García, 1991, p.150). La motivación es un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, entre ellas la educativa y la laboral, por cuanto orienta las acciones y se conforma así en un elemento central que conduce la actividad de la persona y focalizando los objetivos que pretende alcanzar. De acuerdo con Naranjo (2009), la motivación es “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 153). En el contexto educativo se proponen tres tipos motivacionales ubicados a lo largo de un continuo de autodeterminación: intrínseca (MI), extrínseca (ME) y amotivación (A). En la motivación intrínseca las actividades son un fin en sí mismas y se dividen en tres formas según se orienten hacia experiencias estimulantes (la persona está implicada en la actividad para percibir sensaciones reconfortantes, estéticas, intelectuales, sensoriales), hacia el logro (aparece satisfacción al crear algo o al superarse) y hacia el conocimiento (se realiza la tarea por el placer experimentado al aprender) (Vallerand, Blais, Briere, y Pelletier, 1989).

Varios trabajos han indagado los tipos de motivación en el nivel medio. En varias investigaciones se observó repetidamente un perfil más autodeterminado en mujeres (Núñez, Martín-Albo, Navarro, y Suárez, 2010; Ratelle, Guay, Larose, y Senécal, 2004). Además, se reportó que el alumnado con perfiles más autónomos exhibía mejores calificaciones y continuaban sus estudios, mientras que los amotivados los abandonaban. En la misma dirección, las y los estudiantes con mayor motivación

intrínseca disfrutaban de la clase, informaban mayor bienestar psicológico y mejores aprendizajes (Jang, Reeve, Ryan, y Kim, 2009). Finalmente se ha verificado que la motivación influye en la utilización de estrategias de aprendizaje y éstas ejercen su efecto directo en el desempeño (Ohtam, Nakaya, Ito, y Okada, 2013; Pokay y Blumenfeld, 1990), hallándose así una vía sencilla para la mejora académica.

La motivación y el rendimiento académico

Se considera que el rendimiento académico es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma (edad y nivel académico). En la mayor parte de la literatura sobre rendimiento escolar hay estudios sobre los factores asociados al fracaso escolar; sin embargo, son esos mismos factores los que propician también el éxito escolar. Parece existir un consenso de que la lista de las causas del fracaso o del éxito escolar es amplia, ya que va desde lo personal hasta lo sociocultural, produciéndose la mayoría de las veces una mezcla tanto de factores personales como sociales (Papalia, Wendkos y Duskin, 2005).

Debemos tener en cuenta la bidireccionalidad del problema o relación entre motivación y rendimiento puesto que un bajo rendimiento puede ser debido a la falta de motivación, pero también lo es que muchos alumnos y alumnas no están motivadas porque no aprenden (Alonso, 1991). Debemos tener en cuenta varios factores para que se produzca un buen rendimiento. Además de la motivación, deben encontrarse en el individuo las capacidades necesarias para llevar a cabo las actividades de aprendizaje y que esto se realice en un entorno adecuado. Ya que, según enuncia la autora González (1997):

“el rendimiento, que en última instancia supone el logro de metas valoradas personal o socialmente en un contexto o dominio determinado, requiere, como sabemos, una persona capacitada –que sepa aprender–, motivada –que quiera aprender–, y un ambiente que proporcione las fuentes, apoyos y recursos necesarios para facilitar el logro de las metas” (pp. 31).

Otros autores (Ford y Nicholls, 1991) añaden que, si se produce la falta de uno de los factores anteriores, no se alcanzará el rendimiento adecuado. Por eso es tan importante, para conseguir aprendizajes crear un contexto en el aula con organización de las tareas, en el que se favorezca la motivación, se alcancen habilidades necesarias y todo esto desarrollarlo en un ambiente favorecedor. Además, para Oldfather (1991), el profesorado motivador es aquel que respeta al alumnado, es accesible, se muestra comprensivo y escucha sus opiniones; les ofrecen ayuda y apoyo, les explican las cosas, no les da todas las respuestas y les informa de sus avances; tienen sentido del humor, son entusiastas y mantienen altas expectativas.

Oldfather (1991) comparó las percepciones causales del alumnado y del profesorado sobre el rendimiento escolar del alumnado. Participaron en este estudio 508 estudiantes de primero y segundo cursos de bachillerato de dos institutos de Mallorca, y 9 docentes que enseñaban las asignaturas de matemáticas (en el primer curso) y física y química (en el segundo curso). Los resultados evidencian diferencias muy marcadas entre alumnado y docentes sobre las atribuciones causales acerca del rendimiento: el alumnado atribuye su rendimiento, sobre todo, a la competencia y sesgos del claustro y a los exámenes, mientras que en las atribuciones del profesorado resultan predominantes las atribuciones a la capacidad y al interés del alumnado.

A nivel nacional, Thornberry (2003) realizó un estudio para conocer si existía relación entre la motivación de logro y el rendimiento académico, y a su vez, si esta relación se producía en función al tipo de gestión educativa. Los participantes fueron 166 alumnos y alumnas (94 de un colegio público y 72 de un colegio privado de Lima)

de segundo de secundaria, cuyas edades se encontraban entre los 12 y 15 años. Los resultados evidenciaron que existe una relación importante entre la motivación de logro y el rendimiento académico de los estudiantes, sobre todo, cuando se analizan las acciones orientadas al logro; sin embargo, tanto los factores socioeconómicos como el género del alumnado no influía en dicha relación.

La motivación y el clima escolar

El clima es el entorno que se crea a partir de las emociones que tienen las personas que lo forman, hecho que está relacionado directamente con la motivación y el bienestar del propio ser humano (Goodenow y Grady, 1993; Comellas, 2013). Un estudio (Manota y Melendro, 2016), comprueba la influencia que tiene la percepción del clima social del aula en la motivación del alumnado y viceversa. Uno de los aspectos más relevantes para la creación de un buen clima de aula es el aspecto relacional, es decir, las relaciones que se establecen entre las personas que lo forman. Un clima positivo consigue que se establezcan relaciones de calidad tanto entre iguales como entre alumnado y profesorado, y consigue que se fomente la autoestima reduciendo problemas y favoreciendo la demanda de ayuda ante los problemas que surgen. Por tanto, es bueno que se desarrolle un clima donde se fomente la confianza y el trabajo colaborativo, más que la competitividad, ya que para formar una percepción buena del clima es importante sentir que se forma parte del grupo (Giraldo y Mera, 2000).

Además, este sentido de pertenencia al grupo tiene una gran repercusión en el éxito educativo ya que el alumnado se siente más motivado cuando se siente valorado y tiene la posibilidad de implicarse en la escuela de manera activa (Infante, Hierrezuelo, García, Sánchez, De la Morena y Muñoz y Trianes, 2003). Aquellos alumnos y alumnas que tienen un sentido de pertenencia negativo tienen una afección negativa en la motivación intrínseca y con ello al aprendizaje. Goodenow y Grady (1993), además, observaron que este fenómeno es más significativo entre las mujeres que entre los varones. Según el estudio realizado por Comellas (2013), cuando se da una desvinculación del grupo por parte de algún alumnado, desemboca en la desmotivación del mismo e incluso absentismo. También es interesante la relación a la inversa, es decir cómo afecta la motivación al clima del aula. Según este mismo estudio, cuando la motivación es escasa, ya sea por frustración o por no poder satisfacer las necesidades, el clima del grupo tiende a disminuir y empeorar.

También es crucial en el clima del aula el apoyo que percibe el alumnado, tanto por parte de sus iguales como del profesorado. El contexto escolar y las relaciones sociales que establece el alumnado con el profesorado y los iguales tienen una gran influencia tanto en el interés y en la motivación de éstos, como en su ajuste personal y social. Por lo tanto, el aula es un espacio de convivencia y trabajo colectivo, donde se produce un enriquecimiento mutuo entre el profesorado y el alumnado y entre iguales, y se aprende mediante un desarrollo colectivo. Por todo esto, un clima de aula positivo, creará entre los alumnos y alumnas, motivación para el estudio y un buen desempeño académico (Yelow y Weinstein, 1997).

Múltiples estudios, encuentran una relación directa entre un clima social positivo y variables académicas como el rendimiento, la consecución de habilidades cognitivas, el aprendizaje más efectivo y el aumento y mejora de las actitudes positivas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje (Casassus, 2000; Cornejo y Redondo, 2001). Por lo tanto, si se genera un clima escolar positivo, se favorecen la creación de relaciones y se desarrolla la empatía, aumentará la motivación intrínseca del alumnado y su implicación en proceso de aprendizaje (Huertas y Montero, 2002; Macías, 2017).

La motivación y el clima familiar

Moos, Moos, y Trickett (1973) definen al clima familiar como un determinante decisivo en el bienestar de la persona, asumiendo que el rol del clima familiar es fundamental como formador del comportamiento humano, ya que contempla una compleja combinación de variables organizacionales, sociales y físicas, que influirán contundentemente en el desarrollo de la persona. La familia es la unidad social primaria universal y, por tanto, debe ocupar una posición central en cualquier consideración de la psiquiatría y de la psicología social. El clima social familiar, también influye para que los hijos e hijas se motiven y estén predispuestos para el estudio, así mismo necesitan el ejemplo de los padres y madres, la preparación de un lugar adecuado de estudio, el apoyo de la familia a la hora de hacer los deberes y fijar reglas de convivencia. Siendo así, Brueckner y Bond (1981) demostraron que el ambiente desfavorable de la familia dificulta la corrección de las dificultades del aprendizaje.

El rendimiento escolar también depende del contexto en el que se desarrolle la familia y el colectivo estudiantil. Oliva y Palacios (2003) mencionan la importancia del estudio de las semejanzas y diferencias entre el contexto familiar y el contexto escolar, y apuntan las consecuencias que las diferencias entre tales contextos pueden tener sobre el proceso educativo y sobre el desarrollo de la infancia y la juventud. El contexto familiar del estudiante determina los aspectos económicos, sociales y culturales que llegan a limitar o favorecer su desarrollo personal y educativo. La actitud que los padres y madres transmiten a sus hijos e hijas hacia la educación, la cultura, los docentes y la escuela ejerce gran influencia en su proceso de aprendizaje (Oliva y Palacios, 2003).

En algunos casos también se puede observar negligencia en la familia, es decir aquellos padres y madres a los que no le preocupa y no participan del trabajo escolar y de la educación de sus hijos e hijas, o cuando se produce maltrato físico y verbal. En los estudios de Quispe (2016) y Hernandez (2015), en cambio, no se hallaron ningún tipo de relación entre el clima familiar y el rendimiento académico. Hay veces que estos dos factores no tienen por qué tener una relación directa porque el clima familiar que un alumno o alumna tenga no tiene por qué perjudicarlo en su desarrollo académico. Por ello, Lozano (2003) señala que la edad de la persona sería uno de los factores externos que podría tener peso e incluso, otros elementos motivaciones y familiares tendrían más relación con el rendimiento académico.

La motivación y las estrategias de aprendizaje

El concepto de estrategias de aprendizaje dispone de múltiples definiciones. Las más clásicas las describen como un conjunto de pasos integrados de procedimientos que facilitan la selección, adquisición, almacenamiento, manipulación y uso de la información (Nisbet y Shucksmith, 1987). Otras aluden a pensamientos, creencias, emociones y comportamientos que, integrados, actúan como catalizadores de los procesos de comprensión, adquisición, recuperación y posterior transferencia de nuevos conocimientos y habilidades.

La motivación influye directamente en el tipo de procesos cognitivos y en las estrategias de aprendizaje que el alumnado utiliza a la hora de realizar una tarea de aprendizaje (González, 1997). Existe tres tipos de estrategias: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos o apoyo. Las primeras apuntan a integrar la información novedosa con los saberes previos a través del aprendizaje, la codificación, la comprensión y la evocación. Las metacognitivas se refieren a la planificación, control y evaluación que se realiza sobre los propios procesos mentales, posibilitando el control y la regulación de las cogniciones para alcanzar ciertas metas de aprendizaje.

Sin duda alguna, dentro del aprendizaje hay más elementos que se deben considerar aparte de lo cognitivo. La motivación, por ejemplo, que corresponde a la causa por la cual un alumno emprende una tarea, es uno muy importante (Ugartetxea, 2001). Se puede pensar entonces que el alumno, cuando está intrínsecamente motivado, lleva a cabo ciertas tareas gracias al interés, la curiosidad y el reto que éstas suponen para él. Además, es posible que esta motivación lo conduzca a hacer tal vez un esfuerzo mental mayor para desempeñar con éxito la tarea, empleando estrategias de aprendizaje más complejas y efectivas (Lamas, 2008).

Profundizando un poco más en el asunto, se plantea que, cuando el resultado de la tarea no es el esperado y parece que la causa de dicho fracaso no es controlable, el estudiante creará que la modificación es imposible y querrá evitar esa tarea en una próxima oportunidad. Si el alumno, por el contrario, logra identificar varias posibles razones y encuentra cómo modificarlas a través de ciertas acciones claras, porque reconoce que controla la situación, es probable que aborde la tarea con una actitud de mejora (Hacker, 1997). La posibilidad de modificar lo que anteriormente fue la causa del fallo en la tarea, lo hace protagonista de su actividad cognitiva y esto contribuye a la modificación de las expectativas de futuro éxito, lo cual redundará en la motivación para emprender una tarea (Pintrich, 1989). En conclusión, la auto-observación, el autocontrol o la regulación, son acciones metacognitivas que favorecen la motivación hacia la realización de una tarea (Ugartetxea, 2001).

Diversas investigaciones han explorado el uso que los estudiantes hacen de las estrategias de aprendizaje en relación a variables sociodemográficas y académicas. Se observó que las mujeres son las que mayor uso hicieron de aquellas estrategias (Badenier, 2003), así como el alumnado universitario. Asimismo, se halló que las y los estudiantes con calificaciones elevadas utilizaban mayor variedad de estrategias de aprendizaje. Más allá de las explicaciones posibles acerca del motivo de las diferencias reportadas, como, por ejemplo, cuestiones evolutivas relativas al sistema nervioso, emerge con gran relevancia la información provista por investigaciones que han detectado que el entrenamiento en el uso de las estrategias de aprendizaje conducía a un mejor desempeño (Fernández, Beltrán, y Martínez Arias, 2001). Es decir, se trata de un aspecto plausible de mejora mediante intervenciones. Sin embargo, investigaciones como la realizada por Martínez y Galán (2000), no hallaron una relación significativa entre las subescalas que miden las creencias del estudiante sobre su motivación y la nota final de la asignatura que se tuvo en cuenta para el trabajo.

Relación e investigaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico

En las décadas de los 80 y 90, se han realizado numerosos estudios empíricos sobre las relaciones entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico (Bouffard, Parent y Larivée, 1991). Entre los estudios realizados, se encuentra el de Rodríguez (2009), quien trató de relacionar la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en 524 estudiantes (varones y mujeres) de primer, segundo, tercer y cuarto curso (o año) de educación secundaria de la comunidad autónoma de Galicia, cuyas edades se encontraban entre los 12 y 16 años. Para la recolección de datos se aplicó el cuestionario para la evaluación de metas académicas en secundaria (CEMA-II), el cuestionario de estrategias cognitivas de aprendizaje y estudio (CECAE) y el cuestionario de estrategias de control en el estudio (ECE).

Los resultados evidencian que entre los alumnos y alumnas del primer y segundo ciclo existen diferencias significativas, básicamente relacionadas con la motivación académica, en las que los de primer ciclo obtienen mejores puntuaciones en las pruebas

que miden las metas orientadas al aprendizaje, metas orientadas al yo, metas orientadas a la valoración social y las metas de logro o recompensa, en comparación con los de segundo ciclo (Stover, Uriel, de la Iglesia, Freiberg y Liporace, 2014). De igual forma, los de primer ciclo tienen mejores estrategias cognitivas y de autorregulación, que los de segundo ciclo. En cuanto a las diferencias por género, se observa que las alumnas tienen mejor desarrolladas sus metas orientadas al aprendizaje (relacionadas con la adquisición de competencia y de control), las orientadas a la valoración personal y al logro (relacionadas con la obtención de un trabajo futuro). Thornberry (2008) realizó una investigación sobre estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos y alumnas ingresantes a una universidad de Lima Metropolitana. La muestra estuvo compuesta por 116 alumnos y alumnas ingresantes al primer ciclo de estudio de una universidad privada, para lo cual elaboró la escala de motivación académica, en el que evalúa las dimensiones motivacionales de autoeficacia académica, atribuciones causales y motivación de logro.

Una de las investigaciones más importantes que confirmaron esta relación entre motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico es la llevada a cabo por Pintrich y DeGroot (2003), haciendo uso de MSLQ (Motivation Strategies for Learning Questionnaire), donde asumen que la motivación y estrategias de aprendizaje no son algo estático, sino que se pueden cambiar y aprender. Pintrich y DeGroot (1992) afirmaron que los componentes motivacionales están correlacionados con las estrategias de aprendizaje, puesto que cada estudiante activa sus estrategias de aprendizaje con la motivación. De este modo, es posible que la motivación tenga un papel mediador entre el aprendizaje y el rendimiento académico, “ya que se han observado correlaciones significativamente moderadas entre algunas estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumnado y los patrones de motivación, y confirmaba la existencia de una asociación entre motivación y el uso de estrategias” (Gil, Bernarás, Elizalde y Arrieta, 2009, p. 339).

Objetivos e hipótesis

Teniendo en cuenta las investigaciones previas, en este estudio se han propuesto una serie de objetivos e hipótesis: 1) analizar la relación entre el clima escolar y familiar, la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado de 1º de la ESO; 2) examinar las diferencias en la motivación y en las estrategias de aprendizaje del alumnado de 1º de la ESO en función del sexo; y 3) obtener un modelo predictivo de la motivación en el alumnado de 1º de la ESO.

En base a estos objetivos, se proponen cinco hipótesis: 1) se espera encontrar una relación entre el clima escolar y la motivación del alumnado, y entre el clima familiar y la motivación; 2) se espera encontrar una relación entre el rendimiento académico y el clima familiar, escolar y la motivación; 3) se espera que el alumnado femenino presente un nivel de motivación más alto que en el alumnado masculino; 4) se espera encontrar diferencias entre chicos y chicas en las estrategias de aprendizaje que utilizan; y 5) se espera que el clima escolar, el clima familiar, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico puedan predecir la motivación.

Método

Diseño

La presente investigación es abordada desde la metodología cuantitativa, la cual establece con exactitud patrones de comportamiento en una población determinada

(Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Se considera adecuado abordar la presente investigación desde el enfoque cuantitativo, otorga un punto de vista de conteo y magnitud del fenómeno a estudiar, brinda posibilidad de replicar el presente estudio y compararlo con investigaciones semejantes. La presente investigación es de tipo correlacional, ya que da a conocer cómo se comporta una variable en relación a la presencia de otra variable. Este tipo de investigación nos permite dar explicaciones parciales sobre los comportamientos de las variables correlacionadas en un contexto y población específica (Hernández et al., 2003). El diseño de la presente investigación es no experimental, ya que se observa el comportamiento de las variables en un contexto y población determinada tal como se manifiestan sin ser manipuladas (Hernández et al., 2003). El presente estudio no experimental es de tipo transeccional correlacional, ya que se encarga de medir, analizar y describir el grado de relación existente entre dos o más variables en un momento único y tiempo específico de un contexto y población determinada.

Participantes

La muestra estaba formada por 131 escolares, 69 niñas y 62 niños de edades comprendidas entre los 12 y los 13 años ($M = 13.6$; $DT = 7.6$). De los escolares participantes, todos realizaron las pruebas diagnósticas en castellano. Los participantes procedían de un centro concertado de la Comunidad Autónoma del País Vasco. El 100% de los estudiantes cursaban 1º de Educación Secundaria Obligatoria. En la Tabla 1 se puede observar la distribución de escolares por aula y sexo.

Tabla 1. Número y porcentaje de escolares por curso y sexo.

		1º ESO					TOTAL	
		A	B	C	D	E		
Sexo	Chica	Recuento	13	15	14	14	13	69
		% del total	9.9%	11.5%	10.7%	10.7%	9.9%	52.7%
	Chico	Recuento	14	9	13	13	13	62
		% del total	10.7%	6.9%	9.9%	9.9%	9.9%	47.3%
Total		Recuento	27	24	27	27	26	131
		% del total	20.6%	18.3%	20.6%	20.6%	19.9%	100.0%

Instrumentos

Rendimiento académico (RA). El rendimiento académico se obtuvo del promedio de la nota final de las asignaturas correspondientes a la primera evaluación del año 2018. El alumnado debía indicar cuál había sido la nota media aproximada de la primera evaluación en una escala tipo Likert de 5 puntos: 1 (Insuficiente - Gutxi), 2 (Suficiente - Nahiko), 3 (Bien - Ongi), 4 (Notable - Oso Ongi), 5 (Sobresaliente - Bikain).

Escala de Clima Familiar (FES: Family Environment Scale) (Moos y Moos, 1981; adaptación española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). Se trata de una escala que evalúa y describe las relaciones interpersonales entre los miembros de la familia, los aspectos de desarrollo que tienen mayor importancia en ella y su estructura básica. La escala completa consta de 90 ítems de respuesta dicotómica (verdadero/falso), pero solo se ha utilizado la dimensión de relaciones interpersonales formada por 27 ítems. Es la dimensión que evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza. Está integrada por tres subescalas: (1) Cohesión (CO), es el grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan entre sí (p. ej., “En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a

otros”); (2) Expresividad (EX), es el grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos (p. ej., “En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos”); y, (3) Conflicto (CT), es el grado en que se expresan libremente y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia (p. ej., “En mi familia a veces nos enfadamos tanto que golpeamos o rompemos algo”). Esta escala ha sido ampliamente utilizada y sus índices de fiabilidad en estudios previos han sido satisfactorios. En estos estudios los índices de fiabilidad de estas subescalas han oscilado entre .52 y .86 (Jiménez y Lehalle, 2012; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu, 2012). En este estudio, la fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas subescalas han oscilado entre .62 y .68.

Escala de Clima Escolar (CES; Classroom Environment Scale) (Moos y Moos, 1973; adaptación española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989). Se trata de una escala que valora la percepción que tienen las personas respecto al centro escolar, atiende especialmente a la medida y descripción de las relaciones estudiante-docente y docente-estudiante y a la estructura organizativa del aula. La escala completa consta de 90 ítems de respuesta dicotómica (verdadero/falso), pero solo se ha utilizado la dimensión de relaciones interpersonales formada por 30 ítems. La dimensión Relaciones evalúa el grado de implicación del alumnado en el ambiente, el alcance de su apoyo y ayuda hacia el otro y el grado de libertad de expresión. Es decir, mide en qué medida el alumnado está integrado en la clase, se apoya y ayuda entre sí. Sus subescalas son: (1) Implicación (IM), que mide el grado en que el alumnado muestra interés por las actividades de la clase y participa en los coloquios y cómo disfruta del ambiente creado incorporando tareas complementarias (p. ej., “los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase”); (2) Afiliación (AF), es el nivel de amistad entre el alumnado y cómo se ayuda en sus tareas, se conoce y disfruta trabajando juntos (p. ej., “En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos con otros; y, (3) Ayuda (AY), que es el grado de ayuda, preocupación y amistad por el alumnado (comunicación abierta con el alumnado, confianza en ellos e interés por sus ideas) (p. ej., “El profesor muestra interés personal por los alumnos”). Esta escala ha sido utilizada en diversos estudios (Cava y Musitu, 1999; Estévez, et al., 2008), mostrando índices de fiabilidad satisfactorios. En este estudio, la fiabilidad (alpha de Cronbach) de estas tres subescalas oscila entre .62 y .70.

Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) (Ayala, Martínez y Yuste, 2004). Es un instrumento que evalúa las estrategias de aprendizaje y los factores motivacionales en adolescentes y jóvenes, es decir, el uso que los y las estudiantes hacen de cuatro estrategias de aprendizaje, así como su nivel en seis variables motivacionales que afectan normalmente al trabajo académico y a los resultados. El instrumento está dirigido a adolescentes y jóvenes de entre 12 y 18 años. Se puede aplicar colectivamente y también de forma individual respondiendo a través de un programa informático. El cuestionario está compuesto por 100 ítems, de los cuales 40 están formulados para medir la dimensión cognitiva del escolar y 60 para la dimensión motivacional. Los escolares deben responder todas las preguntas con total sinceridad y están valoradas en una escala Likert de 1 a 5, poniendo el número en el cuadro final del elemento correspondiente. Según este criterio, el 1 (nunca, muy en desacuerdo, nada), 2 (pocas veces, poco, en desacuerdo), 3 (algunas veces, algo, indiferente), 4 (muchas veces, bastante, de acuerdo) y 5 (muy de acuerdo, siempre, mucho). Disponen aproximadamente de 15/20 minutos para responder. Las escalas mediante las que se evalúan las cuatro estrategias son: (1) Organización de la información, que implica el uso de resúmenes, esquemas, etc. (p. ej., “Hacer esquemas o resúmenes me facilita relacionar las ideas”); (2) Establecimiento de relaciones, que

implica el establecimiento de conexiones entre lo que se sabe y los nuevos contenidos o entre diferentes áreas de estudio (p. ej., “Ante un tema nuevo procuro ver qué relación tiene con el anterior”); (3) Regulación metacognitiva/autoevaluación, que implica reflexionar sobre los propios modos de actuar, así como la revisión de los resultados obtenidos (p. ej., “Al estudiar, me planteo cuales son las preguntas clave en relación a lo que leo.”); y (4) Aprendizaje superficial, que implica la memorización literal de la información sin diferenciar lo esencial de lo accesorio (p. ej., “Cuando algo no lo entiendo, lo aprendo al menos de memoria”).

Las escalas que evalúan las seis variables motivacionales son las siguientes: (1) Valoración del aprendizaje y el estudio, que implica valorar positivamente el aprendizaje y el estudio, así como obtener buenas notas por ser importante para el futuro profesional (p. ej., “Sería mejor que me pusiese a trabajar dejando de estudiar por el momento”); (2) Motivación intrínseca, que implica interés por los contenidos a trabajar y por aprender nuevos temas y no obtener recompensas externas (p. ej., “Estudio por el gusto de aprender cosas nuevas”); (3) Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros, que supone la preferencia por tareas que permitan trabajar en equipo, con disposición para prestar o solicitar ayuda si se precisa. Supone un estilo cooperativo de aprendizaje (p. ej., “Me gustan las tareas que me permiten relacionarme con las/los demás”); (4) Necesidad de reconocimiento, es el deseo de obtener buenas notas buscando el reconocimiento de los demás, tanto del esfuerzo realizado como del nivel de “inteligencia”. Se manifiesta un deseo de sobresalir, buscando juicios positivos de sus realizaciones (p. ej., “Intento que el/la profesor/ra piense que soy inteligente”); (5) Autoeficacia, el cual valora la confianza en las propias capacidades para aprender, estudiar y realizar los trabajos académicos. También considera el nivel de ansiedad que se genera ante las tareas académicas (p. ej., “Me resulta difícil obtener las notas que yo quiero”); y (6) Atribución interna del éxito, que implica la atribución de los buenos resultados escolares a causas internas, controlables por los escolares (esfuerzo, estudio) frente a causas externas y no controlables (suerte, profesorado) (p. ej., “Si a alguien le va bien en los estudios es porque trabaja duro”). Los valores de las consistencias aportadas son buenos. El rango va de .48 a .76 en la dimensión motivacional y en la dimensión cognitiva (estrategias de aprendizaje), los valores de consistencia oscilan entre .67 y .89 (Gil et al, 2009). En este estudio, la fiabilidad de las subescalas del CEAM en la dimensión cognitiva (estrategias de aprendizaje) oscilan entre .56 y .86; y en la dimensión motivacional, la fiabilidad de las subescalas oscila entre .48 y .86.

Procedimiento

Para la realización de este estudio se estableció contacto con el responsable del centro para solicitarle su colaboración. El investigador se desplazó al centro que decidió participar en la investigación, proporcionándoles información precisa acerca del estudio y pactando las condiciones del envío del protocolo de consentimiento informado a los familiares de cada niño y niña. El alumnado participante entregó el consentimiento firmado por sus progenitores o tutores legales a sus respectivos maestros y maestras tutores y tutoras, y se procedió a la aplicación de las pruebas.

Una vez obtenido el consentimiento, el alumnado cumplimentó el cuestionario en su horario habitual de clase de forma colectiva. El instrumento fue aplicado, sin realizar ninguna modificación en el enunciado o idioma de los ítems, y siguiendo las normas de aplicación proporcionadas por el manual, lo cual facilitó la homogeneidad en la recogida de datos. El orden de administración de las pruebas fue el mismo en todos los grupos: primero el FES, luego el CES, luego el RA y a continuación el CEAM. Las

instrucciones para cumplimentar los cuestionarios fueron leídas en voz alta en el aula. El tiempo de aplicación fue de aproximadamente 60 minutos.

Finalmente, se agradeció al responsable del centro de nuevo su colaboración, al alumnado participante y una vez obtenido los cuestionarios, se procedió a la tabulación y procesamiento de los datos mediante el paquete estadístico SPSS 25.0.

Análisis de los datos

El análisis de datos se realizó con el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 25. En primer lugar, se obtuvieron los estadísticos descriptivos. Después, se efectuaron los análisis de la correlación de Pearson para comprobar la relación entre el clima escolar (CES) y familiar (FES) del alumnado de 1º de la ESO y la motivación (CEAM) y rendimiento académico (RA). Además, se llevaron a cabo pruebas t de Student para examinar las diferencias en la motivación y en las estrategias de aprendizaje del alumnado en función del sexo.

Finalmente, se obtuvo un modelo de regresión múltiple para comprobar si el clima escolar, el clima familiar, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico eran factores predictores de la motivación.

Resultados

Relación entre el clima escolar y familiar, la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico

Tabla 2. Relación clima escolar y motivación

Factores	Valoración del aprendizaje y el estudio	Motivación Intrínseca	Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros	Necesidad de reconocimiento	Autoeficacia	Atribución interna del éxito
Implicación	.205*	.341**	.125	-.007	.192*	.004
Afiliación	.240**	.235**	.121	-.096	.277**	.183*
Ayuda del profesor	.075	.176*	.073	-.067	.127	.102

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

Pueden observarse correlaciones significativas entre algunos factores estudiados. En la Tabla 2, podemos observar la relación entre el clima escolar y la motivación del alumnado. En este caso, se observa que la implicación correlacionó de forma positiva con la valoración del aprendizaje y el estudio ($r = .20$), la motivación intrínseca ($r = .34$) y la autoeficacia ($r = .19$). También se hallaron correlaciones positivas entre afiliación y la valoración del aprendizaje y el estudio ($r = .24$), la motivación intrínseca ($r = .23$), la autoeficacia ($r = .28$) y la atribución interna el éxito ($r = .18$). Por último, también se halló una correlación positiva entre la ayuda del profesor y la motivación intrínseca ($r = .18$).

Factores	Valoración del aprendizaje y el estudio	Motivación Intrínseca	Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros	Necesidad de reconocimiento	Autoeficacia	Atribución interna del éxito
Cohesión	.392**	.255**	.066	-.055	.275**	.219*
Expresividad	-.073	-.015	-.018	-.055	-.139	.121
Conflicto	-.244**	-.263**	-.159	.176*	-.160	-.026

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 3, observamos la relación entre el clima familiar y la motivación. Se observa que la cohesión correlacionó de forma positiva con la valoración del aprendizaje y el estudio ($r = .39$), la motivación intrínseca ($r = .25$), la autoeficacia ($r = .27$) y la atribución interna del éxito ($r = .22$). Asimismo, el conflicto correlacionó de forma negativa con la valoración del aprendizaje y el estudio ($r = -.24$) y la motivación intrínseca ($r = -.26$) y de forma positiva con la necesidad de reconocimiento ($r = .18$).

En la Tabla 4, podemos observar la relación entre el rendimiento académico y el clima escolar. En este caso, podemos observar únicamente que el rendimiento académico mantiene una relación positiva con el factor de la implicación ($r = .22$) del clima escolar. En cambio, podemos observar que no existe ningún tipo de correlación, ni positiva ni negativa entre el rendimiento académico y clima familiar.

Tabla 4. Relación rendimiento académico y clima escolar

Factores	Implicación	Afiliación	Ayuda del profesor
Rendimiento académico	.225**	.105	.161

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 5, podemos observar la relación entre el rendimiento académico y las estrategias de aprendizaje. En este caso, podemos observar que existe una relación entre el rendimiento académico con la regulación metacognitiva o autoevaluación ($r = .25$).

Tabla 5. Relación rendimiento académico y estrategias de aprendizaje

Factores	Estrategias de Organización	Regulación Metacognitiva / Autoevaluación	Establecimiento de Relaciones	Aprendizaje Superficial
Rendimiento académico	.166	.251**	.085	-.023

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 6, podemos observar que existe una relación entre el rendimiento académico y la motivación. En este caso, podemos observar que el rendimiento académico mantiene una correlación positiva con la valoración del aprendizaje y el estudio ($r = .28$) y la autoeficacia ($r = .23$).

Tabla 6. Relación rendimiento académico y motivación

Factores	Valoración del aprendizaje y el estudio	Motivación Intrínseca	Motivación para el trabajo en grupo y para colaborar con los compañeros	Necesidad de reconocimiento	Autoeficacia	Atribución interna del éxito
Rendimiento académico	.284**	.128	.040	-.063	.235**	.009

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 7, podemos observar la relación entre la motivación y las estrategias de aprendizaje. En este caso, podemos observar que la valoración del aprendizaje y el estudio tiene una relación positiva con las estrategias de aprendizaje ($r = .38$), la regulación metacognitiva ($r = .55$), el establecimiento de las relaciones ($r = .26$) y una relación negativa con el aprendizaje superficial ($r = -.39$). En cuanto a la motivación intrínseca, existe una relación positiva con las estrategias de organización ($r = .52$), la regulación metacognitiva ($r = .57$), el establecimiento de relaciones ($r = .40$) y una relación negativa también con el aprendizaje superficial ($r = -.23$). Además, existe una relación positiva entre la motivación para el trabajo en grupo con las estrategias de organización ($r = .39$), la regulación metacognitiva ($r = .57$) y el establecimiento de las relaciones ($r = .40$). La autoeficacia, por su parte, tiene una relación positiva con la regulación metacognitiva ($r = .28$), el establecimiento de relaciones ($r = .19$) y una relación negativa con el aprendizaje superficial ($r = -.25$). Finalmente, la atribución interna del éxito tiene una relación positiva con las estrategias de aprendizaje ($r = .27$), la regulación metacognitiva ($r = .30$), el establecimiento de las relaciones ($r = .23$) y una relación negativa con el aprendizaje superficial ($r = -.28$).

Tabla 7. Relación motivación y estrategias de aprendizaje

Factores	Estrategias de Organización	Regulación Metacognitiva / Autoevaluación	Establecimiento de Relaciones	Aprendizaje Superficial
Valoración del aprendizaje y el estudio	.375**	.546**	.263**	-.389**
Motivación Intrínseca	.521**	.568**	.403**	-.229**
Motivación para el trabajo en grupo	.387**	.561**	.400**	.095
Necesidad de reconocimiento	.027	.039	-.014	.138
Autoeficacia	.068	.276**	.190*	-.246**
Atribución interna del éxito	.269**	.297**	.230**	-.279**

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 8, podemos ver la relación entre el clima escolar y el clima familiar. En él, podemos ver que la cohesión mantiene una relación con la implicación ($r = .25$) y la afiliación ($r = .32$). Después, la expresividad no mantiene ninguna relación con ninguno de los factores del clima escolar. Finalmente vemos que el conflicto mantiene una relación negativa con la implicación escolar ($r = -.21$).

Tabla 8. Relación clima escolar y familiar

Factores	Implicación	Afiliación	Ayuda del profesor
Cohesión	.249**	.318**	.172
Expresividad	-.062	.065	.065
Conflicto	-.210*	-.101	.069

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

En la Tabla 9, podemos ver la relación entre las estrategias de aprendizaje y el clima familiar. En él, se puede observar que las estrategias de organización mantienen una relación con la cohesión familiar ($r = .19$). Seguido, la regulación metacognitiva mantiene una relación con la cohesión ($r = .28$) y una relación negativa con el conflicto familiar ($r = -.27$). Después, el establecimiento de las relaciones no mantiene ninguna relación entre los factores. Finalmente, el aprendizaje superficial mantiene una relación negativa con la cohesión familiar ($r = -.24$).

Tabla 9. Relación estrategias de aprendizaje y clima familiar

Factores	Cohesión	Expresividad	Conflicto
Estrategias de organización	.187*	.041	-.136
Regulación metacognitiva / Autoevaluación	.285**	-.068	-.275**
Establecimiento de las relaciones	.110	-.008	-.112
Aprendizaje superficial	-.241**	.002	.127

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

Por último, en la Tabla 10, se puede observar la relación entre las estrategias de aprendizaje y el clima escolar. En primer lugar, se puede observar que las estrategias de organización mantienen una relación positiva con la afiliación escolar ($r = .18$). La regulación metacognitiva, por su parte, correlaciona de forma positiva con la implicación escolar ($r = .26$) y la afiliación ($r = .19$). En cuanto al establecimiento de las relaciones se halló que correlacionaba de forma positiva con la implicación familiar ($r = .19$). Finalmente, el aprendizaje superficial no correlacionó con ninguno de los factores del clima escolar.

Diferencias en la motivación y en las estrategias de aprendizaje en función del sexo

En cuanto a la motivación, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la valoración del aprendizaje y el estudio en función del sexo, $t(127.70) = 1.99$, $p = .048$. En este caso, las chicas obtuvieron una puntuación superior ($M = 42.61$, $DT = 5.65$) que los chicos ($M = 40.65$, $DT = 5.61$). Del mismo modo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la atribución interna del éxito en función del sexo, $t(129) = 2.27$, $p = .025$. En este caso, las chicas obtuvieron una puntuación superior ($M = 43.78$, $DT = 3.52$) que los chicos ($M = 42.16$, $DT = 4.53$). En los demás factores de la motivación, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo.

Tabla 10. Relación estrategias de aprendizaje y clima escolar

Factores	Implicación	Afiliación	Ayuda del profesor
Estrategias de organización	.152	.180*	.057
Regulación metacognitiva / Autoevaluación	.263**	.188*	.097
Establecimiento de las relaciones	.187*	.086	.118
Aprendizaje superficial	.027	-.136	-.043

** . La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel .05 (bilateral).

En cuanto a las estrategias de aprendizaje, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de organización en función del sexo, $t(116.15) = 3.44$, $p = .001$. En este caso, las chicas obtuvieron una puntuación superior ($M = 40.68$, $DT =$

5.58) que los chicos ($M = 36.84$, $DT = 7.04$). Del mismo modo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la regulación metacognitiva en función del sexo, $t(124.21) = 2.43$, $p = .016$. En este caso, las chicas obtuvieron una puntuación superior ($M = 41.68$, $DT = 6.28$) que los chicos ($M = 38.87$, $DT = 6.87$). Finalmente, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el aprendizaje superficial entre chicos y chicas, $t(129) = -3.44$, $p = .001$. En este caso, fueron los chicos quienes obtuvieron una puntuación superior ($M = 26.24$, $DT = 5.63$) que las chicas ($M = 22.90$, $DT = 5.47$). En las demás estrategias de aprendizaje, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas.

Modelo predictivo de la motivación

Tabla 11. Modelo predictivo de la motivación

	R	R ²	R ² ajustado	B	Desv. Error	Es)	
B (Co.			.435	1.801	.197	.601	.000
			.460	-.563	.227	-.162	.014
Sig.			.477	2.287	1.027	.145	.028
Regulación metacognitiva	.663	.439					
Aprendizaje superficial	.685	.469					
Afiliación	.699	.489					

En la Tabla 11 se resume el procedimiento de la regresión lineal por pasos que se ha llevado a cabo para llegar a un modelo predictor de la motivación. Este modelo explicaría el 47.7% de la varianza de la motivación, $F(3,127) = 40.47$, $p < .001$. Tal y como se puede observar en la tabla, la variable que mayor peso tiene en este modelo predictivo de la motivación es la regulación metacognitiva ($B = .60$), seguida del aprendizaje superficial (en sentido negativo) ($B = -.16$) y de la afiliación ($B = .14$).

Discusión

El primer objetivo de este estudio era analizar la relación entre el clima escolar y familiar, la motivación, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado de 1º de la ESO, partiendo de la hipótesis de que se esperaba encontrar una relación entre el clima escolar y la motivación del alumnado, y entre el clima familiar y la motivación. En relación a esta hipótesis, podemos afirmar que existe relación entre las variables citadas, tal y como se explicará a continuación.

Observando los resultados, la implicación escolar mantiene una estrecha relación con la motivación intrínseca y la afiliación con la valoración del aprendizaje y el estudio, la autoeficacia y la motivación intrínseca. Para que haya una buena motivación en el aula, debe propiciarse un buen clima en el aula (Comellas, 2013; Goodenow y Grady, 1993) donde el alumno o alumna se implique continuamente en las tareas de la escuela, en los trabajos en grupo o incluso en su propia motivación interna que incite al alumnado a colaborar con otras personas. De hecho, de acuerdo con Infante et al. (2003), las relaciones entre el alumnado son uno de los elementos más importantes, ya que la necesidad de implicarse en la escuela de manera activa hace al estudiante sentirse más motivado y cuando cree que mantiene un éxito, el auto valorarse, implica más motivación;

fomentando la autoestima, reduciendo problemas y favoreciendo la demanda de ayuda ante los problemas que surgen. En esta línea, Giraldo y Mera (2000) sostienen que estas dos variables ayudan a fomentar la confianza y el trabajo colaborativo, más que la competitividad, ya que para formar una percepción buena del clima es importante sentir que se forma parte del grupo. Por lo tanto, tal y como señalan Huertas y Montero (2002) y Macías (2017) hay que conseguir generar un clima escolar positivo, en el que se favorezcan la creación de relaciones y se desarrolle la empatía, con el fin de aumentar la motivación intrínseca del alumnado y su implicación en el proceso de aprendizaje. Además, existen evidencias de que cuando el profesorado ayuda al alumnado aumenta la motivación intrínseca de éste (Yelow y Weinstein, 1997).

Por otro lado, el clima familiar y la motivación del alumnado también van de la mano. Observando los resultados, la cohesión familiar tiene una relación con la motivación, porque a más cohesión, más motivación, y a la inversa. Así, Oliva y Palacios (2003) sostienen que la actitud que los padres y madres transmiten a sus hijos e hijas hacia la educación, la cultura, los docentes y la escuela ejerce gran influencia en su proceso de aprendizaje. Si dentro de la familia existiera algún conflicto, como ya demostraron Brueckner y Bond (1981), dicho ambiente desfavorable de la familia dificultaría la corrección de las dificultades del aprendizaje, disminuiría la motivación intrínseca y todo ello conllevaría a que las calificaciones del alumnado bajasen de manera importante.

Partiendo de la segunda hipótesis, se esperaba encontrar una relación entre el rendimiento académico y el clima familiar, escolar y la motivación. Observando los resultados, el clima familiar no correlacionó con el rendimiento académico del alumnado. Estos resultados irían en la línea de estudios previos, como el de Quispe (2016) quien realizó un estudio con alumnado universitario, donde se buscó conocer el grado de relación entre el clima social familiar y el rendimiento académico. Los resultados mostraron que no existía una relación directa y significativa de medida considerable entre el clima social familiar y el rendimiento académico. Por otro lado, en el estudio de Hernandez (2015) tampoco se halló que existiera una relación significativa entre los constructos clima social familiar y rendimiento académico, ya que el clima familiar no era un predictor significativo del rendimiento académico. Lozano (2003) considera que existen otros factores como la edad a la par de los elementos familiares y los elementos motivacionales, que ayudan a que una persona pueda estudiar y aprender sin complicaciones, siendo las estrategias personales, las que se relacionarían con el rendimiento académico. Además, la cohesión, la expresividad y el conflicto, no afectarían de manera relevante al rendimiento académico, pues estas dimensiones podrían afectar otras áreas diferentes a los resultados que una persona pueda tener en el colegio.

En relación al segundo objetivo de examinar las diferencias en la motivación y en las estrategias de aprendizaje del alumnado en función del sexo, se partía de la hipótesis de que el alumnado femenino presentaría un nivel de motivación más alto que el alumnado masculino. En los resultados se puede observar que las chicas son las que más motivadas se sienten, ya que intentan conseguir buenos resultados escolares gracias al esfuerzo que realizan a la hora de hacer los trabajos escolares y al tiempo de estudio que dedican. En varias investigaciones se observó repetidamente un perfil más auto determinado en mujeres (Núñez et al., 2010; Ratelle et al., 2004). En ellas, las chicas con mayor motivación intrínseca disfrutaban de la clase, informaban mayor bienestar psicológico y mejores aprendizajes y de esa manera, conseguían valorar positivamente el aprendizaje y el estudio, así como obtener buenas notas por ser importante para su futuro profesional.

Partiendo de la tercera hipótesis, en la que se esperaba encontrar diferencias entre chicos y chicas en las estrategias de aprendizaje que utilizan, los resultados indicaron claramente que existen diferencias en función del sexo. Si observamos los resultados, las chicas poseen una regulación metacognitiva y unas estrategias de organización

mejores que los chicos. En el estudio de Badenier (2003) se observó que las mujeres son las que mayor uso hicieron de aquellas estrategias con el fin de organizar las ideas utilizando resúmenes, esquemas, mapas conceptuales... para conseguir un mayor rendimiento académico. Tenemos que tener en cuenta que la regulación metacognitiva es la capacidad de reflexión sobre la propia actuación (Ayala et al., 2004) y hace referencia a los procedimientos para revisar el aprendizaje y los resultados obtenidos (evaluación) y que, para todo ello, el alumnado debe precisar de unas estrategias para organizar el proceso de aprendizaje que va a llevar a cabo. En cambio, en los resultados se observa que los chicos recurren más al aprendizaje superficial. Esto puede ser debido a que los chicos están acostumbrados a un aprendizaje pasivo, memorístico y superficial y no a desarrollar técnicas de estudio para que les ayude a comprender los conceptos y explicaciones que tanto el profesorado como el libro de texto les puede dar. En el estudio de Stover et al. (2014), se observó que el alumnado masculino utiliza la memorización literal de la información sin diferenciar lo esencial de lo accesorio.

Finalmente, en relación al tercer objetivo (obtener un modelo predictivo de la motivación en el alumnado de 1º de la ESO), se puede observar que la regulación metacognitiva, el aprendizaje superficial y la afiliación escolar fueron predictores de la motivación en la muestra objeto de estudio. Se esperaba que el clima escolar, el clima familiar, las estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico pudieran predecir la motivación, pero se observa que las que en mayor medida la predicen son el clima escolar y las estrategias de aprendizaje. Se puede suponer que de entre todos los factores, un buen clima de aula en la escuela y el uso de unas buenas estrategias de aprendizaje fomentan la motivación del alumnado y que cuanto mayor sea el uso de éstas, mayor rendimiento académico se obtendrá. En el estudio de Thornberry (2008), sus resultados mostraron que existe correlación positiva entre el rendimiento académico y las estrategias de regulación metacognitivas, pero esta relación no logra ser predictiva del rendimiento académico. En cambio, la motivación académica logra predecir el rendimiento académico. Por todo ello, tal y como sugieren Huertas y Montero (2002) y Macías (2017), si se genera un clima escolar positivo, se favorecen la creación de relaciones y se desarrolla la empatía, aumentará la motivación intrínseca del alumnado y su implicación en proceso de aprendizaje mediante una serie de estrategias para la evaluación y la reflexión. Cabe añadir que, entre los tres factores predictores de la motivación, el que más peso tiene es la estrategia de la regulación metacognitiva. Con la autoevaluación, se persigue que el alumnado sea capaz de valorar su proceso de enseñanza y aprendizaje, un proceso que es único e irreplicable, ligado a necesidades, intereses, expectativas y motivaciones diversas (Hacker, 1997). Todo ello, permitirá mejorar la calidad, la equidad de la educación del alumnado y la capacidad para aprender de forma autónoma.

Es innegable que el fortalecimiento de la metacognición y de la motivación tiene un impacto en el rendimiento escolar. Los programas de intervención enfocados hacia la autoevaluación y la motivación intrínseca, deben estar compuestos por metodologías y actividades que favorezcan estas dos variables (Garrido et al., 2013), para que el alumnado obtenga mejores resultados académicos a través del propio conocimiento de sus procesos cognitivos y una importante motivación hacia la tarea (Lamas, 2008). Para fomentarlo, se basarán en actividades y metodologías que apunten hacia la regulación metacognitiva, involucrando la totalidad de las asignaturas y procurando que lo que aparece como “actividad” sea automatizado por las estudiantes y logren alcanzar ese nivel de planificación, evaluación, reflexión, conocimiento y motivación que juegue a favor de su desempeño académico en general.

Para terminar con este apartado, quisiera hacer una pequeña reflexión a partir de los resultados obtenidos y de las diversas investigaciones analizadas. En la actualidad, dentro del sistema educativo, las distintas formas de cohesión y de conflicto de los padres y de las madres pueden llegar a afectar a la educación de los hijos e hijas, ya que, dependiendo del nivel de compenetración, se puede potenciar o no un buen desarrollo escolar. Además, la afiliación entre el alumnado favorece su desarrollo escolar y su desenvolvimiento académico, sobre todo las relaciones afectivas que se crean entre ellos dentro del aula. Por todo ello, coincido con Gil et al. (2009), en que las estrategias de aprendizaje más adecuadas para el logro de una motivación intrínseca, una valoración del aprendizaje y el estudio, una motivación para trabajar en grupo y una autoeficacia, hacen referencia a las estrategias de organización, de regulación metacognitiva/autoevaluación y la capacidad de establecer relaciones. Además, el profesorado y la familia, deberían centrarse en fomentar la motivación del alumnado, así como proporcionar diferentes estrategias de aprendizaje que puedan resultar útiles en una mejora del rendimiento académico del alumnado. Y un clima escolar adecuado, potenciado por todos los miembros que componen el centro escolar, se asociará a un mejor rendimiento académico. Por todo ello, se debe motivar al alumnado para que disfrute del aprendizaje sin enfocar su meta exclusivamente en la calificación que obtenga en una materia.

Para futuras investigaciones, se podría sugerir realizar la misma investigación, pero aumentando el tamaño de la muestra, teniendo en cuenta alumnado de segundo, tercero y cuarto de la ESO y de esa manera realizar una comparación entre todo el alumnado de secundaria de centros educativos, tanto públicos como privados. También sería interesante recoger información del profesorado y de la familia para comparar las percepciones motivacionales que tienen ellos y ellas en cuanto al rendimiento académico de su hijo o hija y si han observado que en su vida cotidiana, el alumnado o sus hijos e hijas utilicen diversas estrategias de aprendizaje. Finalmente, también sería interesante recabar información acerca del clima escolar y el clima familiar desde la perspectiva de la propia familia del alumnado y del resto de sus compañeros y compañeras del aula, porque aportarían más información a esta futura investigación.

Referencias

- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Ayala, C. L., Martínez, R., y Yuste, C. (2004). *CEAM: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica Asociados EOS.
- Badenier, C. (2003). Confiabilidad y validez del Learning and Study Strategies Inventory en una muestra de estudiantes de la región metropolitana. *Psykhé*, 12(2), 193-206.
- Bouffard, T., Parent, S., y Larivée, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), 153-164.
- Brueckner, L. S., y Bond, G. L. (1981). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Rialp.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: UNESCO.

- Cava, M. J., y Musitu, G. (1999). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(18), 297-314.
- Comellas, M. J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 289-300. DOI: <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i3.53>.
- Cornejo, R. y Redondo, M. J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos y alumnas de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Fernández, M., Beltrán, J., y Martínez, R. (2001). Entrenamiento en estrategias de selección, organización y elaboración en alumnos de 1º curso de la E.S.O. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 279-296.
- Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1989). *Escala de Clima Social FES, WES, CIES y CES*. Madrid: TEA.
- Ford, M. E., y Nicholls, J. G. (1991). Using goal assessment to identify motivational patterns and facility behavioural regulation and achievement. En M.L. Maehr y P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 32-54). Greenwich: JAI Press.
- Garrido, M., Jiménez, N., Landa, A., Páez, E., y Ruiz, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: la motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *Reidocrea*, 2(7), 17-25.
- Gil, P., Bernaras, E., Elizalde, L. M., y Arrieta, M. (2009). Estrategias de aprendizaje y patrones de motivación del alumnado de cuatro titulaciones del Campus de Gipuzkoa. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 329-341.
- Giraldo, L. y Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Revista Colombia Médica*, 31(1), 23-27.
- González, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: EUNSA.
- Goodenow, C., y Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescents' students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71. DOI: 10.1080/00220973.1993.9943831.
- Hacker, D. (1997). Metacognitive: definitions and empirical foundations. En D. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hernández, G. (2015). *Clima social familiar y rendimiento académico en el colegio adventista libertad de Bucaramanga* (tesis doctoral). Universidad de Morelia: Morelia.
- Hernández, P., y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huertas, J. A., y Montero, I. (2002). Desarrollo de la motivación humana. En E. Fernández Abascal, F. Palmero y F. Rodríguez. *Motivación y Emoción* (pp. 1- 21). Madrid: McGraw-Hill.
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De la Morena, M. L., Muñoz, A., y Trianes, M. V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en

- situaciones de agresividad en alumnado de Secundaria. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(2), 277-286.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., y Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644-661.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(6), 15-20.
- Lozano, A. (2003). *Relaciones entre el clima familiar y el fracaso escolar en la educación secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Macías, C. (2017). *Influencia del clima social del aula en la motivación del alumnado* (tesis doctoral). Universidad de Almería: Almería.
- Manota, M. A., y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74. DOI: <http://dx.doi.org/10.18172/con.2756>.
- Martínez, J. R., & Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *REOP*, 11(19), 35-50.
- Moos, R. H. y Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R. H., y Moos, B. S. (1981). *Family Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153-170.
- Nisbet, J., y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100.
- Ohtam, K., Nakaya, M., Ito, T., y Okada, R. (2013). Do classroom goal structures moderate effects of the academic contingency of self-worth? Influence on intrinsic interest and self-regulated learning strategies. *JAMA Neurology*, 70(3), 355-366.
- Oldfather, P. (1991). Toward a Social Constructivist Reconceptualization of Intrinsic Motivation for Literacy Learning. *Journal of Reading Behavior*, 26(2), 139-158.
- Oliva, A. y Palacios, J. (2003). Familia y escuela: padres y profesores. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 333-350). Madrid: Alianza Editorial.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2005). *Psicología del desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the collage classroom. En C. Ames, & M. L. Maher, *Advances in motivation and achievement* (Vol. 6). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. y DeGroot, E. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>.
- Pintrich, P. R., y DeGroot, E. (1992). Student Motivation and Self-Regulated Learning in Different Classroom Contexts. Paper presented at the *International Congress of Psychology*, Bruselas.

- 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(1), 41-50.
- Povedano, A., Jiménez, T.I., Moreno, D., Amador, L. V. y Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421-432.
- Quispe, M. N. (2016). *El clima social familiar y su relación con el rendimiento académico de las alumnas de la especialidad de tecnología del vestido de la facultad de tecnología de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* (tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación: Lima.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., y Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*. 96(4),743-754.
- Rodríguez, G. (2009). *Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO* (tesis doctoral). Universidad de A Coruña: A Coruña.
- Stover, J., Uriel, F., de la Iglesia, G., Freiberg, A., y Liporace, F. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 10-20.
- Thornberry, G. (2003). Relación entre motivación de logro y rendimiento académico en alumnos de colegios limeños de diferente gestión. *Persona*, 6(8), 197-216.
- Thornberry, G. (2008). Estrategias metacognitivas, motivación académica y rendimiento académico en alumnos ingresantes a una universidad de Lima metropolitana. *Persona*, 11(2), 177-193.
- Ugartetxea, J. (2001). Motivación y metacognición, más que una relación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 7(2), 1-3.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(7), 323-349. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0079855>.
- Yelow, S. L., y Weinstein, G. W. (1997). *La Psicología del aula*. México. Trillas.

Ajuste psicosocial en la adolescencia y su asociación con factores individuales, familiares y escolares en España y Marruecos: Protocolo de investigación

Paola Bully*, Joana Jaureguizar* y Elena Bernaras*
*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

Dadas las importantes repercusiones que puede tener un inadecuado ajuste durante la adolescencia tanto para este periodo como para la edad adulta, diversos estudios se han centrado en el análisis de los factores socializadores que se relacionan con un ajuste óptimo en esta etapa. Entre estos factores, la familia ocupa un lugar preeminente. Ahora bien, continúan existiendo claro-oscuros en torno a las relaciones entre la parentalidad y el ajuste personal, social y escolar de los y las adolescentes. Por este motivo, la presente investigación, en la que participarán aproximadamente 1500 estudiantes, buscará conocer el grado de ajuste de los y las adolescentes e identificar los factores personales, familiares y escolares que se relacionan con una mejor adaptación a esta etapa en dos entornos culturales muy dispares, pero próximos geográficamente, como son España y Marruecos. Podría ser el origen del desarrollo de un modelo teórico que permita predecir el bienestar entre los y las adolescentes y diseñar programas de capacitación en esta área para familias y profesionales de la educación.

Palabras clave: estilos parentales, ajuste psicosocial, adolescencia, interculturalidad.

Abstract

Given the important repercussions that an inappropriate adjustment during adolescence can have both for this period and for adulthood, several studies have focused on the analysis of the socializing factors that are related to an optimal adjustment at this stage. Among these factors, the family occupies a pre-eminent place. However, there are still lights and shadows about the relationships between parenthood and personal, social and school adjustment of adolescents. For this reason, the present research, in which approximately 1500 students will participate, will seek to know the degree of adjustment of adolescents and identify personal, family and school factors that are related to a better adaptation to this stage in two very different cultural environments such as Spain and Morocco, despite their geographical closeness. It could be the origin of the development of a theoretical model that allows predicting well-being among adolescents and designing training programs in this area for families and education professionals

Keywords: parental styles, psychosocial adjustment, adolescence, interculturality

Introducción

La adolescencia es el período evolutivo que abarca la transición entre la niñez y la edad adulta, desde los 12 hasta los 18 años aproximadamente. Se caracteriza por un ser un periodo lleno de retos y nuevas tareas que requieren adaptación. Esta necesidad de adaptación puede poner de relieve las vulnerabilidades de los y las adolescentes o, por el contrario, puede ser una oportunidad de mejora debido a la enorme plasticidad de esta etapa evolutiva.

Pese a la creciente autonomía filial que se produce a lo largo de la adolescencia (Rüth, Otterpohl, y Wild, 2017), hace décadas que teoría e investigación empírica muestran un amplio consenso respecto a la importancia crucial de las relaciones paterno-filiares en el desarrollo y ajuste infanto-juvenil (Ali, Khaleque, y Rohner, 2014; Montoya-Castilla, Prado-Gascó, Villanueva-Badenes, y González-Barrón, 2016; Raboteg-Saric y Sakic, 2014) persistiendo su efecto en la vida adulta (Rohner, 2016).

No existe un concepto de ajuste universalmente aceptado por la comunidad científica. La revisión de la bibliografía existente revela la existencia dos corrientes principales: la de aquellas investigaciones centradas en el estudio de los déficits psicológicos y en la presencia de problemas psicopatológicos, donde el ajuste vendría determinado por la ausencia de sintomatología y; la de aquellas que resaltan los aspectos positivos del ajuste, interesándose por las habilidades y capacidades relacionadas con el funcionamiento personal, escolar o social óptimo y la satisfacción vital.

En 1992, Reynolds y Kamphaus plantearon un modelo, todavía vigente, articulado en tres dimensiones claves para los y las adolescentes y que aúna las dos perspectivas. Estas dimensiones son: 1) ajuste personal (incluye aspectos como las relaciones interpersonales, relaciones con los progenitores o tutores, autoestima, y confianza en sí mismo); 2) desajuste clínico (incluye problemas tales como depresión, ansiedad, estrés social, atipicidad, locus de control externo y somatización) y; 3) desajuste escolar (entendida como la actitud negativa hacia el colegio y el profesorado, el sentimiento de incapacidad ante las exigencias académicas y la búsqueda de sensaciones).

En relación a la asociación entre los estilos parentales y el ajuste personal en la adolescencia, se ha observado que la familia, y especialmente los progenitores, al ser el principal agente de socialización, tendrían un rol fundamental en la creación de las actitudes y conductas filiales en tanto en el entorno familiar como en otros entornos sociales (Bao, Haas, y Tao, 2017) como la escuela (Carlo, White, Streit, Knight, y Zeiders, 2017) o la relación con los iguales (Orkibi, Hamama, Gavriel-Fried, y Ronen, 2015). Así, se ha constatado que la calidez y afecto parental se relacionan con un mayor apego a progenitores y pares (Bao et al., 2017) y que los y las adolescentes que percibían el afecto y calidez de sus progenitores mostraban mayor autoestima (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011), confianza en sí mismos/as (Wang y Fletcher, 2016) y menor riesgo de sufrir victimización por parte de pares (Lereya, Samara, y Wolke, 2013), así como menos relaciones violentas y de agresividad/acoso hacia los iguales (Gómez-Ortiz, Romera, y Ortega-Ruiz, 2016).

Respecto al desajuste clínico, estudios clínicos y comunitarios han encontrado que el bajo afecto parental durante la adolescencia está relacionado con más depresión y ansiedad (Johnson y Greenberg, 2013) y problemas de comportamiento como la delincuencia (Heaven, Newbury, y Mak, 2004) o el uso de sustancias (Calafat, García, Juan, Becoña, y Fernández-Hermida, 2014) mientras que el alto afecto y aceptación se consideran precursores de buen ajuste en esta etapa.

En términos de desajuste escolar, se considera que percibir el apoyo parental serviría como factor protector frente al posible efecto pernicioso y estresante de los fracasos escolares. Es decir, sentir el apoyo incondicional por parte de los progenitores facilitaría superar posibles obstáculos y fracasos, favoreciendo que los y las adolescentes se mantuviesen implicados con lo académico (Wang y Fletcher, 2016). Así, se ha constatado que la calidez y afecto parental se relacionan con un mejor rendimiento académico (Gerard y Booth, 2015), implicación escolar (Bao et al., 2017) y sentido de pertenencia a la escuela (Law et al., 2012).

Los resultados de la investigación sobre la influencia del control parental en el ajuste de los y las adolescentes han sido menos consistentes (Heider, Matschinger, Bernet, Alonso, y Angermeyer, 2006), probablemente debido al uso de diferentes conceptualizaciones de este constructo, es decir, si se entiende como control conductual o como control psicológico. El control conductual por parte de los padres y madres se relaciona con el grado en que regulan o gestionan el comportamiento de sus hijos e hijas, por ejemplo, insistiendo en el cumplimiento de las reglas, demandas o directivas (Rohner y Khaleque, 2003). Varios estudios han observado relaciones positivas entre el control de los padres y madres y el ajuste de los y las adolescentes, debido a que dicho control implica el conocimiento del paradero del menor, de las actividades que realiza y de las relaciones que mantiene (Jacobson y Crockett, 2000). Sin embargo, cuando el control del comportamiento se vuelve demasiado estricto, las consecuencias para el ajuste emocional de los y las adolescentes podrían ser negativas (Maccoby y Martin, 1983). La segunda conceptualización, la del control psicológico, describe tácticas de crianza intrusivas (por ejemplo, culpabilidad o vergüenza) (Barber, 1996) que mantienen a los y las adolescentes emocionalmente dependientes de sus padres y madres, controlando el comportamiento y limitando el desarrollo de la autonomía y perjudicando el ajuste (Reitz, Decovic, y Meijer, 2006). En el caso del ajuste escolar, el control y la exigencia excesiva que habitualmente resultan perniciosos para otros aspectos del desarrollo filial, podrían aceptarse mejor acompañados de la percepción de afecto y comunicación, resultando entonces beneficiosos para el ajuste escolar (Wang, y Fletcher, 2016).

Teniendo en cuenta las dos dimensiones simultáneamente, varios estudios han analizado la relación entre los cuatro estilos parentales y el ajuste/inadaptación de los hijos e hijas llegando a diferentes conclusiones. Tradicionalmente, se ha asociado el estilo negligente con problemas de ajuste social (como la impulsividad, el abuso de sustancias, el delito o la violencia entre pares y/o filo-parental) y de ajuste personal (como baja autoestima, ansiedad o depresión) (Gámez-Guadix, Jaureguizar, Almendros, y Carroble, 2012; Oliva, Parra, y Arranz, 2008); el estilo autoritario con problemas de ajuste emocional (en forma de depresión, baja autoestima o baja autoconfianza) (Garber, Robinson, y Valentiner, 1997); el indulgente con problemas psicosociales (abuso de sustancias, comportamiento antisocial, etc.) (Steinberg, Blatt-Eisengart, y Cauffman, 2006); y el estilo democrático con niveles más altos de ajuste psicosocial (mejor autoestima, buen ajuste a la escuela, rendimiento académico satisfactorio, madurez psicológica y menos problemas de comportamiento) (Im-Bolter, Zadeh, y Ling, 2013). Sin embargo, otros estudios afirman que el grado de ajuste es similar en familias democráticas, indulgentes y autoritarias, e incluso que los niños y niñas criadas en familias indulgentes pueden presentar niveles más altos de ajuste (Calafat et al., 2014; Gámez-Guadix et al., 2012; García y Gracia, 2009, 2010; López-Romero, Romero, y Villar, 2012).

Estilos parentales, ajuste psicosocial y características sociodemográficas

En lo tocante a la asociación entre dimensiones/estilos parentales y ajuste psicosocial filial en función del sexo y la edad del adolescente y/o los progenitores, los resultados obtenidos en investigaciones previas no son concluyentes.

Mientras que parece que las variables demográficas de los y las adolescentes no varían significativamente las relaciones entre los estilos de crianza y el ajuste psicosocial de los mismos (García y Gracia, 2010; Maccoby y Martin, 1983), no está tan claro lo que ocurre con las variaciones demográficas parentales.

Algunos estudios han encontrado que las relaciones entre los cuatro estilos parentales y los diferentes criterios de ajuste psicosocial de los hijos e hijas no cambian con las diferencias en aspectos demográficos parentales (García y Gracia, 2010; Gracia, Fuentes, García, y Lila, 2012; Martínez, García, Camino, y Camino, 2011; Martínez, García, Musitu, y Yubero, 2012). Por el contrario, otros han encontrado que es la madre (Carrasco, Holgado, Rodríguez, y del Barrio, 2009; Flouri, 2010) o el padre (Jaureguizar, Bernaras, Bully y Garaigordobil, 2018; Khaleque y Rohner, 2012a; Rohner y Veneziano, 2001) quien tiene una contribución mayor al ajuste de los hijos e hijas. No se ha encontrado nada relativo al efecto de la edad de los progenitores en la revisión de literatura científica realizada.

Estilos parentales, ajuste psicosocial y entorno sociocultural

Con respecto a la relación entre estilos parentales, ajuste psicosocial y entorno sociocultural, parece que independientemente de las variaciones raciales, culturales, lingüísticas, geográficas y de otro tipo, los niños, niñas y adultos que perciben una relación negativa con sus padres y madres (y otras figuras de apego) tienden a autoinformar de problemas de ajuste psicosocial y escolar (Khaleque y Rohner, 2002a, 2012a, 2012b; Ali et al., 2014), pudiendo explicar la percepción de rechazo en torno a un 20-30% de la variabilidad en el ajuste (Dwairy, 2010; Khaleque y Rohner, 2002b).

Además, existe evidencia suficiente para considerar la percepción de rechazo como un posible correlato universal de tres problemas de salud mental que aquejan a los y las adolescentes. Estos problemas son: (1) depresión y afecto deprimido, (2) problemas de conducta, incluidos los trastornos de conducta, externalización y delincuencia, y (3) abuso de sustancias (drogas y alcohol) (Rohner y Britner, 2002).

Así, se ha encontrado que el rechazo parental se relaciona consistentemente con la depresión clínica y no clínica y el afecto depresivo en muchos países del mundo, incluidos Estados Unidos (Rohner y Britner, 2002), Australia (Parker, 1983; Parker, Kiloh y Hayward, 1987), China (Chen et al., 1995), Egipto (Salama, 1990), Alemania (Richter, 1994), Hungría (Richter, 1994), Italia (Richter, 1994), Suecia (Perris et al., 1986, Richter, 1994), Turquía (Erkman, 1992) y España (Jaureguizar et al., 2015) y dentro de los principales grupos étnicos en los Estados Unidos, incluidos los afroamericanos, asiáticoamericanos, europeos americanos e hispanoamericanos.

La percepción del rechazo parental también parece ser un importante predictor de casi todas las formas de problemas de conducta de los hijos e hijas, incluidos los trastornos de conducta, el comportamiento externalizante y la delincuencia. Los hallazgos transculturales que respaldan esta conclusión provienen de Bahrein (Al-Falaj, 1991), China (Chen et al., 1997), Croacia (Ajdukovic, 1990), Egipto (Salama, 1984), Inglaterra (Maughan, Pickles, y Quinton, 1995), Noruega (Pedersen, 1994) y otros países africanos, asiáticos, europeos, del este, norteamericanos e hispanoamericanos (Barber et al., 2005). Los estudios también respaldan esta conclusión entre los grupos étnicos estadounidenses.

El apoyo a la correlación entre el abuso de sustancias y el rechazo parental proviene de estudios realizados en Australia (Rosenberg, 1971), Canadá (Hundley y

Mercer, 1987), Inglaterra (Merry, 1972), Países Bajos (Emmelkamp y Heeres, 1988) y Suecia (Vrasti et al., 1990). Algunos de estos estudios sugieren claramente que el rechazo de los padres y las madres está causalmente relacionado con el abuso de drogas y el abuso de alcohol por parte de los hijos e hijas. También se ha encontrado que el rechazo de los padres y las madres está relacionado con el abuso de sustancias en los principales grupos étnicos de EE. UU.

Sin embargo, los estudios que analizan las relaciones paterno-filiales y la ansiedad muestran datos muy variables, con resultados inconsistentes (Varela, Ávila, y Martínez, 2013). Por ejemplo, Varela y colaboradores (2013) encontraron que la ansiedad infantil estaba relacionada con el control de los padres y madres y no con su baja aceptación o calidez. Pero Mousavi, Low, y Hashim (2016), en un estudio con adolescentes malasios, chinos, indios, árabes y caucásicos (europeos y americanos), hallaron que el rechazo de los padres y madres, la crianza ansiosa y el exceso de control / sobreprotección se correlacionaron con una mayor ansiedad de los hijos e hijas, independientemente del grupo cultural, si bien estas asociaciones fueron más fuertes para los caucásicos.

En lo relativo a los estilos parentales, tradicionalmente los estudios indican que, a nivel global, el estilo democrático o autorizativo, caracterizado por elevado afecto y control, sería el estilo parental con mejores resultados filiales (Sorkhabi, 2005). No obstante, la ampliación de la investigación a culturas no anglosajonas ha demostrado que los efectos de los estilos parentales no son tan universales como inicialmente se creía, sino que dependen de factores contextuales y culturales (Becoña et al., 2012). En esta línea hay estudios que identifican el estilo permisivo como tan bueno o mejor que el democrático en culturas latinas (Calafat et al., 2014; Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Arense, 2015; Fuentes, García, Gracia y Alarcón, 2015; Garaigordobil y Aliri, 2012; García y Gracia, 2010; Gracia et al., 2012; Jaureguizar et al., 2018; Martínez et al., 2012; Pinquart, y Kauser, 2018) o el autoritario en culturas asiáticas (Dwairy y Menshar, 2006; Rudy y Grusec, 2006) y afroamericanas (Chao, 2001), que son más colectivistas.

Objetivos

A la luz de estos resultados, está claro que la socialización parental se compone de comportamientos diferenciados y complejos y que, para comprender la forma en que se expresan los estilos parentales, debemos abarcar las variaciones sociodemográficas y culturales para evitar falsas generalizaciones. Ocurre lo mismo con el ajuste personal, clínico y escolar de los y las adolescentes y la relación entre ambos aspectos.

Por ello, como objetivo preliminar del estudio se propone adaptar y analizar las propiedades métricas de una serie de escalas para la evaluación tanto del desarrollo positivo como de los activos que contribuyen a su promoción (BASC-S3, PARQ-C y BDI-II) en la muestra de adolescentes marroquíes (se trata de pruebas previamente adaptadas a la muestra de adolescentes de España).

Una vez se garantice la calidad de los instrumentos utilizados, los objetivos principales de la puesta en marcha del estudio serán: a) Aportar evidencias acerca del grado de ajuste en las dimensiones personal, clínica y escolar así como en las subdimensiones que subyacen a las mismas en los y las adolescentes españoles y marroquíes, para las muestras en su conjunto y atendiendo a sus características sociodemográficas; b) Conocer la prevalencia de los distintos estilos educativos parentales así como de sus dimensiones constituyentes en España y Marruecos atendiendo al sexo y edad parental y filial; c) Identificar los factores individuales, familiares y escolares que contribuyen al bienestar subjetivo y el buen ajuste de los chicos y chicas que atraviesan la etapa adolescente dentro de cada contexto cultural; y

d) Contribuir al avance en el estudio de la universalidad o idiosincrasia de estos factores, a través del estudio intercultural España-Marruecos.

Método

Diseño

Se trata de un estudio descriptivo y correlacional, transversal de tipo prospectivo, que da continuidad a un proyecto de investigación previo titulado “Sintomatología depresiva en adolescentes. Contexto escolar y familiar”.

Participantes

En este estudio colaborarán al menos 1430 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años, de los cuales la mitad tendrá nacionalidad española y la otra mitad marroquí.

El tamaño muestral mínimo necesario se ha calculado teniendo en cuenta que, en base a investigaciones previas las diferencias promedio por parejas en función de distintos criterios (sexo, alto/bajo control, afecto, tramo de edad etc.) en las tres dimensiones que miden ajuste/desajuste podrían estar en torno al 5% de las puntuaciones, el nivel de riesgo máximo que se quiere asumir es del 5% y con una potencia del 80%. Los cálculos resultantes indican que el tamaño adecuado por grupo sería de 325 estudiantes al que se suma un 10% por la posible pérdida de información ($325 \cdot 2 + 65 = 715$ por país). Esta cifra también supera la cantidad de participantes necesarios para considerar la muestra representativa de su colectivo.

Procedimiento de muestreo

El estudio tendrá un carácter transcultural y multicéntrico. El muestreo incidental se realizará en dos etapas, primero en España y después en Marruecos. Para conseguir una muestra heterogénea, se contactará con centros públicos, concertados y privados, de capitales de provincia y de poblaciones más pequeñas.

Procedimiento

Ética

Se solicitará la evaluación y aprobación del estudio por el Comité de ética de la Universidad del País Vasco (CEID).

La doctoranda será responsable del manejo y custodia de los datos del estudio, conforme a los Reales Decretos 223/2004 y 1720/2007, la Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre y en el artículo 13 del Reglamento UE 2016/679, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales ya la libre circulación de estos datos. Los datos recogidos podrán ser utilizados en el futuro en otros estudios o publicaciones manteniendo siempre una estricta confidencialidad sobre la identidad y pudiendo ser cedidos y tratados con la finalidad prevista conforme a la legislación aplicable en vigor.

Recogida de datos

Tras la aprobación del estudio por parte del comité de Ética, comenzará el proceso de recogida de datos. Para ello se contactará telefónicamente o por email con los equipos directivos de los centros educativos y se concertarán citas para una reunión breve en la cual se explicarán los objetivos del estudio y el procedimiento a seguir en el caso de estar interesados en la participación. Con los centros que acepten participar, se acordarán las condiciones del envío de la hoja de consentimiento informado a las familias. Una vez obtenidos éstos, se realizará la evaluación de los/as estudiantes o una tarea alternativa en el caso de los/as no participantes. La administración de las pruebas se llevará a cabo de forma colectiva en horario lectivo, siempre con la presencia de miembros del equipo de investigación.

Finalizada la corrección e interpretación de las pruebas de evaluación, se presentará un informe a cada uno de los centros participantes sobre su situación general en relación a las variables estudiadas. La experiencia del equipo en investigaciones previas ha confirmado la importancia de proporcionar feedback a los centros participantes, no sólo para que conozcan la realidad de sus centros y puedan tomar las medidas oportunas, sino también para contextualizar y comprender mejor los resultados obtenidos en la investigación.

A lo largo del estudio se llevará a cabo un estricto control de calidad de los datos que será supervisado por miembros del equipo de investigación.

VARIABLES e Instrumentos de medida

Se utilizarán 4 instrumentos de evaluación, cada uno específico de cada una de las variables objeto de estudio, además de un cuestionario elaborado ad hoc en el que se recogerá información sobre variables sociodemográficas y académicas. Todos los instrumentos serán presentados en formato de dossier único, acompañado de una breve presentación sobre el objeto de estudio. Se estima que la cumplimentación de las pruebas supondrá alrededor de 60-75 minutos.

1. Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños/as y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 1992, adaptación española de González, Fernández, Pérez y Santamaría, 2004), en su versión de autoinforme para adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (S3). Adaptado al francés para la población marroquí por la doctoranda. El autoinforme de personalidad S3 es un inventario que consta de 185 enunciados que han de ser contestados como verdadero o falso. Presenta 14 escalas, agrupadas en escalas clínicas y adaptativas. Las escalas clínicas son las siguientes: actitud negativa hacia el colegio, actitud negativa hacia el profesorado, búsqueda de sensaciones, atipicidad, locus de control, somatización, estrés social, ansiedad, depresión, y sentido de incapacidad. Las cuatro escalas adaptativas son las siguientes: relaciones interpersonales, relaciones con los padres, autoestima, y confianza en sí mismo. Estas 14 escalas se agrupan en tres dimensiones globales: desajuste escolar, desajuste clínico desajuste escolar y ajuste personal. Las adaptaciones al española y euskera de la prueba presentan unas adecuadas propiedades psicométricas. (González et al., 2004; Bernaras, Jaureguizar, Bersabe y Sarasa, 2017). El tiempo de administración de esta prueba es de 30 minutos aproximadamente.

2. PARQ/Control. Cuestionario de Aceptación-Calidez/Control Parental versión española (Rohner, 2005). Se utilizarán dos escalas de este cuestionario: la Escala de Calidez / Afecto (Rohner, Saavedra, y Granum, 1978) y la Escala de Control Parental (Rohner, 1986; Rohner y Khaleque, 2003). La escala de calidez / afecto consta de 20 ítems que evalúan las percepciones de los adolescentes sobre el amor y afecto recibido

de sus padres o tutores: aceptación de su personalidad, interés en sus actividades y bienestar, disfrutar del tiempo libre juntos y capacidad para consolar, alabar, abrazar o expresar su amor a través de palabras y acciones. La escala de control parental, de 13 ítems, evalúa las percepciones sobre el control del comportamiento (permisividad o control estricto) ejercido por sus padres o tutores. Los ítems se responden en una escala Likert de cuatro puntos: "Casi siempre verdadero", "A veces verdadero", "Raramente verdadero" "Casi nunca verdadero". Cada ítem debe ser respondido por separado para las relaciones maternas y paternas, para diferenciar los resultados obtenidos para la madre y el padre (o tutores). Es una prueba que ha sido ampliamente utilizada con niños y adolescentes en distintos países y con diferentes etnias, mostrando adecuadas propiedades métricas (Rohner, 2004). Se tarda aproximadamente 20 minutos en completarla.

3. BDI-II. Inventario de Depresión de Beck (Beck, Steer, y Brown, 1996, adaptación española de Sanz, Vázquez y Dpto. I+D Pearson Clinical y Talent Assessment, 2011 y adaptación francesa de Bourque y Beaudette, 1982). La prueba, que consta de 21 ítems, tiene como objetivo identificar y medir la gravedad de síntomas típicos de la depresión en adultos y adolescentes a partir de 13 años. Cada ítem se responde en una escala de 4 puntos, que varía de 0 a 3. Ha mostrado adecuadas propiedades métricas en múltiples idiomas y contextos (clínico, no clínico, cárcel, hospital, etc.). Tiene una duración aproximada de 5-10 minutos.

Análisis de Datos

Inicialmente se realizará un análisis para evaluar la presencia de valores ausentes, atípicos y el cumplimiento o no de las asunciones básicas subyacentes al modelo lineal general (normalidad, homocedasticidad, independencia de las observaciones, etc.).

Seguidamente se evaluarán las propiedades métricas de los instrumentos en las muestras objeto de interés. Con el fin de obtener un primer acercamiento al comportamiento de cada uno de los ítems y de las escalas primarias y compuestas que forman parte de los instrumentos se calcularán los estadísticos descriptivos (%suelo, %techo, media y su intervalo de confianza al 95%, desviación estándar, asimetría, curtosis e índice de homogeneidad). En segundo lugar, se calcularán los coeficientes de fiabilidad alpha ordinal para cada subescala y para las escalas secundarias, obteniéndose de este modo un indicador de la consistencia interna de las puntuaciones. El estudio de la validez se llevará a cabo por medio del análisis de evidencias internas (Elosua, 2003). Finalmente se analizarán las relaciones entre los elementos del test y su concordancia con el modelo teórico utilizado en su construcción, a través de análisis asociación y análisis factoriales confirmatorios. El método de estimación de los análisis factoriales confirmatorios será mediante mínimos cuadrados ponderados con medias y varianzas ajustadas (WLSMV), adecuado para las variables ordinales y robusto a la falta de normalidad. La evaluación del ajuste de los modelos a los datos se apoya en el valor de la razón ji-cuadrado/gl, junto con información aportada por el índice incremental de bondad de ajuste (CFI), la raíz media cuadrática del error de aproximación (RMSEA), su estandarización (SRMS) y el criterio de información de Akaike (AIC). Se consideraron aceptables aquellos modelos con valores iguales o superiores a 0.90 en CFI e iguales o menores a 0.08 en RMSEA y SRMS (Hu y Bentler, 1999; Tabachnick y Fidell, 2005). También se calcularán la varianza media extractada (VME) y la fiabilidad compuesta (FC) de cada escala en las dos versiones idiomáticas.

La prevalencia y las posibles diferencias transculturales se analizarán en dos pasos. En un primer paso se realizará un análisis de invarianza progresiva de los instrumentos entre los grupos; siendo el cumplimiento de invarianza escalar el requisito

necesario para comparar medias (latentes y observadas). Los niveles de equivalencia se definen en función de los parámetros condicionados para ser iguales en los grupos estudiados. El modelo más simple es el de invarianza configural (patrón cargas factoriales); y mediante la adición de restricciones, se evalúan la invarianza métrica (magnitud cargas factoriales), escalar (interceptos/umbrales) y estricta (varianzas residuales). Como criterio de aceptación de los modelos de invarianza métrica, escalar y estricta se usará la variación en los índices de ajuste, es decir, el cambio en el CFI ($CFI1 - CFI2 < .01$; Cheung y Rensvold, 2002), el RMSEA ($RMSEA2 - RMSEA1 < .015$; Chen, 2007) y SRMR ($SRMR2 - SRMR1 < .030$; Chen, 2007) entre modelos anidados. En un segundo paso, se calcularán las distribuciones de los niveles de gravedad y las puntuaciones asociadas al desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal, la depresión y los estilos parentales utilizando frecuencias, medias/medianas y desviaciones típicas/ rangos intercuartílicos. Para analizar las diferencias en función del país y otras características sociodemográficas, así como de su interacción se usarán tablas de contingencia, chi-cuadrado (χ^2) y la V de Cramer ($VCramer$) como una medida del tamaño del efecto con las variables categóricas y análisis de varianza multivariados (MANOVA), pruebas post hoc de comparaciones entre grupos (HSD de Tukey, HSD) y la g de Hedges (g') con las variables cuantitativas dada su robustez y el elevado tamaño muestral esperado.

Los análisis se realizarán con SPSS v24 y en el entorno R (R Development Core Team, 2015) con los paquetes estadísticos psych y lavaan.

Discusión

Dada la gran importancia de la parentalidad sobre el desarrollo y bienestar tanto presente como futuro de los y las adolescentes, este estudio busca conocer el grado de ajuste de los y las adolescentes e identificar los factores personales y del contexto familiar y escolar que se relacionan con una mejor adaptación en esta etapa. Se llevará a cabo en dos entornos culturales muy dispares pero próximos geográficamente como son España y Marruecos. Haciendo hincapié en la interacción paterno-filial a través del estudio de los estilos educativos, así como de sus dimensiones constituyentes (afecto y control) del padre y la madre por separado, para observar su relación con distintas facetas implicadas en el ajuste adolescente (personal, clínico y escolar).

Este estudio puede ser el origen del desarrollo de un modelo teórico que permita predecir el bienestar entre los adolescentes y diseñar programas de capacitación en esta área para familias y profesionales de la educación. También contribuirá a paliar la carencia de instrumentos psicométricos validados en este campo en población marroquí. Dotar de escalas validadas a los profesionales puede resultar de mucha utilidad tanto para detectar carencias y activos en los contextos inmediatos de chicos y chicas como para evaluar los resultados de aquellas intervenciones dirigidas a promover su desarrollo y bienestar tanto en Marruecos como en España, país de residencia de algunos de ellos.

Trabajando en esta línea no solo se estará promoviendo la salud adolescente, sino que se estará contribuyendo a la mejora de la sociedad actual y, sobre todo, de la futura.

Si bien, la principal limitación del estudio es la posible falta de representatividad de la muestra derivada del muestro incidental o por conveniencia, lo que compromete la generalizabilidad de los resultados

Referencias

- Ajdkovic, M. (1990). Differences in parent's rearing style between female and male predelinquent and delinquent youth (Abstract). *Psychologische Beitrage*, 32, 7-15.
- Al-Falaij, A. (1991). *Family conditions, ego development and sociomoral development in juvenile delinquency: A study of Bahraini adolescents*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, PA.
- Ali, S., Khaleque, A., y Rohner, R. P. (2014). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth's psychological adjustment and school conduct: A cross-cultural meta-analysis. *Cross-cultural Research*, 49(2), 1-21. <https://doi.org/10.1177/1069397114552769>
- Bao, W-N., Haas, A., y Tao, L. (2017) Impact of Chinese Parenting on Adolescents' Social Bonding, Affiliation with Delinquent Peers, and Delinquent Behavior. *Asian Journal of Criminology*, 12(2), 81-105.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319. <https://doi.org/10.2307/1131780>.
- Beck, A.T., Steer, R.A., y Brown, G.K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Becoña, E., Martínez, U., Calafat, A., Juan, M., Duch, M., y Fernández-Hermida, J. (2012). ¿Cómo influye la desorganización familiar en el consumo de drogas de los hijos? Una revisión. *Adicciones*, 24(3), 253-268.
- Bernaras, E., Jaureguizar, J, Soroa, M., y Sarasa, M. (2017). Desajustes escolar y clínico, y ajuste personal de adolescentes de 12 a 18 años. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 118-127. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.003>
- Bourque, P., y Beaudette, D. (1982). Étude psychométrique du questionnaire de dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones [Psychometric study of the Beck Depression Inventory on a sample of French-speaking university students]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 14(3), 211-218. <http://dx.doi.org/10.1037/h0081254>
- Calafat, A., García, F., Juan, M., Becoña, E., y Fernández-Hermida, J. R. (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2014.02.705>.
- Carlo, G., White, R., Streit, C., Knight, G. P., y Zeiders, K. H. (2017). Longitudinal relations among parenting styles, prosocial behaviors, and academic outcomes in US Mexican adolescents. *Child Development*, 89(2), 577-592. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12761>
- Carrasco, M.A., Holgado, F.P., Rodríguez, M.A., y Barrio, M. V. (2009). Concurrent and Across-Time Relations between Mother/Father Hostility and Children's Aggression: A Longitudinal Study. *Journal of Family Violence*, 24(4), 213-220. <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9222-y>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Arense, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Chen, F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14, 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>

- Chen, X., Rubin, K. H., y Li, B. (1995). Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *63*, 938-947.
- Cheung, G.W., y Rensvold, R.B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, *9*, 233-255.
- Dwairy, M. (2010). Introduction to special section on cross-cultural research on parenting and psychological adjustment in children. *Journal of Child and Family Studies*, *19*, 1-7.
- Dwairy, M., y Menshar, K. E (2006). Parenting style, individuation, and mental health of Egyptian adolescents. *Journal of Adolescence*, *1*, 103-117.
- Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los tests. *Psicothema*, *15*, 315-321
- Emmelkamp, P. M. G., y Heeres, H. (1988). Drug addiction and parental rearing style: A controlled study. *The International Journal of the Addictions*, *23*, 207-216.
- Erkman, F. (1992). Support for Rohner's parental acceptance-rejection theory as a psychological abuse theory in Turkey. En S. Iwawaki, Y. Kashima, y K. Leung (Eds.), *Innovations in Cross-Cultural Psychology* (pp. 384-395). Liets, Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Flouri E. (2010). Fathers' behaviors and children's psychopathology. *Clinical Psychology Review*, *30*(3), 363-9. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.004>.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista Psicodidáctica*, *20*(1), 117138. <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia [self-concept and psychosocial adjustment in adolescence]. *Psicothema*, *23*,7-12.
- Gamez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C., y Carrobes, J. A. (2012). Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española [Parenting Styles and Child to Parent Violence in Spanish Population]. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, *20*, 585-602.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2012) Parental socialization styles, parents' educational level, and sexist attitudes in adolescence [Estilos de socialización parental, nivel educativo de los padres y actitudes sexistas durante la adolescencia]. *Spanish Journal of Psychology*, *15*(2), 592-603. http://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38870
- Garber, J., Robinson, N. S., y Valentiner, D. (1997). The relation between parenting and adolescent depression: Self-worth as a mediator. *Journal of Adolescent Research*, *12*, 12-33.
- García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, *33*(3), 365-384. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010792215118>
- Gerard, J. M., y Booth, M. Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: The moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of Adolescence*, *44*, 1-16 <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.06.003>.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child, Abuse Neglect*, *51*, 132-43. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>.

- González, J., Fernández, S., Pérez, E., y Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA Ediciones.
- Heaven, P. C., Newbury, K., y Mak, A. (2004). The impact of adolescent and parental characteristics on adolescent levels of delinquency and depression. *Personality and Individual Differences*, 36, 173-185. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00077-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00077-1).
- Heider, D., Matschinger, H., Bernet, S., Alonso, J., y Angermeyer, M. (2006). Relationship between parental bonding and mood disorder in six European countries. *Psychiatry Research*, 143, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2005.08.015>.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hundleby, J. D., y Mercer, G. W. (1987). Family and friends as social environments and their relationship to adolescents' use of alcohol, tobacco, and marijuana. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 151-164.
- Im-Bolter, N., Zadeh, Z.Y., y Ling, D., (2013). Early parenting beliefs and academic achievement: the mediating role of language. *Early Child Development and Care*, 183, 1811-1826.
- Jacobson, K. C., y Crockett, L. J. (2000). Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 65-97. https://doi.org/10.1207/SJRA1001_4.
- Jaureguizar, J., Bernaras, E., Bully, P., y Garaigordobil, M. (2018). Perceived parenting and adolescents' adjustment *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 31, 8 <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0088-x>.
- Johnson, L. E., y Greenberg, M. T. (2013). Parenting and Early Adolescent Internalizing: The Importance of Teasing Apart Anxiety and Depressive Symptoms. *The Journal of Early Adolescence*, 33(2), 201-226. <http://doi.org/10.1177/0272431611435261>
- Khaleque, A., y Rohner, R. P. (2002a). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of crosscultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family*, 64, 5464. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00054.x>
- Khaleque, A., y Rohner, R. P. (2002b). Reliability of measures assessing the pancultural association between perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: a meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 87-99. <https://doi.org/10.1177/0022022102033001006>
- Khaleque, A., y Rohner, R. P. (2012a). Transnational relations between perceived parental acceptance and personality dispositions of children and adults: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 16, 103-115. <https://doi.org/10.1177/1088868311418986>
- Khaleque, A., y Rohner, R. P. (2012b). Pancultural associations between perceived parental acceptance and psychological adjustment of children and adults: A meta-analytic review of worldwide research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 784-800. <https://doi.org/10.1177/0022022111406120>
- Law, J., Lee, W., Roulstone, S., Wren, Y., Zeng, B. y Lindsay, G. (2012). 'What Works': Interventions for Children and Young People with Speech, Language and Communication Needs (London: Department for Education) (Recuperado

- de: <https://www.gov.uk/government/collection/bettercommunication-research-programme>).
- Lereya, S. T., Samara, M., Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child, Abuse & Neglect*, 37(12),1091-108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>.
- López-Romero, L., Romero, E., y Villar, P. (2012). Relationships between parenting styles and psychopathic traits in childhood. *Psicología Conductual/Behavioral Psychology*, 20, 603–623.
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent–child interaction. En Mussen P. H. (Ed.), *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Martínez, I., García, F., Musitu, G., y Yubero, S. (2012). Family socialization practices: Factor confirmation of the Portuguese version of a scale for their measurement. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 159-178. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1306>
- Martínez, I., García, J. F., Camino, L., y Camino, C. (2011). Socialização parental: Adaptação ao Brasil da escala ESPA29 [Parental socialization: Brazilian adaptation of the ESPA29 scale]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24, 640-647. <https://doi.org/10.1590/S010279722011000400003>
- Maughan, B., Pickles, A., y Quinton, D. (1995). Parental hostility, childhood behavior, and adult social functioning. En J. McCord (Ed.), *Coercion and punishment in long-term perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merry, J. (1972). Social characteristics of addiction to heroin. *British Journal of Addiction*, 67, 322-325.
- Montoya-Castilla, I., Prado-Gascó, V., Villanueva-Badenes, L., y González-Barrón, R. (2016). Adaptación en la infancia: influencia del estilo parental y del estado. *Acción Psicológica*, 13(2), 15-30.
- Mousavi, S. E., Low, W. Y., y Hashim, A. H. (2016). Perceived Parenting Styles and Cultural Influences in Adolescent’s Anxiety: A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 2102–2110. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0393-x>
- Oliva, A., Parra, A., y Arranz, A. (2008). Estilos relacionales materno y paterno y ajuste adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 31(1), 93-106.
- Orkibi, H., Hamama, L., Gavriel-Fried, B., & Ronen, T. (2015). Pathways to adolescents’ flourishing: Linking self-control skills and positivity ratio through social support. *Youth & Society*, 50(1), 3-25. <https://doi.org/10.1177/0044118x15581171>.
- Parker, G. (1983). *Parental overprotection: A risk factor in psychosocial development*. Philadelphia, PA: Grune & Stratton.
- Parker, G., Kiloh, L., y Hayward, L. (1987). Parental representations of neurotic and endogenous depressives. *Journal of Affective Disorders*, 13, 75-82.
- Perris, C., Arrindell, W. A., Perris, H., Eisemann, M., van der Ende, J., y von Knorring, L. (1986). Perceived depriving parental rearing and depression. *British Journal of Psychiatry*, 148, 170-175.
- Pinquart M., y Kauser R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, 24(1),75-100. <https://doi.org/10.1037/cdp0000149>.
- R Development Core Team (2012). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Viena, Austria: R Foundation for Statistical Computing.

- Raboteg-Saric, Z., y Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9(3), 749–765.
- Reitz, E., Decovic, M., y Meijer, A. M. (2006). Relations between parenting and externalizing and internalizing problem behaviour in early adolescence: Child behaviour as moderator and predictor. *Journal of Adolescence*, 29, 419-436. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.003>.
- Reynolds, C. R., y Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior assessment system for children*. Circle Pines, Minnesota: American Guidance Service.
- Richter, J. (1994). Parental rearing and aspects of psychopathology with special reference to depression. En C. Perris, W.A. Arrindell, y M. Eisemann (Eds.), *Parenting and psychopathology* (pp. 235-251). Chicester, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Rohner, R. P. (1986). *The Warmth dimension*. London: Sage.
- Rohner, R. P. (2004). The parental “acceptance-rejection syndrome”: Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 827–840.
- Rohner, R. P. (2005). Parental Acceptance-Rejection Questionnaire (PARQ): Test manual. En R. P. Rohner y A. Khaleque (Eds.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (4th ed., pp. 43–106). Storrs: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (2016). *Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory), methods, evidence, and implications*. Recuperado de <http://csiar.uconn.edu>.
- Rohner, R. P., Saavedra, J., y Granum, E. O. (1978). Development and validation of the parental acceptance rejection questionnaire: test manual. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 8, 7-8.
- Rohner, R. P., y Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intracultural evidence. *Cross-Cultural Research*, 36, 16-47.
- Rohner, R. P., y Khaleque, A. (2003). Reliability and validity of the parental control scale: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of CrossCultural Psychology*, 34, 643-649 <https://doi.org/10.1177/0022022103255650>.
- Rohner, R. P., y Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Rosenberg, C. M. (1971). The young addict and his family. *British Journal of Psychiatry*, 118, 469-470.
- Rudy D. y Grusec, J. E. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 68-78.
- Rüth, J., Otterpohl, N., y Wild, E. (2017). Influence of Parenting Behavior on Psychosocial Adjustment in Early Adolescence: Mediated by Anger Regulation and Moderated by Gender. *Social Development*, 26(1), 40-58. <https://doi.org/10.1111/sode.12180>
- Salama, M. (1984). Child rearing methods in relation to the psychological problems in middle childhood. Unpublished doctoral thesis, Ain Shams University, Cairo, Egypt. (En Árabe).
- Salama, M. (1990). Perceived parental rejection and cognitive distortions: Risk factors for depression. *Egyptian Journal of Mental Health*, 30, 1-17.

- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 552-563.
- Steinberg L., Blatt-Eisengart I., y Cauffman E. (2006). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful homes: A replication in a sample of serious juvenile offenders. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 47-58. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00119.x>.
- Tabachnick B. G., Fidell L. S. (2005). *Using Multivariate Statistics, 5th Edn.* Boston, MA: Pearson.
- Varela, R. M., Ávila, M. E., y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32. <https://doi.org/10.5093/in2013a4>.
- Vrasti, R., Eisemann, M., Podea, D., Olteanu, I., Scherppler, D., y Peleneagra, R. (1990). Parental rearing practices and personality in alcoholics classified according to family history. En C. N. Stefanis, C. R. Soldatos, y A. D. Rabavilas (Eds.), *Psychiatry: A world perspective* (Vol. 4, pp. 359-364). Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Wang, D., y Fletcher, A. C. (2016) Parenting Style and Peer Trust in Relation to School Adjustment in Middle Childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 25(3), 988-998.

IEP4-INFANTIL: Un cuestionario para evaluar la inteligencia emocional percibida en Educación Primaria

IEP4-INFANTIL: A questionnaire to assess the perceived emotional intelligence in Primary School

Lucia Atena Macry-Raschella* y Arantzazu Rodríguez-Fernández*
Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

IEP4-Infantil es el diseño de un nuevo cuestionario para evaluar la inteligencia emocional percibida en primaria. Los objetivos del estudio fueron: (a) comprobar la estructura interna de la inteligencia emocional en Educación Primaria, y (b) evidenciar la validez de dicha estructura y cuestionario (validez de contenido, validez del constructo, y fiabilidad) (Antonio, 2019; Lacave, Molina, Fernández y Redondo, 2015; Pérez, Chacón y Moreno, 2000). Se administra el cuestionario IEP4-Infantil. Los resultados confirman, la fiabilidad y la consistencia de la escala IEP4-Infantil (α Cronbach = .78; McDonald Ω = .93; Varianza Media Extraída, VME= .59) indicando su correcto funcionamiento, y la validez del constructo, a partir de los análisis estadísticos de los ítems (descriptivos; correlacionales) y del análisis factorial exploratorio de los 11 ítems que saturar (con puntuación entre .70-.89) única e inequívocamente en su factor correspondiente

Palabras clave: inteligencia emocional; primaria; ajuste escolar, rendimiento académico; implicación escolar.

Abstract

IEP4-Infantil is the design of a new questionnaire to evaluate the perceived emotional intelligence in primary. The objectives of the study were: (a) to check the internal structure of emotional intelligence in Primary Education, and (b) to demonstrate the validity of said structure and questionnaire (content validity, construct validity and reliability) (Antonio, 2019; Lacave, Molina, Fernández and Redondo, 2015; Pérez, Chacón and Moreno, 2000). The IEP4-Child questionnaire is administered. The results confirm the reliability and consistency of the IEP4-Child scale (α Cronbach = .78; McDonald Ω =.93; Average Variance Extract, VME = .59) indicating its correct operation, and the validity of the construct, from of the statistical analyzes of the items (descriptive; correlational) and of the exploratory factor analysis of the 11 items to saturate (with a score between .70-.89) uniquely and unequivocally in their corresponding factor.

Keywords: emotional intelligence; primary; school adjustment, academic performance; school involvement.

Correspondencia: Lucia Atena Macry-Raschella, Psicología evolutiva de y educación, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Email: lamacry001@ehu.eus

Introducción

La inteligencia emocional

La inteligencia emocional (IE) son ciertas habilidades o competencias emocionales regular, comprender, utilizar, identificar- que una persona desarrolla a lo largo de la vida en base a la experiencia emocional (Mayer y Salovey, 1997). Estas competencias son las respuestas organizadas de las emociones que guían el pensamiento y la conducta de una persona, por ello se trata de las capacidades mentales que abarcan habilidades relacionadas con el procesamiento de la información emocional (Salovey y Mayer, 1990).

Estudios recientes proponen una clasificación de la inteligencia emocional por su aspecto teórico o por su metodología (Antonio, 2017). Así en los aspectos teóricos se sitúan los modelos explicativos y dentro de la metodología se sitúan los métodos de medida. De esta manera, en la ordenación se distinguen las facetas teóricas que componen el concepto de la IE del método de medida empleado para su operacionalización (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Modelos explicativos de la inteligencia emocional

Entre los modelos explicativos más destacados de la IE se distinguen *el modelo mixto*, que analiza la inteligencia emocional como un rasgo de la personalidad o capacidad no cognitiva, una combinación de cualidades -atributos o propiedades- estables relacionados con la personalidad (Goleman, 1995); y *el modelo de habilidad de cuatro ramas*, que analiza la IE como habilidad o capacidad cognitiva, diferentes procesos psicológicos básicos -capacidades mentales de percibir y entender- de la información emocional.

El recorrido histórico-conceptual sobre la inteligencia emocional se genera con Gardner (1984) a partir de la teoría moderna que se basa en defender su multidimensionalidad. La idea general que defiende la teoría de Gardner es que la inteligencia está compuesta por distintos tipos de inteligencias entre las cuales se encuentra la inteligencia emocional que estaría formada por dos indicadores: el primero, la inteligencia *Interpersonal* que es la capacidad de entender las intenciones, las motivaciones y los deseos de otra persona; y el segundo, la inteligencia *Intrapersonal* que es la capacidad para comprenderse a uno mismo, valorar los sentimientos, miedos y motivaciones propias (Gardner, 1995).

Paralelamente a la teoría bidimensional de Gardner, Salovey y Mayer (1990) desarrollan un nuevo planteamiento tridimensional que relaciona la información emocional con algunos procesos mentales básicos: 1. Evaluación y expresión de las emociones propias y en los demás; 2. Regulación de las propias emociones y en los demás; y 3. Utilización de las emociones de manera adaptativa. Más adelante, los propios autores bajo el mismo enfoque teórico establecen un nuevo modelo explicativo para la IE, el *Modelo de las Cuatro Ramas* (Mayer y Salovey, 1997). Lo distinto de éste es la división del tercer indicador para la creación de la facilitación emocional del pensamiento.

De acuerdo con el nuevo paradigma tetradimensional, la estructura interna de la inteligencia emocional se compone de ciertas habilidades vinculadas a procesos psicológicos o subhabilidades emocionales que abarcan aspectos intra e interpersonales:

1) Las habilidades de percibir, valorar y expresar emociones estarían asociadas a las habilidades emocionales de identificar, expresar y discriminar emociones de uno mismo y en los demás.

2) La habilidad de facilitar el pensamiento emocional establece conexiones con procesos emocionales que ayudan a realizar atribuciones positivas, a variar la visión del pensamiento o de la representación de los sucesos y a proyectar un estilo explicativo optimista que suponga la resolución de problemas y el aumento de la resistencia personal ante la adversidad.

3) La habilidad de comprender y analizar estados emocionales estaría asociada a las habilidades de etiquetar, interpretar, comprender y reconocer tanto las relaciones de las emociones con los sentidos y los significados, como las transiciones de los sentimientos que hay entre emociones.

4) La habilidad de regular las emociones establece conexiones con procesos y con habilidades de la autogestión emocional. Tales como pueden ser el estar abierto a experimentar distintos sentimientos o la habilidad para quitar importancia a las emociones que producen pensamientos o emociones negativas en uno mismo y en los demás.

En particular, la IE además de formar un vínculo entre los aspectos *Intra-interpersonales*, también, se relaciona con la función o capacidad que una persona tiene de la autogestión emocional. Las habilidades de la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación de las emociones se equiparán a las capacidades cognitivas del procesamiento de la información emocional que a su vez se relaciona con otros procesos psicológicos o subhabilidades emocionales.

Las cuatro ramas de la inteligencia emocional

El modelo tetradimensional de la inteligencia emocional sugerido por los autores Mayer y Salovey (1997) es el más utilizado en el ámbito educativo ya que logra tener mayor apoyo empírico (Extremera y Berrocal, 2013; Mayer, et al., 2016; Sánchez, Extremera y Fernández, 2016; Brackett, et al., 2006). Los estudios realizados comprueban que las cuatro dimensiones están presentes en el desarrollo emocional del alumnado adolescente y juvenil (Fernández, Ruiz, Salguero, Palomera y Extremera, 2017; Fernández, Extremera, Palomera, Ruiz y Salguero, 2015; Fernández, et al., 2015; Sánchez, et al., 2016; Rivers et al., 2012).

Sin embargo, entre las medidas más destacadas de primaria por la investigación psicoeducativa se hallan dificultades para acceder a su disposición debido a que las pruebas a menudo se encuentran reservadas para estudios propios, son de larga aplicación por evaluar la ejecución de las habilidades emocionales y resultan extensas y complicadas para su aplicación en la población de primaria. Estos datos contrastan con una información reducida sobre la relación de la inteligencia emocional de Educación Primaria.

En la revisión literaria llama la atención que el mayor volumen de información sea referente a la Educación Secundaria (Antonio, 2018; Antonio et al., 2015; Gázquez, Pérez, Díaz, García e Inglés, 2015; Fernández et al., 2017; Salguero et al., 2011); si bien es cierto que la adolescencia es la etapa de mayores cambios en una persona, sobre todo en lo relativo a las habilidades emocionales, la infancia es la etapa en la que se generan tales competencia (López, Pérez y Alegre, 2018; Fernández et al., 2015; Droguett, 2011). De ahí la necesidad de ahondar en la inteligencia emocional que se tiene durante la Educación Primaria. Hay estudios que señalan que

las habilidades emocionales tienen una mayor presencia al inicio de la preadolescencia cuando la capacidad abstracta comienza a desarrollarse y las capacidades adquiridas están débilmente integradas en la persona (Fernández, et al., 2012; Mestre, Núñez y Guil, 2007).

Medición de la inteligencia emocional

Los instrumentos de medida más destacados de IE distinguen entre pruebas de ejecución o de máximo rendimiento y pruebas de autoinforme. El empleo de una medida o de otra depende de la naturaleza y de los objetivos de investigación (Antonio, 2019; Antonio, Esnaola, y Rodríguez, 2017). Si lo que se quiere medir es el rendimiento de la IE se aplica un test de ejecución. Y si lo que se quiere es medir la IE percibida se aplica una medida autoinformes. Entonces, el método de medida depende de cómo se operacionaliza la IE (Antonio, 2019; Keerfer, 2015).

Así, la prueba de ejecución más conocida es el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Extremera, Fernández y Salovey, 2006; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; 2005), que evalúa las cuatro ramas del modelo teórico Mayer y Salovey (1997). Por otra parte, la prueba autoinforme más empleada hasta el momento es la adaptación al castellano del Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24; Fernández et al., 1998; Fernández, Extremera y Ramos, 2004; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Esta Escala de Rasgo de Metaconocimiento Emocional de 24 ítems es una versión reducida de la escala inicial con 48 (TMMS-48; Salovey et al., 1995) (Fernández, 2018), que mejora las propiedades psicométricas de la prueba y reduce su tiempo de aplicación (Antonio, 2019). El inconveniente que presenta esta prueba de autoinforme es que solo se puede aplicar para el estudio tridimensional de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990). De hecho, pocas son las investigaciones que plantean pruebas de autoinforme para el estudio tetradimensional de la inteligencia emocional (Qualter, et al., 2015; Schutte, Malouff, Bhullar, 2009); hasta el punto de que los estudios que utilizan las pruebas autoinformes para la evaluación de la inteligencia emocional se centran o bien en otros modelos teóricos (Bar-On, 1997; 2006; Mavroveli, Petrides, Shove y Whitehead, 2008; Petrides, 2009) o bien en el modelo tridimensional de Mayer y Salovey (1990) (Fernández et al., 2004; Salguero, Fernández, Balluerka y Aritzeta, 2010), echándose en falta instrumentos de autoinforme creados bajo el paradigma de las Cuatro Ramas de la Inteligencia Emocional.

No obstante, recientemente se ha realizado la validación de una nueva medida para la población adolescente, la Inteligencia Emocional Percibida-4 (IEP-4; Antonio, 2019), que se compone de seis subescalas y sigue el modelo tetradimensional de Mayer y Salovey (1997). Lo distinto de esta nueva escala es la división del primer indicador, que proponen los autores en 1997, para realizar una distinción más específica de la habilidad emocional no verbal y verbal. Por ello, el indicador 1.- Percepción y Expresión Emocional (PEE) se divide en: 1.1- Percepción Interpersonal de las emociones (la visión que una persona tiene de las emociones de los demás); 1.2- Percepción Intrapersonal de las emociones (la visión que una persona tiene de las propias emociones); y 1.3- Expresión Emocional, (identificación y expresión que una persona tiene de las emociones). Los otros tres indicadores restantes son similares a la teoría tetradimensional y permanecen en coherencia con la primera propuesta de estos autores: 2.- Facilitación Emocional del Pensamiento (FEP); 3.- Comprensión y Análisis de las Emociones (CAE); y 4.- Regulación Reflexiva de las Emociones (RRE).

Dada esa falta de cuestionarios diseñados para medir la inteligencia emocional bajo su teoría de las cuatro ramas y especialmente en niños pequeños, en esta investigación se diseña una nueva medida de autoinforme siguiendo el modelo tetradimensional de Mayer y Salovey (1997) para evaluar la IE en primaria. Los autoinformes son pruebas de fácil aplicación, ya que, simplifican la recogida de datos en un tiempo reducido, otra de las razones que llevan a diseñar este cuestionario para que sea una prueba rápida de screening, que detecte distintos niveles de IE y que sea comprendida por la población de Educación Primaria. Por tanto, los objetivos de esta investigación son los siguientes: (a) comprobar la estructura interna de la inteligencia emocional en primaria, y (b) evidenciar la validez de dicha estructura y cuestionario (validez de contenido, validez del constructo, y fiabilidad).

Método

Muestra

Participan en el estudio 134 estudiantes de Educación Primaria (56% chicas y 44% chicos) de entre 10 y 13 años (Medad= 11.09, DT=0.77) de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Se seleccionan dos centros escolares de forma incidental, uno concertado y otro público, de la zona urbana de San Sebastián y de Vitoria. El nivel socioeconómico de los barrios en el que están situados los colegios es en el caso de San Sebastián, media-alta y en el caso de Vitoria, bajamedia. En total se analizan 16 aulas divididas en dos grupos en función del curso escolar: 5º curso 65 personas (48.50%) y 6º curso 69 personas (51.50%).

VARIABLES e INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En esta investigación se trabaja únicamente con la inteligencia emocional rasgo, que es la percepción que una persona tiene de sus habilidades emocionales. Para evaluar la inteligencia emocional rasgo se optó por el diseño de la escala de Inteligencia Emocional Percibida 4-Infantil (IEP4-Infantil); que es la modificación y adaptación de la escala Inteligencia Emocional Percibida (IEP-4; Antonio, 2019) a la población de primaria. Para tal fin, se añaden nuevos ítems y otros ya existentes se traducen a un lenguaje más sencillo adecuándolo a la población infantil.

La Escala de Inteligencia Emocional Percibida - 4 se compone de 26 afirmaciones en formas de ítems, con respuesta Likert de cinco grados donde 1= Nada de acuerdo y 5 = Totalmente de acuerdo. Partiendo del modelo de Mayer y Salovey (1997) de las cuatro dimensiones, la escala contiene seis subescalas que miden los 4 componentes de la inteligencia emocional:

1. Percepción y Expresión de las Emociones (PEE). Dimensión que se divide en tres subescalas y consta de 6 ítems, dos por cada subescala:
 - 1.1. Percepción Interpersonal de las Emociones (PEE-INTER). Percepción que una persona tiene de las emociones de los demás. PEE-INTER (2 ítems).
 - 1.2. Percepción Intrapersonal de las Emociones (PEE-INTRA). Percepción que una persona tiene de sí mismo de las emociones. PEE-INTRA (2 ítems).
 - 1.3. Expresión Emocional (PEE-EE). Identificación y expresión que una persona tiene de las emociones. PEE-EE (2 ítems).

2. Facilitación Emocional del Pensamiento (FEP). Utilizar las emociones para: centrar el pensamiento; Facilitar el pensamiento, toma de decisión, etc.; tener y entender otros puntos de vista; afrontar los problemas y superar barreras. FEP (6 ítems).
3. Comprensión Emocional y Análisis Emocional (CAE). Reconocer, interpretar (empatizar) y comprender las emociones de uno mismo y de los demás. CAE (3 ítems).
4. Regulación Reflexiva de las Emociones (RRE): percepción de la gestión y del equilibrio de las emociones. RRE (3 ítems).

Para las variables sociopersonales -Sexo, edad, composición familiar- se trabajan con una ficha anónima de datos personales.

Procedimiento

Se envían solicitudes de participación a los centros escolares vía e-mail, haciendo una presentación de la investigación e indicando la finalidad. Tras la aceptación del centro se realiza una llamada telefónica para concertar una cita con tutores y tutoras de las aulas y la dirección del centro. En la reunión se explica el procedimiento de recogida de datos y la finalidad de la investigación. Y como la población objetivo es menor de edad se entrega y se recoge un consentimiento informado a las familias. El día de la recogida de datos se solicitan los consentimientos y se asegura que el grupo de participantes desconozca la finalidad de la investigación (procedimiento ciego único), así como su anonimato. Además, se recuerda la posibilidad de abandonar el aula sin cumplimentar el cuestionario si en algún momento se desea. Durante la cumplimentación se explican las dudas que surgen del cuestionario; su aplicación dura entre 20 y 30 minutos.

Análisis de datos

Para la validación del cuestionario IEP4-Infantil se llevan a cabo los siguientes análisis estadísticos: a) análisis preliminares - normalidad y homocedasticidad- siguiendo el modelo lineal general (MLG) (Pardo y Ruiz, 2002); y b) análisis de la dimensionalidad del cuestionario: análisis de la capacidad discriminativa de los ítems, descriptivos -mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría, curtosis y alfa si el ítem es eliminado-; correlaciones Pearson, y Análisis Factorial Exploratorio (AFE), la estimación de la estructura factorial mediante el método de ejes principales para la transformación de las dimensiones no observables a partir de las agrupaciones de variables observables, y mediante el método rotación varimax para minimizar el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, así como observar el comportamiento independiente máximo de las variables en las dimensiones definidas por el modelo (Pardo y Ruiz, 2002); c) análisis de la fiabilidad del cuestionario: la estimación de la consistencia interna de la escala mediante el cálculo del estadístico de alfa de Cronbach (α). Pero como el estadístico α está influenciado por el tamaño de la muestra, el número de ítems se contrasta con un indicador menos sesgado, el coeficiente McDonald y la varianza media extractada (VME). La fiabilidad compuesta se calcula en el análisis exploratorio con las saturaciones de los ítems en el factor que le corresponde (Fernández, Goñi, Rodríguez y Goñi, 2015). Todos los análisis indicados se realizan con el paquete estadístico SPSS 24.0 para Windows y a un nivel de confianza del 95%.

Resultados

Resultados sobre los análisis estadísticos del cuestionario IEP4-Infantil

Se presentan los resultados de los objetivos (a) y (b) de la investigación que se refiere a la comprobación de la estructura interna de la IE en primaria y a la evidencia de la validez de dicha estructura y cuestionario IEP4-Infantil.

El primer paso en el análisis de la dimensionalidad de todo cuestionario es la comprobación de, la validez de contenido, que todos los ítems cumplan con los criterios mínimos de discriminación recomendables en las características descriptivas (respuestas mínimas y máximas, medias y desviación típica de los ítems, y distribución normal de las respuestas evaluada a través de los índices de asimetría y curtosis).

Tabla 1

Características descriptivas de los ítems de la escala IEP4-Infantil

Ítems	Dimensión	Mín.	Máx.	M	DT	A	C	α si ítem eliminado
07	Percepción y Expresión Emocional	1	5	3.45	1,282	-0.300	-1.058	.749
16	Percepción y Expresión Emocional	1	5	3.77	1,143	-0.668	-.454	.743
30	Percepción y Expresión Emocional	1	5	3.44	1,107	-.201	-.633	.746
35	Percepción y Expresión Emocional	1	5	3.45	1,341	-.409	-1.053	.753
26	Facilitación Emocional del Pensamiento	1	5	2.84	1,291	.148	-.990	.779
24	Facilitación Emocional del Pensamiento	1	5	3.83	1,246	-1.029	.115	.782
22	Facilitación Emocional del Pensamiento	1	5	3.99	1,110	-1.074	.514	.761
32	Comprensión y Análisis Emocional	1	5	3.56	1,234	-.661	-.345	.762
10	Comprensión y Análisis Emocional	1	5	3.53	1,217	-.511	-.743	.768
15	Regulación Reflexiva de las Emociones	1	5	3.39	1,096	-.171	-.754	.772
12	Regulación Reflexiva de las Emociones	1	5	3.30	1,097	.006	-.918	.759

Notas. **Mín.** = mínimo; **Máx.** = máximo; **M** = media; **DT** = desviación típica; **A** = asimetría; **C** = Curtosis; α = Alfa Cronbach. Los ítems resaltados en negrita son aquellos que indican los valores de asimetría y de curtosis más lejanos del 0.

En la tabla 1 se observa que los máximos y mínimos se sitúan entre el intervalo 1 y 5, que indican una buena discriminación porque todos los ítems han recibido en algún momento la respuesta más baja o la más alta. La media de respuesta se sitúa en torno al punto medio de la escala con un valor 3, entre $M_{(134)} = 2.84$ (siendo el índice más bajo) y $M_{(134)} = 3.99$ (siendo el más alto). Todos los ítems se situaron por encima del punto de la desviación típica indicativo de una adecuada variabilidad, siendo $DT_{(134)} = 1.434$ el valor más alto y $DT_{(134)} = 1.096$ el más bajo. Por otra parte, los datos de asimetría y curtosis (concentración y forma de la distribución) son índices negativos; esto indica pequeño desplazamiento de los datos a la izquierda, de forma que los valores se sitúan ligeramente distanciados de la media, pero la distribución acumulada es mayor en la curva normal. Y dado a que ningún dato de asimetría ni de

curtosis superan los valores -2 o +2 es posible afirmar que los datos siguen la curva normal y, por tanto, una distribución normal (Pardo y Díaz, 2002).

Después de la revisión de las características descriptivas para completar el análisis estadístico de los ítems se comprueba su estructura interna (correlación del ítem con su factor y homogeneidad). Los resultados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2

Análisis de correlación Pearson de los ítems de la escala IEP4-Infantil

Ítems	Dimensiones / Escalas			
	Percepción y Expresión Emocional (PEE)	Facilitación Emocional del Pensamiento (FEP)	Comprensión y Análisis Emocional (CAE)	Regulación Reflexiva de las emociones (RRE)
07 PEE	.861**	.196*	.220*	.276**
16 PEE	.832**	.217*	.147	.227*
30 PEE	.812**	.230*	.254*	.242*
35 PEE	.820**	.160	.166	.248**
26 FEP	.313**	.672**	.289**	.226**
24 FEP	.117	.822**	.099	.025
22 FEP	.102	.796**	.125	.034
32 CAE	.264**	.224**	.900**	.228**
10 CAE	.158	.187*	.897**	.334**
15 RRE	.370	.107	.291**	.899**
12 RRE	.168	.127	.271**	.899**
PEE	1	.239**	.235**	.299**
FEP	.239**	1	.229**	.130
CAE	.235**	.229**	1	.313**
RRE	.299**	.130	.313**	1

Notas. **PEE** = Percepción y Expresión Emocional; **FEP** = Facilitación del Pensamiento Emocional; **CAE** = Comprensión y Análisis Emocional; **RRE** = Regulación Reflexiva de las Emociones.

** p < .01; * p < .05

Los ítems planteados correlacionan significativamente con su propia escala superando la diferencia .20 estipulada. Además, las correlaciones de los ítems con la escala superan ampliamente el criterio de valor .25-.30 estipulado como mínimo. Por otra parte, las correlaciones entre las dimensiones son significativas con excepción de la dimensión RRE con FEP o FEP con RRE que se aleja ligeramente de las demás.

En síntesis, los resultados indican que las características descriptivas de los ítems cumplen con los criterios recomendables para que el ítem presente una buena estructura interna y discrimine bien, ya que no se observa ningún dato alterado ni en los máximos, ni en los mínimos, ni en la media de respuesta, ni en la desviación típica, ni en la asimetría, ni en la curtosis (Tabla1).

Por otro lado, las correlaciones de Pearson señalan que los ítems planteados por la investigación para la escala IEP4-Infantil presenta homogeneidad. Igualmente, las correlaciones entre las dimensiones (PPE, FEP, CAE, RRE) aun siendo significativa son reducidas, indicando que son parte de un mismo constructo y que efectivamente las dimensiones se relacionan. Por tanto, los ítems están bien contruidos para su dimensión y representan correctamente el constructo para el que fueron diseñados, sin contaminar otras dimensiones del cuestionario (Tabla 2).

Tras comprobar las características descriptivas y la estructura interna de los ítems, el segundo paso en el análisis de la dimensionalidad es la evidencia de la validez del constructo a través del AFE (explorar cuántos factores y qué ítems hay en cada uno). La medida de adecuación Kaiser-Meyer-Olkin = .847 (>.70) y el nivel de asociación de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{(.595)} = 2363.647$, $p < .000$) significativo confirman que el análisis factorial exploratorio es pertinente. Y tras haber realizado todos los AFE pertinentes los resultados indican que la extracción de los cuatro factores explica un 59.14% del total de varianza.

Tabla 3
Análisis factorial Exploratorio de la escala IEP4-Infantil

Ítems	Dimensión	Factores			
		PEE	FEP	CAE	RRE
07	Percepción y Expresión Emocional	.800			
16	Percepción y Expresión Emocional	.789			
30	Percepción y Expresión Emocional	.723			
35	Percepción y Expresión Emocional	.702			
26	Facilitación Emocional del Pensamiento				
24	Facilitación Emocional del Pensamiento		.895		
22	Facilitación Emocional del Pensamiento		.709		
32	Comprensión y Análisis Emocional			.812	
10	Comprensión y Análisis Emocional			.721	
15	Regulación Reflexiva de las Emociones				.779
12	Regulación Reflexiva de las Emociones				.742

Notas. **PEE** = Percepción y Expresión Emocional; **FEP** = Facilitación del Pensamiento Emocional; **CAE** = Comprensión y Análisis Emocional; **RRE** = Regulación Reflexiva de las Emociones. El ítem 26 en color naranja para señalar que no satura en ningún factor.

En la tabla 3 se observa que los ítems saturan inequívoca y únicamente en su factor correspondiente y, además, que el peso de las saturaciones de los ítems resulta por encima de .70 con valor mayor .70-.89 indicando una mayor validez de contenido, exceptuando *i* 26 que no satura en ningún factor pero que tampoco metodológicamente permite ser eliminado. Por ello, el ítem *i* 26 se mantiene en el cuestionario. Los ítems que tiene mayor peso en las saturaciones con su factor son *i* 24 (.89); *i* 32 (.81); el *i* 07 (.80). El factor que mayor peso tiene en la escala es PEE (con un valor de 37.70% de varianza) seguido de FEP (con un valor de 15.40% de varianza), CAE (con un valor de 14.52% de varianza) y RRE (con un valor de 9.94% de varianza).

Seguidamente, tras el AFE, se analiza tanto la fiabilidad del cuestionario a partir de la fiabilidad compuesta (Omega de McDonald y Varianza Media Extractada) como la estimación de la consistencia interna de la escala IEP4-Infantil a través de la fiabilidad Alfa de Cronbach (ver tabla 4).

Tabla 4

Índices de fiabilidad y consistencia interna de la escala IEP4-Infantil

	Cronbach ; α	McDonald Omega (Ω)	Varianza Media Extraída (VME)
Escala			
IEP4-Infantil	.78	.93	.59
Dimensiones			
PEE	.84	.84	.56
FEP	.63	.78	.65
CAE	.76	.74	.59
RRE	.76	.73	.58

Notas. **IEP4-Infantil** = Inteligencia Emocional Percibida 4 Infantil; **PEE** = Percepción y Expresión Emocional; **FEP** = Facilitación del Pensamiento Emocional; **CAE** = Comprensión y Análisis Emocional; **RRE** = Regulación Reflexiva de las Emociones

Como se puede observar en la tabla 4, el *Alpha de Cronbach* (α) obtiene una puntuación de $\alpha = .77$; y todas las dimensiones superan la puntuación $\alpha = .70$ o $\alpha = .80$ con excepción de la FEP que obtiene un índice de fiabilidad mejorable con valor $\alpha = .63$; sin embargo, el Coeficiente Omega de McDonald (Ω) de la dimensión FEP supera la puntuación $.70$. Asimismo, el Ω de la escala resulta con una puntuación excelente de $\Omega = .93$ y todas sus dimensiones incluida FEP superan la puntuación $\Omega = .70$ -. 80 . Por otra parte, la varianza media extractada (VME) supera el valor $.50$, alcanzando valores de $.59$ en la escala IEP4-Infantil y entre $.56$ -. 65 en sus dimensiones. Un dato interesante es señalar que las dimensiones PEE, CAE y RRE superan una puntuación entre $.70$ -. 80 (PEE con un valor $.84$; CAE y RRE con un valor de $.76$) y la dimensión FEP supera la puntuación $.60$ (con un valor $.63$) con únicamente dos o tres ítems indicando su excelente funcionamiento en la escala IEP4- Infantil.

Para interpretar los valores de la consistencia interna de la escala IEP4-Infantil primero hay que esclarecer el valor débil del α de Cronbach en la dimensión FEP. Este dato de fiabilidad resulta alterado por el ítem 26 que en el AFE altera la validez del criterio del constructo al no saturar en ningún factor (Tabla 4). De igual manera, el ítem 26 está advirtiendo que la validez del criterio de contenido es inadecuada por las razones conceptuales que nos llevan a incluir el ítem en la dimensión FEP. Es por ello que la dimensión FEP tiene un valor de $\alpha = .63$ y un coeficiente $\Omega = .78$.

Discusión

El objetivo principal de esta investigación era diseñar una nueva medida autoinforme siguiendo el modelo tetradsimensional de Mayer y Salovey (1997) para evaluar la IE en primaria. Tal y como se ha mencionado el estudio trata de clarificar la influencia y la relación que la IE tiene sobre el ajuste escolar y sus indicadores el rendimiento académico y la implicación escolar. De esta manera, se presenta la nueva escala Inteligencia Emocional Percibida 4 Infantil (IEP4-Infantil) que está diseñada siguiendo las directrices necesarias para que las construcciones de los ítems del

autoinforme sean representativos, relevantes, diversos, sencillos y comprensivos de la inteligencia emocional por la población de Educación Primaria (Muñiz y Fonseca, 2019).

Las propiedades psicométricas de la escala IEP4-Infantil se comprueban a partir de los objetivos que se proponen en la investigación. En ellos se señala que los ítems del cuestionario tienen validez de contenido para definir las dimensiones propuestas por el modelo factorial. La capacidad discriminativa de los ítems es correcta y las cuatro dimensiones propuestas por el modelo presentan homogeneidad. Asimismo, el cuestionario presenta fiabilidad y consistencia interna para ser aplicado como medida de la IE en Educación Primaria. Igualmente, el cuestionario IEP4-Infantil también discrimina en función de otras variables y se puede llegar a predecir otras, por lo que presenta validez externa. Con todo ello, se reafirma la multidimensionalidad y que las cuatro habilidades emocionales propuesta por el modelo tetradimensional de Mayer y Salovey (1997) están presentes en primaria. Precisamente se considera que un instrumento de medida tiene validez en investigación cuando mide el constructo teórico que pretende medir y a su vez se puede utilizar para el fin previsto (García, Martínez, Cordero y Caso, 2017). Es por ello que a partir de la construcción de los ítems de la escala se comprueba la validez de la estructura interna de la escala IEP4- Infantil (Muñiz y Fonseca, 2019).

El dilema de la validez de contenido del ítem 26 (su redacción actual) se halla en que es un ítem que define bien la dimensión Facilitación Emocional del Pensamiento porque los resultados que indican las correlaciones son correctos; pero en el análisis factorial se incrementa el porcentaje de varianza explicada siendo irrelevante para su factor, señal de que la redacción del ítem es defectuosa (inconsistente). Por lo tanto, hay que redefinir el ítem 26 (“Cuando siento una emoción, puedo percibir(sentir) fácilmente la contraria”) nuevamente porque presenta una redacción débil en la composición que produce ambigüedad en la definición (integra dos emociones a la vez, percibir y sentir) de la variable Facilitación del Pensamiento Emocional. Un aspecto fundamental es garantizar que los ítems diseñados sean comprensibles para la población objetivo utilizando un lenguaje sencillo y preciso (Muñiz y Fonseca, 2019).

En síntesis, los resultados extraídos de los análisis estadísticos de los ítems (descriptivos; correlacionales) y de su análisis factorial, muestran la multidimensionalidad de la estructura interna de la IE en primaria tal como indican los autores Rivers et al. (2012) en el modelo teórico que proponen de las cuatro ramas (Mayer y Salovey, 1997). Igualmente se comprueba la presencia de las cuatro dimensiones en la percepción que el alumnado de 5º y 6º de primaria tienen de la IE siguiendo el orden determinado por la capacidad o proceso psicológico más básico al más complejo. Y a partir de los resultados de la fiabilidad de la escala IEP4-Infantil se muestran evidencias de la idoneidad del cuestionario para aplicarlo en población de los dos últimos cursos de Educación Primaria. Con todo ello, se corroboran los objetivos de la investigación, quedando así comprobada la estructura de la inteligencia emocional en primaria y la evidencia de la validez de dicha estructura y del cuestionario IEP4-Infantil.

De cualquier manera, hay que tomar con cautela los resultados de esta investigación por los sesgos que ocasiona el tamaño de la muestra. A pesar de esta limitación, afortunadamente, se consigue que el reparto de estudiantes en función del sexo y entre los grupos de las diferentes aulas (5º A; 5ºB y 6ºA; 6B) sea homogéneo; lo que permite que los resultados obtenidos tengan mayor utilidad en la investigación para así continuar explorando la inteligencia emocional en el contexto escolar de

Educación Primaria. Igualmente, el tamaño muestral es pequeño para realizar un AFC, y previamente, hay que corroborar la estructura con AFE en muestras más grandes.

También hay que solucionar el problema del ítem 26 y añadir alguno más en el resto de las escalas.

Nota: Este trabajo ha sido desarrollado dentro del grupo Consolidado de Investigación IT934-16 del Sistema Universitario Vasco y del proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

Referencias

- Antonio, I. (2019). *Inteligencia Emocional Percibida. Un nuevo instrumento de medida y su contribución a un modelo de ajuste personal y escolar en la adolescencia.* (Tesis doctoral). UPV/EHU: Vitoria/Gasteiz.
- Antonio, I., Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón*, 67(4), 9-25, doi: 10.13042/Bordon.2015.67401
- Antonio, I., Esnaola, I., y Rodríguez, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31,1), 53-64.
- Bar-On, R. (1997). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace.* (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., y Parker, J.D.A. (2000). *The Bar-On EQ-i: YV: Technical manual.* Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behavior. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402.
- Brackett, M.A., Rivers, S.E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795. doi: 10.1037/0022-3514.91.4.780
- Brackett, M. A., Warner, R. M., y Bosco, J. S. (2005). Emotional intelligence and relationship quality among couples. *Personal Relationships*, 12(2), 197-212.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar.* Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., y Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
doi: 10.5944/educxx1.1.10.297
- Cabello, R., Sorrel, M., Fernández, I., Extremera, N., y Fernández B. P. (2016). Age and gender difference in ability emotional intelligence in adults: a cross-

- sectional study. *Developmental Psychology*, 52(9), 1486-1492. doi: 10.1037/DEV0000191
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2ª ed. Hillsdale, NJ: LEA.
- Cordero (Coords.), *Contribuciones a la evaluación educativa desde la formación doctoral* (pp. 15-46). Guadalajara, Jalisco: Universidad Autónoma de Baja California
- Davis, S. K., y Humphrey, N. (2012). The influence of emotional intelligence (EI) on coping and mental health in adolescence: Divergent roles for trait and ability EI. *Journal of Adolescence*, 35, 1369–1379. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.05.007
- Davis, S. K., y Humphrey, N. (2014). Ability versus trait emotional intelligence: Dual influences on adolescent psychological adaptation. *Journal of Individual Differences*, 35, 54-62. doi: 10.1027/1614-0001/a000127
- Droguett, L. (2011). *Rasgos psicológicos asociados al ajuste social y personal de alumnado adolescente*. (Tesis doctoral). UPV/EHU: Leioa.
- Escoda, N. P. (2016). Cuestionario del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). En Soler, J.L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., y Rodríguez, A. (coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigación*. Universidad San Jorge, Villanueva de Gállego, Zaragoza.
- Extremera, N., y Fernández, B. P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., Fernández B. P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: Reliability, age, and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., y Fernández, B. P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., y Fernández, B. P. (2004b). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Extremera, N., y Fernández, B. P. (2004c). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista iberoamericana de educación*, 34(1), 1-12. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3412887>
- Extremera, N., y Fernández, B. P. (2004d). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de autoinforme. *Dialnet*, 80, 59-78.
- Extremera, N., y Fernández, B. P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el tmms. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Extremera, N., y Fernández B. P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Padres y maestros*, 352, 34-39.
- Fernández, B. P., y Extremera N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández, B. P., y Extremera N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), 85-108.

- Fernández, B. P., Extremera, N., y Ramos N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94(75), 1-755. doi: 10.2466/PR0.94.3.751-755
- Fernández, B. P., Cabello, R., y Gutiérrez C. M. J. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31,1), 15-26.
- Fernández, B. P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Diferencias de sexo en inteligencia emocional: Efecto de mediación de la edad. *Psicología Conductual*, 20(1), 7789.
- Fernández, B. P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz A. D., y Salguero, J. M. (2015). Test de inteligencia emocional de la fundación Botín para adolescentes (TIEFBA). Santander: Fundación Botín
- Fernández, B. P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández, M., C., Ramos, N., y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: Datos preliminares. *En Libro de actas del V Congreso de Evaluación Psicológica*, (1), 83-84.
- Fernández, B. P., Cabello, G. R., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz, A. D., y Salguero, J. M. (2015). Test de inteligencia emocional de la fundación Botín para la infancia (TIEFBI). Santander: Fundación Botín.
- Fernández, B. P., Ruiz, A. D., Salguero, J. M., Palomera, R., y Extremera, P. N. (2017). La relación del Test de inteligencia emocional de la fundación botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1) ,1-8. doi: 10.1016/j.psicod.2017.07.001
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Fernández, L. O. (2018). *Inteligencia emocional y ajuste escolar en la adolescencia y juventud* (Tesis doctoral). UPV/EHU: Vitoria/Gasteiz.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. doi: 10.14349/rlp.v44i3.1154
- Ferrándiz, C., Hernando, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: Validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339. doi: 10.1387/Rev. Psicodidact.2814.
- Fredricks, J. A., Blummenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- García, M. A. M., Martínez, R., F., Cordero, G., y Caso, J. (2017). Evolución del concepto de validez en la medición educativa. En E. Luna y G.
- Gardner H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona. España: Paidós.
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de psicología*, 28(2), 567-575. doi: 10.6018/analesps.28.2.124111
- Gázquez, J., Pérez, C., Díaz, A., García, J., e Inglés C. (2015). Perfiles de inteligencia emocional y conducta social en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 23(1), 141-160.

- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. 2a ed. Nueva York: Bantam Books.
- Gómez, B. D., Mendoza, R., Paino, S., y Gaspar M. M. (2017). Perceived emotional intelligence as a predictor of depressive symptoms during mid-adolescence: A two-year longitudinal study on gender differences. *Personality and Individual Differences*, *104*, 303-312. doi: 10.1016/j.paid.2016.08.022
- Gutiérrez C., M. J., Cabello, R., y Fernández, B. P. (2017). The three models of emotional intelligence and performance in a hot and cool go/no-go task in undergraduate students. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, *11*(33), 1-13. doi: 10.3389/fnbeh.2017.00033
- Keefer, K. V., Holden, R. R., y Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, *25*(4), 1255- 1272. doi: 10.1037/a0033903.
- Lacave, R. C., Molina, A. I. D., Fernández, G. M., y Redondo, M. A. D. (Enero, 2015). *Análisis de la fiabilidad y de la validez de un cuestionario docente*. Trabajo presentado en Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática de Universitat Oberta La Salle, Andorra la Vella, Barcelona.
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: ¿Precursors of early school adjustment? En B. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-291). Holanda: Kluwer. doi:10.1007/978-94-009-24420
- Ladd, G. W., Kochenderfer, L. B., y Rydell, A. M. (2011). Children's interpersonal skills and school-based relationships. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (pp.181-206). doi:10.1002/9781444390933.ch10
- López, C. E., Pérez, E. N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, *36* (1), 57-73. doi:10.6018/rie.36.1.273131
- Madariaga, J. M., Arribillaga, A., y Zulaika, L. M. (2014). Componentes y relaciones de un modelo estructural del ajuste psicosocial en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)*, *6*(1), 303-310. Doi: 10.17060/hijodaep.2014.n1.v6.748
- Mankus, A. M., Boden, M. T., y Thompson, R. J. (2016). Sources of variation in emotional awareness: Age, gender, and socioeconomic status. *Personality and Individual Differences*, *89*, 28-33. doi: 10.1016/j.paid.2015.09.43
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Shove, C., y Whitehead, A. (2008). Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *17*(8), 516-526. doi: 10.1007/s00787-008-0696-6.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basics books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey- Bass.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2002). The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual. Toronto: Multi-Health System

- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2005). The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test-Youth Version (MSCEIT-YV): Research Version. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R (2008). Emotional Intelligence. New Ability or Eclectic Traits? *American Psychologist*, 63, 503-517. doi:10.1037/0003-055x.63.6.503
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. doi:10.1177/1754073916639667
- Mestre, J. M., Núñez, V., I., y Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. B. Fernández (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 153–172). Madrid: Pirámide.
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: the three-level model of emotional intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 5(2), 25-31. doi:10.7790/ejap.v5i2.175
- Montero, I., y León, O. G. (2004). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(1), 115-127.
- Moral, R. J. C., Sánchez, S. J. C., y Villarreal, G. M. E. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15 (1), 1-11.
- Muñiz, J., y Fonseca, D. P. C., 2019. Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. doi: 10.7334/psicothema2018.291
- Nayak, M. (2014). Impact of culture linked gender and age on emotional intelligence of higher secondary school adolescents. *International Journal of Advancements in Research and Technology*, 3(9), 64-79.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625-632. doi: 10.1007/s10459-0109222-y
- Pardo, M. A., y Ruiz, D. M. A. (2002). *SPSS 11 Guía para el análisis estadístico*. Madrid: McGraw Hill.
- Pena, G. M., y Repetto, T. E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6 (2), 400-420.
- Pérez, E. N., Bisquerra, R., Filella, G. R., y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 21(2), 367-369.
- Pérez, G. J. A., Chacón, M. S., y Moreno, R. R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de la validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446. doi: 10.17060/ijodaep. 2014.n1.v6.748
- Petrides, K.V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires* (TEIQue). Londres: London Psychometric Laboratory
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi:10.1002/per.416
- Petrides, K.V., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children’s peer relations at school. *Social Development*, 15(3), 537-547. doi: 10.1111/j.1467-9507.2006. 00355.x

- Pulido, F., y Herrera, F. (2018). Relaciones entre rendimiento e inteligencia emocional en secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 165-186. doi: 10.15366/tp2018.31.010
- Qualter, P., Dacre, P. L., Gardner, K.J. Ashley K. S., Wise, A., y Wols, A. (2015). The Emotional Self-Efficacy Scale: Adaptation and validation for young adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 33-45. doi: 10.1177/0734282914550383.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2016). Validación de la versión española de la Medida de participación escolar (SEM). *La Revista Española de Psicología*, 19, E86. doi: 10.1017 / sjp.2016.94
- Rivers, S.E., Brackett, M.A., Reyes, M.R., Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366. doi:10.1177/0734282912449443.
- Rodríguez M. H., Luján, H. I., Díaz, B. C. D., González, Y. S., y Rodríguez, R. I. R. (2018). Satisfacción familiar, comunicación e inteligencia emocional. *Revista de Psicología*, 1 (1),117-128.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., y Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471. doi: 10.1086/49965
- Ruiz, E., Salazar, I. C., y Caballo, V. E. (2012). Inteligencia emocional, regulación emocional y estilos/trastornos de personalidad. *Psicología Conductual*, 20(2), 281-304.
- Sánchez, G. M., Extremera, N., y Fernández, B. P. (2016). The factor structure and psychometric properties of the Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test. *Psychological Assessment*, 28(11),1404-1415. doi: 10.1037/pas0000269
- Sánchez, N. M. T., Fernández, B. P., Montañés, R. J., y Latorre, P. J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Salguero, J. M., Fernández, B. P., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality*, 38(9), 1197-1209. doi: 10.2224/sbp.2010.38.9.1197.
- Salguero, M. J., Fernández, B. P., Ruiz, A. D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey P., y Mayer J., D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition, and Personality*. *Baywood Publishinig*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure, and health*. Washington: American Psychological Association, 125-154.
- Schutte, NS, Malouff, JM y Bhullar, N. (2009). La escala de evaluación de emociones. En C. Stough, DH Saklofske y JDA Parker (Eds.), *La serie Springer*

- sobre la excepcionalidad humana. Evaluación de la inteligencia emocional: teoría, investigación y aplicaciones* (págs. 119-134). Nueva York, NY, EE. UU
- Vila, L. N., Küster, B. I., Aldás, M. J., 2000. Desarrollo y validación de la escalas de medida en marketing, 2 (212) 02-73.
- Zafra, L. E., y Gartzia, L. (2014). Perceptions of gender differences in self-report measures of emotional intelligence. *Sex Roles*, 70(11, 12), 479-495. doi: 10.1007/s11199-014-0368-6

▪

Estatus social, autoestima y rendimiento académico en alumnado de Educación Primaria

Social status, self-esteem and academic performance in students of Primary Education

Gorka Valencia*, Elena Bernaras* y Joana Jaureguizar*
*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

El presente estudio trata de analizar la relación entre el estatus social, la autoestima y el rendimiento académico, determinando si existen diferencias en función del sexo y la edad. Han participado en el estudio 102 estudiantes de Educación Primaria, de un centro escolar del País Vasco, con edades comprendidas entre los 8 y 12 años. Así, se evalúan el estatus social, los niveles de autoestima y rendimiento académico del alumnado, a través de: Test Sociométrico, A-EP: Cuestionario para la evaluación de la autoestima en Educación Primaria y una escala ad hoc. A modo de conclusión, de acuerdo con la literatura, los resultados mostraron que el estatus social, la autoestima y el rendimiento académico están relacionados entre sí. Sin embargo, las diferencias en función del sexo y curso académico no fueron significativas.

Palabras clave: Estatus social, autoestima, rendimiento, Educación Primaria

Abstract

This study intends to analyze the relation among the social status, the self-esteem and the academic performance, according to the gender and the age. For such analysis, 102 students of Primary Education (aged between 8 and 12) have participated, all of them students of the same school situated in the Basque Country. To this end, the social status, self-esteem levels and academic performance are valued, through: Test Sociométrico, A-EP: Cuestionario para la evaluación de la autoestima en Educación Primaria and a scale. In conclusion, in accordance with the literature, the results showed that the social status, the self-esteem and the academic performance were related among them. However, the differences in function of sex and the school year were not significant.

Keywords: Social status, self-esteem, performance, Primary Education

Introducción

El período que va desde los seis años hasta los doce recibe el nombre de “años intermedios a la niñez” o “edad escolar” (Stone y Church, 1998).

La edad escolar es paralela, en el tiempo, a la fase de “latencia” descrita por Freud (1967), etapa en la que los y las niñas adquieren la capacidad para pensar en forma lógica y creativa sobre el “aquí” y “ahora”, se produce un adormecimiento de los impulsos sexuales y se afianzan los intereses sociales, las relaciones con los pares y el proceso escolar (Robles, 2008).

En dicha etapa, el o la niña modifica sus juegos y sus conductas, se hace más responsable, y quienes no reciben la aprobación de sus progenitores, educadores e iguales, tienden a desarrollar un sentimiento de inferioridad e inadaptación (Robles, 2008).

Además, haciendo referencia al estadio *Industria vs inferioridad – competencia* propuesto por Erikson (1971, 1985, 1994), paralelo a la fase de latencia de Freud, en dicha etapa se refuerza el interés por el grupo del mismo sexo, prefiriendo ellas juntarse con el grupo de chicas y ellos con el grupo de chicos. En esta etapa se ponen en marcha las habilidades sociales de las y los más pequeños (Bordignon, 2006).

Las habilidades sociales son una parte esencial de la actividad humana, pues se definen como “un conjunto de hábitos, en nuestras conductas, pero también en nuestros pensamientos y emociones, que nos permiten comunicarnos con los y las demás en forma eficaz, mantener relaciones interpersonales satisfactorias, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que las otras personas no nos impidan lograr nuestros objetivos” (Roca, 2014, p: 9).

Por tanto, las habilidades sociales inciden directamente en variables como la adopción de roles, la autoestima o el rendimiento académico, entre otras (Betina- Lacunza y Contini de González, 2011).

Así, teniendo en cuenta que el colegio es, junto con la familia, el entorno socializador más común e influyente que los niños y niñas frecuentan en su día a día, lugar en el que pasan muchas horas, es muy importante que logren mantener una buena relación con sus iguales y con sus maestras y maestros. Y es que el hecho de poder tener una conexión adecuada con su entorno más cercano tiene grandes beneficios para el desarrollo cognitivo, afectivo y social (Becker y Luthar, 2002; Buhs, Ladd, y Herald, 2006).

Por lo tanto, dependiendo de las habilidades socializadoras que el alumnado consiga desarrollar, se obtiene un estatus social (posición social) concreto dentro del grupo de iguales, el cual puede tener importantes repercusiones en el bienestar y en el desarrollo psicosocial del niño o de la niña (Wentzel, 1998).

En relación al término “estatus social”, éste genera gran controversia hoy en día en nuestra sociedad, ya que suele ser fácilmente confundido con “habilidad social” o incluso con “relación social”. No obstante, cuando hablamos de estatus social infantil, nos estamos refiriendo al grado de rechazo o aceptación que un alumno o alumna recibe en el aula por el resto de sus iguales (Jiménez, Moreno, Murgui, y Musitu, 2008).

Además, es importante aclarar que, a través de la interacción que se da entre el alumnado, y de este modo, del estatus social que cada uno o una consigue obtener, se generan una serie de jerarquías, en las que algunas personas son preferidas por sus iguales (hablamos de los y las líderes), mientras que otras son rechazadas (Haselager, 1997).

Así, en el diseño creado originalmente por Perry, y mejorado posteriormente por Coie, Dodge, y Copotelli en 1981 (Frederickson y Furnham, 1998), los y las estudiantes

se clasifican en seis categorías, que son: popular, rechazado, excluido, polémico, promedio y no clasificado. He aquí una breve descripción de cada grupo:

□ Popular: es quien obtiene un alto valor de preferencia social (en el sociograma obtiene altas puntuaciones en las preguntas positivas, y bajas puntuaciones en las negativas).

□ Rechazado/a: alguien será considerado rechazado o rechazada en el caso de que su valor de preferencia social sea muy bajo (en el sociograma obtiene bajas puntuaciones en las preguntas positivas, y altas puntuaciones en las negativas).

□ Excluido/a: diremos que una persona es excluida cuando su valor estándar de impacto social sea muy bajo (en el sociograma obtiene bajas puntuaciones tanto en las preguntas de carácter positivo como en las negativas).

□ Polémico/a: consideraremos polémica o controvertida a toda persona que muestre un valor de impacto social neutro, así como valores superiores a 0 en el sociograma (tanto en las preguntas positivas como en las negativas).

□ Promedio: toda persona que obtenga un impacto social entre -0,5 y 0,5 en el sociograma.

□ No clasificado/a: se refiere a aquellas personas que no tienen cabida en ninguno de los grupos mencionados anteriormente.

De tal modo, por un lado, nos encontramos ante las personas consideradas “populares”, las líderes. Estas, según Cillessen y Marks (2011), son mucho más visibles que el resto y gozan de una influencia más importante en el grupo. Por ende, les es muy fácil conseguir todo lo que se proponen, pues el resto sigue lo que estas proponen sin rechistar (LaFontana y Cillessen, 2002). Además, es muy habitual que las personas líderes muestren un comportamiento agresivo ante el resto, así como la manipulación o la exclusión de otras personas, pues es la forma de mantener su estatus lo más alto posible dentro del grupo, su forma de dominar (Cillessen y Mayeux, 2004).

Por otro lado, en las aulas también se ubican los compañeros y las compañeras rechazadas por sus iguales, las personas menos queridas por el grupo. En relación a estas, García-Bacete, Sureda, y Monjas (2010) aseguran que es posible que una persona rechazada por el grupo tenga algunos amigos y amigas. Así, García-Bacete (2007) apunta que las y los alumnos rechazados son, sin lugar a dudas, los más agresivos y aislados del grupo, además de los menos sociables y participativos.

En relación con lo mencionado en el párrafo anterior, García-Bacete, Sureda, y Monjas (2008) realizaron un estudio en el que presentaron los porcentajes de cada tipo sociométrico encontrado, en relación con la etapa educativa (primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria), obteniendo los siguientes datos: en el primer ciclo, el 10.6% del alumnado era preferido, el 12.4% rechazado, el 13.6% ignorado, el 3.4% controvertido y el 60% promedio; en el segundo ciclo, el 12% era preferido, el 10.8% rechazado, el 12% ignorado, el 3.6% controvertido y el 61.7% promedio; y por último, en el tercer ciclo, el 11.7% era preferido, el 12.3% rechazado, el 12.9% ignorado, el 4% controvertido y el 59.2% promedio. Estos porcentajes demuestran que las relaciones entre iguales no se dan de la misma forma en función de la edad o curso académico.

Asimismo, en cuanto a la perspectiva de género, García-Bacete et al. (2008) analizaron el porcentaje de rechazados y rechazadas por ciclo educativo y sexo, concluyendo que en Educación Primaria el alumnado rechazado se distribuía de la siguiente manera: en el primer ciclo un 16.8% de los chicos era rechazado, mientras que entre las chicas, un 7.6% lo era; en el segundo ciclo un 16% de los chicos era rechazado, mientras que un 4.6% de las chicas lo era; y por último, en el tercer ciclo un

16% de los chicos era rechazado, mientras que un 7.7% de las chicas lo era. Por lo tanto, y teniendo en cuenta los datos presentados, es posible concluir que hay más chicos rechazados que chicas.

De este modo, el estatus social impuesto es percibido por el alumnado como parte de su identidad social, lo que lleva a tener diferentes consecuencias en su bienestar emocional (Bukowski y Hoza, 1989), generando así grandes niveles de estrés y angustia (Asher y Coie, 1990).

En cuanto a los subgrupos que se generan dentro del aula, Duncan y Cohen (1995) afirman que el alumnado escoge a sus amigos y amigas en función de las similitudes que estos y estas tienen con las características de ellas y ellos mismos. Es decir, un niño escogerá como amigo a un compañero que tenga su misma edad, sexo, logro académico, nivel de agresividad o tipo sociométrico, entre otros. Como consecuencia, lo más habitual es que dentro del aula haya diferentes subgrupos, los cuales estén formados por niños y niñas de las mismas edades, o también puede ser que preferidos y no-preferidos formen sus propios subsistemas, o que se elija preferentemente a los del mismo sexo.

En definitiva, según Dijkstra y Veenstra (2011), en Educación Primaria (especialmente) los chicos se relacionarán con los chicos y las chicas con las chicas, pues sus gustos y actividades no suelen ser las mismas. Por lo tanto, los subgrupos que se creen en el aula estarán condicionados por el factor sexo, a lo que Legault (1993) denomina el fenómeno de “segregación de género”.

Wentzel (1998) asegura que, como consecuencia del sistema de jerarquización, aquellos niños y niñas que reciben un mayor grado de apoyo por parte del profesorado e iguales manifiestan una mayor motivación, se muestran más interesados de cara a las actividades escolares que se les proponen, cumplen de manera más reglada las normas y su autoestima es más alta.

Así, autores como García-Bacete, Musitu, y García (1990) señalan que el alumnado rechazado, en comparación con el resto, muestra un escaso nivel de actividad social, una menor autoestima, y disfruta menos de las actividades realizadas en el aula.

En relación a la autoestima, una de las variables más estudiadas hoy en día por los investigadores e investigadoras del ámbito educativo, se define como “la experiencia de sentirnos competentes para lidiar con los retos que nos presenta la vida y la conciencia que nos muestra nuestro derecho de vivirla satisfactoriamente” (Rodríguez de Troyse, 2000, p: 12).

Así pues, podemos concluir que la autoestima se forma mediante aspectos propios de la persona y de su realidad interna y externa, aspectos que generan el reconocimiento de nuestras virtudes, dones y talentos, así como nuestras limitaciones (Sebastián, 2012).

Centrándonos en el entorno escolar, Murray, Griffin, Rose, y Bellavia (2003) proponen que los sentimientos de buena o mala relación con los y las compañeras influyen directamente en la autoestima, desempeñando así un importante efecto protector sobre el rechazo o enfrentamiento entre ambos sexos.

A propósito de la autoestima y la influencia de quienes nos rodean, Ramírez (2013) defiende que la autoestima se ve muy influenciada por los obstáculos que los seres de nuestro alrededor ponen ante nuestra persona. Según este autor, la percepción de poder que obtenemos a través de la autoestima es un proceso delicado que es imposible de adquirir sin el apoyo incondicional de personas de referencia que, especialmente en la etapa infantil y adolescente, animan a la persona a seguir adelante y a superar sus inseguridades. Por ello, es totalmente necesario, a la hora de trabajar la relación entre la posición social que un niño o niña ocupa en su grupo y la autoestima que tiene, conocer la clase de influencia que ejercen las personas con las que convive.

Rodríguez, Pellicer de Flores, y Domínguez (2012) diferencian tres grandes apartados dentro de la autoestima: el “Yo físico” (que hace referencia al organismo, la superficie que podemos ver), el “Yo psíquico” (que se refiere a la parte interna: las emociones, la mente y el espíritu) y el “Yo social” (que hace referencia al papel que el individuo juega dentro de la sociedad en la que vive). Tomando como referencia la tercera categoría, que es el que nos interesa en esta ocasión, existe gran relación entre la autoestima que una persona pueda tener con su relación con los y las otras y con el medio humano, ya que es muy significativo el grado de atención, aceptación, comprensión, comunicación, compasión y asociación que el resto tiene hacia nuestra persona.

Por lo tanto, la autoestima está totalmente relacionada con los y las demás, con quienes nos rodean, así como con el liderazgo y el rechazo. Y es que la autoestima de los y las líderes siempre será sana y floreciente, ya que tendrán el apoyo de sus súbditos, quienes harán de ésta una autoestima mayor y mejor (Ramírez, 2013).

Además, según Coopersmith (1967), la relación con los iguales tiene gran influencia a la hora de determinar la autoestima de un niño o niña, especialmente a partir de los 8 años. Según el autor, la relación con los compañeros y compañeras puede tener incluso más peso que la propia familia.

En relación a las dos variables analizadas (estatus social y autoestima), Mahadevan, Gregg, y Sedikides (2018) hablan sobre la teoría hierométrica, asegurando que lo más importante en el funcionamiento de la autoestima es el estatus social, ya que de este dependerá el poder lograr tener una alta autoestima o no. Es decir, la teoría hierométrica apunta que cuanto más alto sea nuestro estatus social, más ventajas tendremos. Así pues, de acuerdo con esta teoría, la autoestima es el engranaje central del mecanismo humano, el cual trabaja como calibre interno para asegurar una buena posición social (estatus).

En relación con lo mencionado, Mahadevan, Gregg, y Sedikides (2018) realizaron un estudio en el que analizaron la relación entre el status social de los y las participantes y su nivel de autoestima, teniendo en cuenta el sexo. Así, se pudo demostrar que la relación entre el status social y la autoestima es significativa tanto en varones como en mujeres.

Además de la investigación ya mencionada, cabe mencionar la aportación de Serrano, Mérida, y Tabernero (2015), quienes realizaron un estudio de la autoestima infantil en función del sexo. Así, gracias a este estudio, se concluyó que las niñas tienen puntuaciones superiores en la autoestima global, dato que también es corroborado por estudios realizados por Garaigordobil y Berrueco (2007), Lihua y Lizhu (2006) o Wilgenbusch y Merrel (1999), entre otros.

Por último, y partiendo de la hipótesis de que el estatus social también influye en el rendimiento académico, es necesario hablar sobre esta última variable. Así pues, según Torres y Rodríguez (2006), el rendimiento sería “El nivel de conocimiento demostrado en un área o materia, tomando como referencia la edad y el nivel de la media escolar” (p: 256).

Según García-Bacete, et al. (2010), las malas relaciones entre iguales pueden incrementar las dificultades escolares, el fracaso e incluso el abandono escolar. Esto puede suceder por varias razones: 1) por no querer asistir a la escuela, 2) por miedo a participar delante de los y las demás (y por tanto, aislarse, no hablar), y 3) por provocar los mismos efectos de rechazo en el profesorado.

Del mismo modo, García-Bacete, Musitu, y García (1990) afirman que el profesorado valora negativamente en todas las variables (aceptación, adaptación, esfuerzo, colaboración, participación, conducta, madurez, rendimiento, inteligencia y

éxito) a las niñas y niños rechazados, y además, percibe a sus familias como menos implicadas en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Así, gracias a las investigaciones realizadas por autores como Zhu, Xu, y Kong (2000), se puede afirmar que existe una relación directa entre el estatus social y el rendimiento académico. En dicho estudio, los investigadores mostraron que las personas con dificultades de aprendizaje tienen más problemas de atención y comportamiento, hiperactividad, compulsividad y dificultades a la hora de relacionarse con sus iguales.

Asimismo, Wentzel, Barry, y Caldwell (2004), en una de sus investigaciones, mostraron que los niños y niñas más populares (con mayor estatus social) tienen mejor rendimiento académico que el resto, mientras que los y las rechazadas suelen tener un nivel académico significativamente inferior al promedio.

En cuanto a las diferencias por el sexo, autores como del Prette, del Prette, y Barreto (1999) afirman que las mujeres tienen un mejor rendimiento académico que los hombres.

Por lo tanto, y teniendo en cuenta la literatura previa, es evidente que existe una relación directa entre las variables estudiadas, y que factores como el sexo o la edad pueden determinar diferencias significativas en los resultados. Por todo esto, es importante analizar, estudiar y trabajar estas variables, con el fin de determinar si realmente existe tal relación.

Partiendo de los estudios previos ya mencionados, en cuanto a la relación del estatus social, la autoestima y el rendimiento académico, en este estudio se ha propuesto un objetivo general: analizar la relación entre el estatus social, la autoestima y el rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria, en función del sexo y la edad.

Para poder llegar a dicho objetivo se proponen tres objetivos específicos: (1) conocer el estatus social y los niveles de autoestima del alumnado de 2º, 4º y 6º de Educación Primaria; (2) analizar la relación existente entre el estatus social, la autoestima y el rendimiento académico; (3) evaluar si existe algún tipo de diferencia, en cuanto a las variables analizadas, en función del sexo y curso académico.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 102 escolares, 53 chicos y 49 chicas, de edades comprendidas entre los 8 y 12 años. De los escolares participantes, 87 completaron los cuestionarios en euskara y 15 en castellano. Las y los participantes procedían de un colegio público de la Comunidad Autónoma del País Vasco. El 40.8% de los estudiantes cursaban 2º de Educación Primaria, el 24.48% 4º curso, y el 38.76% 6º curso. En la Tabla I puede verse, de manera gráfica, la distribución de los y las alumnas en función del grupo y sexo.

Tabla I
Número de escolares por grupo y sexo

		Grupo						
		2º A	2º B	4º A	4º B	6º A	6º B	Total
Sexo	Chicos	10	10	7	5	9	12	53
	Chicas	10	10	6	6	10	7	49
Total		20	20	13	11	19	19	102

Instrumentos

1. *Test sociométrico* (Carrón, 2015). Este instrumento ha sido diseñado con el fin de conocer el sistema de relaciones internas de un grupo y la posición que en ellas ocupa el sujeto, ofreciéndonos información como: el grado de aceptación de un individuo dentro de un grupo (status), quiénes son las compañeras y compañeros preferidos de cada individuo, la estructura del grupo en su conjunto (divisiones, subgrupos, fracturas, etc.), quiénes son los líderes y su posición relativa dentro de la estructura funcional del grupo, la evolución y los cambios producidos dentro del mismo grupo al aplicar en períodos diferentes el mismo instrumento, localizar a las personas rechazadas por los demás, y por último, localizar a las personas aisladas.

Esta herramienta está diseñada para ser aplicada con niños y jóvenes de cualquier edad, y se puede aplicar de manera individual o colectiva.

El cuestionario está compuesto por 7 preguntas, seis de ellas de carácter positivo, y una única de carácter negativo. Mediante las cuestiones positivas, se logra obtener información sobre las compañeras y los compañeros más queridos; mientras que, con la negativa, se obtiene la información acerca de los alumnos menos apreciados o marginados.

Para responder al cuestionario el o la participante debe contestar a 7 cuestiones (de las que 3 preguntan *¿Por qué?*) de manera literal, dando nombres y razones.

Así pues, este test presenta dos subescalas: *escala positiva* y *escala negativa*. En el caso de la *escala positiva*, los ítems relacionados son el 1 (Escribe el nombre y apellido del compañero/a al lado del cual te gustaría estar sentado en clase), 2 (*¿Por qué?*), 3 (Si tuvieras que hacer un trabajo por parejas, *¿con quién te gustaría hacerlo?*), 4 (*¿Por qué?*), 5 (*¿Con quién te irías de viaje o excursión?*) y 6 (*¿Por qué?*); mientras que en la *escala negativa* se encuentra el ítem número 7 (*¿Con quién no te gustaría estar sentado en clase ni te irías de vacaciones?*).

Además, se utilizó como referencia de clasificación la técnica de nominación de iguales propuesta por Coie y Dodge (1983), en la que se indica que el alumnado pertenecerá a un grupo social o a otro en función a las nominaciones positivas y negativas recibidas. En dicha clasificación, es importante conocer las puntuaciones de preferencia social (que se obtiene al restar al número de nominaciones positivas las negativas) y de impacto social (que se obtiene al sumar el número de nominaciones positivas y negativas recibidas). Así, he aquí las categorías propuestas:

□ Populares: aquellos que puntúan alto tanto en preferencia social como en impacto social, pues obtienen altas puntuaciones en nominaciones positivas y bajas puntuaciones en nominaciones negativas.

□ Rechazados/as: aquellos que puntúan de forma baja en preferencia social pero alta en impacto social, ya que reciben muy pocas nominaciones positivas y muchas negativas.

□ Ignorados/as: aquellos que obtienen pocas nominaciones positivas y pocas nominaciones negativas, el impacto social es bajo y la preferencia social neutra.

□ Controvertidos/as: aquellos que obtienen un impacto social alto, ya que obtienen gran cantidad de nominaciones positivas y negativas, así como una preferencia social intermedia.

□ Promedios: aquellos que obtienen puntuaciones moderadas tanto en las nominaciones positivas como en las negativas.

En cuanto a la corrección del cuestionario, se diferencia el apartado positivo y el negativo. En cuanto al negativo, hay un único ítem que hace referencia a éste, y por

tanto, cuenta -1. En cambio, teniendo en cuenta que hay 3 ítems de carácter positivo, cuenta +3 el primer nombre indicado, +2 el segundo y +1 el tercero.

Así, teniendo en cuenta las categorías recién explicadas, a través del cuestionario *Test sociométrico* (Carrón, 2015) se pudo conocer el estatus social de cada alumno/a, así como la estructura de cada grupo (personas populares, rechazadas, etc.).

Por último, en cuanto a la fiabilidad y a la validez, el test sociométrico es un instrumento de sencilla aplicación y ha sido calificado muy positivamente gracias a su gran índice de validez.

2. *A-EP: Cuestionario para la evaluación de la autoestima en Educación Primaria* (Ramos, Giménez, Muñoz-Adell y Lapaz, 2006). El A-EP ha sido diseñado para evaluar la autoestima de niños y niñas de edades comprendidas entre los nueve y los trece años (4º - 6º de Educación Primaria). Se puede aplicar de manera individual o colectiva. El test está compuesto por un total de 17 ítems, de los cuales cuatro están formulados de forma inversa (es decir, puntúan como correctas las respuestas negativas). La prueba se aplica sin tiempo límite, a pesar de que la mayoría de participantes necesitan un tiempo medio de entre 10 y 15 minutos.

De este modo, el o la participante ha de señalar a través de una X la respuesta que cree que más se adecua a su realidad, siendo tres las respuestas posibles: Sí, A veces y No.

En cuanto a las subescalas, en este test podemos encontrar cinco factores: *F1*, *F2*, *F3*, *F4* y *F5*. En el caso del *F1*, los ítems relacionados son el 1, 4 y 8; en el caso del *F2*, se encuentran los ítems 3, 6 y 10; en la subescala *F3* podemos encontrar los ítems 9 y 14; para el factor *F4* están los ítems 7, 12, 13, 16 y 17; y por último, los ítems relacionados con la subescala *F5* son el 2, 5, 11 y 15.

De tal modo, y siguiendo las franjas propuestas por el mismo cuestionario (en la que, si el niño o la niña obtiene una puntuación menor o igual a 22 (percentil 1-14), significará que tiene “Muy baja autoestima”; si obtiene una puntuación entre 23-26 (percentil 15-40), significará que tiene “Autoestima por debajo de la media”; si obtiene una puntuación entre 27-29 (percentil 41-65), significará que está “Dentro de la media”; si obtiene una puntuación entre 30-31 (percentil 66-83), significará que tiene “Alta autoestima”; y por último, si obtiene una puntuación entre 32-34 (percentil 85-99), significará que tiene “Muy alta autoestima”), se pudo calcular el nivel de autoestima de cada participante.

Por último, en relación a la fiabilidad y a la validez, el test cuenta con la aprobación del alfa de Cronbach, siendo el valor de alfa del cuestionario, con sus diecisiete ítems, igual a 0.76. En el presente estudio el alfa de Cronbach fue de .69.

3. *Rendimiento académico*. El rendimiento académico se evaluó a través de un informe propuesto por el profesorado. Se les pidió que valoren a cada alumno y alumna mediante una escala de tipo Likert de 5 puntos: 1 (Insuficiente), 2 (Suficiente), 3 (Bien), 4 (Muy bien), 5 (Sobresaliente).

Procedimiento

Para poder llevar a cabo el estudio, en primer lugar, se realizó una búsqueda de los diferentes centros escolares públicos de Educación Primaria presentes en Guipúzcoa, escogiendo finalmente uno, por conveniencia. Así, una vez elegido el centro, se informó tanto a la dirección del mismo como al profesorado y al alumnado acerca del estudio que se pretendía realizar. Se solicitó el consentimiento, tanto al alumnado como a las familias, para que pudieran, de manera libre y opcional, participar en el estudio. De este

modo, y tras recibir los consentimientos necesarios, se llevaron a cabo las pruebas pertinentes.

Tanto el Test sociométrico como el A-EP fueron pasados de manera colectiva y en horario de clase, siempre en el mismo orden. Además, los y las tutoras de cada grupo tuvieron que completar el informe en el que se hizo llegar la información requerida acerca del rendimiento académico de cada estudiante, a través de una escala de tipo Likert de 5 puntos.

Por último, una vez realizadas las pruebas ya mencionadas, se facilitó al centro un informe con los datos obtenidos, haciendo especial hincapié en los resultados menos favorables (los cuales mostraron indicios de un bajo estatus social o de una baja autoestima).

Análisis de datos

El análisis de datos se realizó de dos formas diferentes. Por un lado, con el fin de obtener información realmente significativa del Test sociométrico, se analizaron de forma cualitativa todas las respuestas, tanto positivas como negativas, ofrecidas por los y las alumnas. Así, se realizaron un total de 6 tablas sociométricas, una por cada grupo; así como 6 sociogramas. De tal modo, fue posible adjudicar a cada alumno/a una categoría o un estatus social concreto, con el fin de poder cubrir todos y cada uno de los objetivos propuestos en el estudio.

Por otro lado, se utilizó el programa estadístico IBM SPSS Statistics 25. Para ello, en primer lugar, se realizaron los correspondientes análisis de Chi-cuadrado para determinar si existía algún tipo de relación entre las variables autoestima, estatus social y rendimiento académico. Además, las tablas cruzadas fueron necesarias a la hora de relacionar cada dimensión social con un nivel concreto de autoestima y rendimiento académico, para lo que se categorizaron tanto la autoestima como el rendimiento académico en 3 únicas categorías.

En segundo lugar, se llevaron a cabo las pruebas t de Student para comparar las medias obtenidas en autoestima entre chicos y chicas, así como también se realizó un análisis ANOVA con el fin de detectar algún tipo de diferencia significativa en función de la etapa educativa.

Por último, se analizó la intensidad de la correlación de las tres variables estudiadas en función del sexo, para lo que fue necesario emplear la prueba Rho de Spearman.

Resultados

Una vez analizados los datos obtenidos por los y las alumnas participantes en el estudio, se pudo afirmar que en todos los grupos analizados se diferenciaban, como mínimo, 2 subgrupos, siendo en todos los casos uno de ellos formado por chicos y otro por chicas (a excepción del grupo 4A, en el que se encontró un subgrupo formado principalmente por chicas, en el que formaba parte también un chico). Tal y como se puede ver en la Tabla II, en cuatro de los seis grupos (los grupos 2B, 4B, 6A y 6B) se hallaron 2 subgrupos (uno formado por chicos y otro por chicas); mientras que en el grupo 2A se diferenciaron 3 subgrupos (uno de ellos formado por chicos y los dos restantes por chicas), y en el grupo 4A se diferenciaron también 3 subgrupos (uno formado por chicas y un único chico, y otros dos formados por chicos).

Tabla II

Subgrupos dentro de cada grupo, indicando el sexo de los y las participantes

Grupo	2A	2B	4A	4B	6A	6B
Subgrupos	6 chicos	6 chicos	5 chicas y 1 chico	4 chicos	6 chicos	7 chicos
	5 chicas 2 chicas	5 chicas	2 chicos 2 chicas	14 chicas	6 chicas	5 chicas
Total subgrupos	3	2	3	2	2	2

Además, a través de los sociogramas, resultó fácil identificar que en todos y cada uno de los grupos había, como mínimo, una persona popular o líder. En relación al sexo, en la mayoría de grupos se identificó a más de una persona líder, siendo lo más habitual que los hubiera hombres y mujeres. Véase en la Tabla III la distribución del liderazgo en función del sexo.

Tabla III

Distribución del liderazgo en función del sexo y el grupo

Grupo		2A	2B	4A	4B	6A	6B	Total
Líder	Chico	1	1	1	2	2	2	9
	Chica	0	3	2	2	1	2	10
Total		1	4	3	4	3	4	19

Tal y como puede verse en la Tabla III, en el grupo 2A se encontró un único líder, del sexo masculino; en el grupo 2B se identificó un líder chico y 3 líderes chicas; en el grupo 4A 4 líderes, 2 de cada sexo; en el grupo 6A 3 líderes, dos hombres y una mujer; y por último, en el grupo 6B se encontraron 4 personas populares, 2 de cada sexo. Por lo tanto, en cada grupo se halló, al menos, una persona líder o popular, y por lo normal en todos los grupos había un líder chico y una líder chica.

En cuanto a las personas rechazadas, en la Tabla IV puede verse cómo en todos los grupos se identificó, como mínimo, una persona que no era muy querida por sus iguales. En este sentido, lo más común fue que en todos los grupos hubiera 1 o 2 personas rechazadas. En relación al sexo, no se encontró una discriminación directa a ninguno de los dos sexos; sin embargo, sí es cierto que fueron más los chicos rechazados (6 en total) que las chicas (3).

Tabla IV

Distribución de personas rechazadas en función del sexo y el grupo

Subgrupo		2A	2B	4A	4B	6A	6B	Total
Rechazado/a	Chico	1	1	0	1	1	2	6
	Chica	0	1	1	0	1	0	3
Total		1	2	1	1	2	2	9

Dejando a un lado los sociogramas, y centrándonos ahora en los análisis estadísticos realizados para analizar la autoestima, a través de los análisis descriptivos se halló que la puntuación media total de la autoestima era de 27.10 (DT= 4.06). En base a los baremos de la prueba, esta puntuación se sitúa dentro de la media.

Del mismo modo, se encontró una relación significativa entre el estatus social y la autoestima $\chi^2(8) = 27.04$, $p = .001$. En este sentido, mediante una tabla cruzada se pudo comprobar que los y las alumnas que gozaban de un estatus social popular tendían a tener una autoestima más saludable (16 populares obtuvieron una autoestima media o alta, mientras que 3 populares una autoestima baja); mientras que los y las alumnas

consideradas rechazadas (que sumaron un total de 9 personas) consiguieron una autoestima baja en todos los casos. He aquí la Tabla V, en la que se muestran los resultados de todas las categorías (estatus social), con su respectivo nivel de autoestima.

Tabla V
Relación del estatus social y la autoestima (número y porcentaje)

		Autoestima			Total
		Baja	Media	Alta	
Estatus social	Popular	3	9	7	19
	% del total	15.8%	47.4%	36.8%	100%
	Promedio	20	7	15	42
	% del total	47.6%	16.7%	35.7%	100%
	Controvertido/a	1	5	3	9
	% del total	11.1%	55.6%	33.3%	100%
	Ignorado/a	7	8	8	23
	% del total	30.4%	34.8%	34.8%	100%
	Rechazado/a	9	0	0	9
	% del total	100%	0%	0%	100%
Total		40	29	33	102
% del total		39.2%	28.4%	32.4%	100%

Como puede verse en la Tabla V, los y las alumnas promedio, que sumaron la mayoría (un total de 42 personas de 102), mostraron un nivel de autoestima bajo, lo que resultó alarmante. En relación a las personas controvertidas, que son aquellas que obtienen tanto elecciones positivas como negativas, mostraron, en general, un nivel de autoestima medio-alto. Además, las personas ignoradas indicaron tener niveles de autoestima bastante equitativos, habiendo bastantes personas en las tres categorías propuestas.

Asimismo, teniendo en cuenta los resultados totales, se pudo ver que la mayoría de la muestra (el 39.2%) mostraba una autoestima baja; seguido de los y las alumnas con una autoestima alta, que sumaron el 32.4% de la muestra; y, por último, el 28.4% indicó una autoestima media.

Haciendo referencia al rendimiento académico, la relación entre el estatus social y el rendimiento académico resultó ser significativa en el análisis de Chi-cuadrado de Pearson, $\chi^2(8) = 18.3$, $p = .019$. En este sentido, a través de una tabla cruzada se pudo demostrar que las personas que peor rendimiento académico obtuvieron fueron las rechazadas (ya que el 22.2% de los y las rechazadas obtuvieron un rendimiento insuficiente), mientras que las que mejor rendimiento mostraron fueron las populares (pues el 73.7% de estas obtuvieron un rendimiento muy bueno o sobresaliente). Véase la Tabla VI para comprobar los datos ofrecidos.

En cuanto a las diferencias en función del sexo y la etapa escolar, la prueba t de Student no arrojó diferencias estadísticamente significativas entre la media en autoestima de chicos ($M = 26.68$, $DT = 4.41$) y de chicas ($M = 27.55$, $DT = 3.65$), $t(100) = -1.08$, $p = .28$. Asimismo, tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de la etapa educativa $F(2, 99) = 1.92$, $p = .15$.

Tabla VI
Relación del estatus social y el rendimiento académico (número y porcentaje)

Estatus social		Rendimiento académico			Total
		Insuficiente	Suficiente-Bien	Muy bien-Sobresaliente	
social	Popular	0	5	14	19
	% del total	0%	26.3%	73.7%	100%
	Promedio	4	23	15	42
	% del total	9.5%	54.8%	35.7%	100%
	Controvertido/a	0	6	3	9
	% del total	0%	66.7%	11.1%	100%
	Ignorado/a	5	11	7	23
	% del total	21.7%	47.8%	30.4%	100%
	Rechazado/a	2	6	1	9
	% del total	22.2%	66.7%	11.1%	100%
	Total	11	51	40	102
	% del total	10.8%	50%	39.2%	100%

No obstante, sí se pudo comprobar que la autoestima, en relación a la etapa escolar (y por tanto, a la edad), se desarrolló de manera distinta en chicos y chicas, aunque no de una manera estadísticamente significativa. En el caso de los chicos, mostraron índices mayores de autoestima en segundo curso, y esta fue decreciendo de manera progresiva hasta llegar a sexto, curso en el que obtuvieron su valor mínimo. En cambio, las chicas indicaron una autoestima bastante equilibrada en las tres etapas estudiadas, siendo mínimamente ascendente su proceso (ver Figura 1).

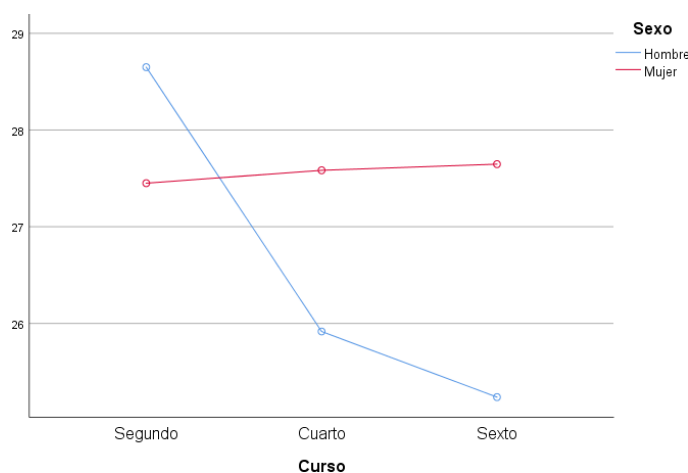


Figura 1. Niveles de autoestima en función del sexo y la etapa escolar.

En relación al rendimiento académico, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo $\chi^2(2) = 3.01, p = .222$. Aun así, cabe destacar que dentro de la calificación insuficiente, los hombres ocuparon el 27.3% de la muestra y las mujeres el 72.7%; dentro de la calificación suficiente-bien los hombres ocuparon el 54.9% y las mujeres el 45.1%; y por último, dentro de la calificación muy bien-sobresaliente, los hombres ocuparon el 55%, mientras que las mujeres el 45%.

Mediante el coeficiente de correlación de Rho de Spearman se encontró una relación positiva entre la autoestima y el rendimiento académico ($\rho = .28$). Por último, en cuanto a la intensidad de la correlación estatus social, autoestima y rendimiento académico, no se halló ninguna diferencia significativa en función del sexo.

Discusión

El objetivo principal del presente estudio era analizar la relación entre el estatus social, la autoestima y el rendimiento académico del alumnado de Educación Primaria, en función del sexo y la edad.

En cuanto al primer objetivo específico, en todos y cada uno de los grupos estudiados se halló, como mínimo, un subgrupo formado principalmente por chicas y otro formado principalmente por chicos, lo cual concuerda con lo afirmado por Dijkstra y Veenstra (2011), autores que señalan que en Educación Primaria (especialmente) los chicos prefieren relacionarse con los chicos, y las chicas con las chicas, generando así la “segregación de género” que Legault (1993) propone.

Así mismo, también se halló que, por lo general, en cada grupo había, como mínimo, un chico líder y una chica líder, así como, al menos, una persona rechazada en todos los casos. En relación a esto, Haselager (1997) indica que, a través de la interacción que se da entre el alumnado, se generan una serie de jerarquías en el aula, en las que algunas personas son preferidas por sus iguales y otras son rechazadas. Así, tal y como indican Cillessen y Marks (2011), las personas populares son mucho más visibles que el resto, y gozan de una influencia importante en el grupo; mientras que, como afirman García-Bacete, et al. (2010), en las aulas también se pueden encontrar los y las compañeras rechazadas, las personas menos queridas por el grupo.

Por otro lado, los autores que diseñaron la prueba A-EP, para medir la autoestima, hallaron una puntuación media total en la escala de 27.17 ($DT= 4.45$), con una muestra de 598 niños y 498 niñas de 4º, 5º y 6º de Educación Primaria. Estos datos son muy similares a los encontrados en el presente estudio, que arrojaron una media total en la autoestima de los y las participantes de 27.10 ($DT= 4.06$), lo que sugiere una autoestima total “dentro de la media”.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, es posible afirmar que las variables estatus social, autoestima y rendimiento académico están relacionadas entre sí. En este mismo sentido, se pudo afirmar que las personas líderes mostraban índices de autoestima mayores que el resto, mientras que las personas rechazadas mostraron índices de autoestima menores. En relación a esto, autores como Murray, et al. (2003) señalan que los sentimientos de buena o mala relación con los y las compañeras influyen directamente en la autoestima. Tal y como indica Wentzel (1998), aquellos niños y niñas que reciben un mayor grado de apoyo por parte del profesorado e iguales muestran una autoestima más alta; mientras que, como señalan García-Bacete, et al. (1990), el alumnado rechazado, en comparación con el resto, muestra una menor autoestima.

Además, haciendo hincapié en la relación entre el estatus social y el rendimiento académico, se pudo demostrar que el alumnado líder obtenía un mejor rendimiento académico que el promedio, mientras que las personas rechazadas obtuvieron las peores calificaciones. Esto coincide directamente con el estudio realizado por Zhu, et al. (2000), quienes hallaron que existe una relación directa entre el estatus social y el rendimiento académico, mostrando que las personas con dificultades de aprendizaje tienen más problemas a la hora de relacionarse con sus iguales. Así mismo, Wentzel, et al. (2004), en una de sus investigaciones, mostraron que los niños y niñas más populares tienen mejor rendimiento académico que el resto, mientras que los y las rechazadas suelen tener un nivel académico significativamente inferior al promedio.

Finalmente, los resultados obtenidos en respuesta al tercer objetivo específico arrojaron conclusiones dispares. Por un lado, en lo referente a la variabilidad de la autoestima en función del sexo, no fue posible confirmar que las mujeres presentan

niveles de autoestima más elevados que los hombres, ya que los resultados no indicaron diferencias significativas de medias. Esto no coincide con los resultados de Serrano, Mérida y Tabernero (2015), quienes realizaron un estudio de la autoestima infantil en función del sexo, mediante el que se concluyó que las niñas tienen puntuaciones superiores en la autoestima global, dato que también es corroborado por los estudios de Garaigordobil y Berrueco (2007), Lihua y Lizhu (2006) o Wilgenbusch y Merrel (1999), entre otros. Estos resultados, que fueron tan distintos a los hallados en la mayoría de estudios similares, pueden deberse al tamaño muestral, pues hay grupos en los que únicamente se contó con un total de 11 niños y niñas, lo cual es verdaderamente limitado.

Por otro lado, si bien es cierto que autores como del Prette, et al. (1999) afirman que las mujeres tienen un mejor rendimiento académico que los hombres, en el estudio presente no se halló ningún tipo de diferencia significativa entre sexos en lo que al rendimiento académico respecta.

Además, a pesar de que se predijese una mayor intensidad, por parte de las chicas, en la relación entre las variables estatus social, autoestima y rendimiento académico, no se pudo identificar tal diferencia, pues la intensidad en la relación de las variables estudiadas resultó tan intensa en ellas como en ellos.

Del mismo modo, tampoco se halló ninguna diferencia significativa en función de la edad, pues los resultados fueron muy similares en las tres etapas estudiadas. Así pues, los resultados obtenidos no concordaron con los mostrados por García-Bacete, et al. (2008), quienes hallaron que las relaciones entre iguales no se dan de la misma forma en función de la edad.

Así pues, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el estudio presente, y los obtenidos en otros tantos similares, es evidente que esta investigación puede ser de gran interés para poder comprender la relación que existe entre las variables estatus social, autoestima y rendimiento académico, pues nos permite ver que estas variables tienen influencia entre sí. Asimismo, este estudio permite conocer las relaciones y los sistemas jerárquicos que se crean en el aula, mostrando que los procesos de socialización entre chicos y chicas son diferentes. Del mismo modo, si bien las diferencias en cuanto al rendimiento académico y a la autoestima en función del sexo no fueron estadísticamente significativas, parece que hay una tendencia decreciente en autoestima en el caso de los chicos, a medida que avanzan en los cursos escolares. Tal vez, futuros estudios con una muestra más amplia puedan comprobar si se mantiene dicha tendencia.

Para terminar, cabe destacar que la principal limitación de esta investigación fue el tamaño de la muestra, por lo que de cara a futuros estudios, se recomienda aumentar el tamaño muestral. Del mismo modo, sería interesante realizar un estudio longitudinal, que garantizase la continuidad de los resultados y que permitiera establecer relaciones causales entre las variables. Asimismo, se podrían plantear cuatro futuras líneas de investigación: 1) identificar las características o razones que determinan el estatus social de los niños y niñas en la etapa de Educación Primaria; 2) analizar la influencia de los progenitores a la hora de determinar un estatus social concreto; 3) proponer un programa de intervención con el fin de trabajar la igualdad entre iguales; 4) contrastar la información aportada por el alumnado con la propuesta por el profesorado, con el fin de determinar si existen diferencias entre ambas percepciones.

Referencias

Asher, S. R., y Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

- Barret, P. M., Webster, H. M., y Wallis, J. R. (1999). Adolescent self-esteem and cognitive skills training: A school-based intervention. *Journal of Child and Family Studies*, 8(2), 217-227.
- Becker, B. E., y Luthar, S. S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37(4), 197-214.
- Betina-Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Bordignon, N. A. (2006). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., y Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13.
- Bukowski, W. M., y Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. En T. Berndt y G. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 15-45). New York: Wiley.
- Carrón, A. (2015). *Test sociométrico*. Madrid: La Rana Verde Ediciones.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 369-383.
- Cillessen, A. H. N., y Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. En A. H. N. Cillessen, D. Schwartz y L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 25-56). New York: Guilford.
- Cillessen, A. H. N., y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x
- Coie, J. D., y Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-282.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Del Prette, A., del Prette, Z., y Barreto, M. (1999). Habilidades sociales en la formación del psicólogo: Análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 27-47.
- Dijkstra, J. K., y Veenstra, R. (2011). Peer Relations. En B. B. Brown y M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence: Vol. 2. Interpersonal and sociocultural factors* (pp. 255-259). San Diego: Academic Press.
- Duncan, M. K., y Cohen, R. (1995). Liking within the peer group as a function of children's sociometric status and sex. *Child Study Journal*, 25(4), 265-287.
- Erikson, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completo*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1994). *Un modo de ver las cosas*. México: S. L. Fondo de Cultura.
- Frederickson, N. L., y Furnham, A. F. (1998). Use of sociometric techniques to assess the social status of mainstreamed children with learning difficulties. *Genetic, Social and General Psychology Monograph*, 124(4), 381.
- Freud, S. (1967). *Obras Completas Tomo I*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica en adolescentes: Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil, M., y Berruero, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: Relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 551-564.
- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J., Musitu, G., y García, M. (1990). El perfil ecológico del alumno rechazado en EGB. *Actas del III Congreso de Psicología Social*, 1, 324-344. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I. y Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23(1), 63-74.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- Haselager, G. (1997). *Classmates. Studies on the development of their relationship and personality in middle childhood*. Nijmegen: Medlagroep KUN/AZN.
- Helly, N. (2014). Programa de autoestima y rendimiento escolar en educación primaria. *UCV-HACER: Revista de Investigación y Cultura*, 3(2), 63-69.
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 227-236.
- LaFontana, K. M., y Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38, 635-647. doi: 10.1037/0012-1649.38.5.635
- Legault, F. (1993). *Gender differences in the perceptions of affiliative networks in primary school*. Poster presentado en la reunion bienal de Society for Research in Child Development, Nueva Orleans, Los Ángeles.
- Lihua, Z., y Lizhu, Y. (2006). An experimental study on self-esteem's development in children aged 4 to 8 years. *Psychological Science*, 29(2), 327-331.
- Mahadevan, N., Gregg, A. P., y Sedikides, C. (2018). Is self-regard a sociometer or a hierometer? Self-esteem tracks status and inclusion, narcissism tracks status. *Journal of Personality and Social Psychology*. Doi: 10.1037/pspp0000189
- Mestre, V., y Frías, D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49(2), 279-290.
- Murray, S. L., Griffin, D. W., Rose, P., y Bellavia, G. M. (2003). Calibrating the sociometer: The relational contingencies of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(1), 63-84.
- Ramírez, A. (2013). *Autoestima para principiantes*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Ramos, R., Giménez, A. I., Muñoz-Adell, M^a A., y Lapaz, E. (2006). *A-EP: Cuestionario para la evaluación de la autoestima en Educación Primaria*. Madrid: TEA Ediciones.
- Robles, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pedriatría*, 75(1), 29-34.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Rodríguez, M., Pellicer de Flores, G., y Domínguez, M. (2012). *Autoestima: clave del éxito personal (2. edición)*. México: Editorial El Manual Moderno.

- Rodríguez de Troyse, E. (2000). Autoestima. *Reforma*, 6, 1-4.
- Sebastián, V. H. (2012). Self-esteem and teacher self-concept. *Phainomenon*, 1(11), 23-34.
- Serrano, A., Mérida, R., y Tabernero, C. (2015). Estudio de la autoestima infantil en función del sexo. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9, 98-115.
- Stone, L. J., y Church, J. (1998). *Niñez y Adolescencia*. Buenos Aires: Hormé.
- Torres, L. E., y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wentzel, K. R., Barry, C., y Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- Wilgenbusch, T., y Merrel, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.
- Zhu, L., Xu, Z. H., y Kong, R. (2000). A study of attention, behaviour characteristics, and peer relations in children with learning disabilities. *Psychological Science*, 23(5), 556-559.

El apoyo social percibido y la inteligencia emocional en educación secundaria

Social support and emotional intelligence in secondary education

Mercedes Nancy Jiménez*

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Resumen

En el presente estudio se analiza la relación entre las diversas fuentes del apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) y las dimensiones de la inteligencia emocional (*atención, claridad y reparación*). Para ello, se contó con 1030 estudiantes de educación secundaria con edades comprendidas entre 11 y 19 años ($M = 14.68$, $DT = 1.73$), de los cuales 579 eran chicas (56.2%) y 451 chicos (43.8%) residentes en la República Dominicana. Los resultados obtenidos indican que el apoyo social percibido correlaciona positivamente con la inteligencia emocional. El apoyo de las amistades es la variable que explica en mayor medida las puntuaciones en las dimensiones de la inteligencia emocional. Existen diferencias significativas en función del sexo a favor de las chicas en apoyo de personas significativas, apoyo de las amistades, atención emocional y regulación emocional.

Palabras clave: apoyo de personas significativas, apoyo de la familia, apoyo de las amistades, inteligencia emocional.

Abstract

This study analyzes the relationship between the various sources of perceived social support (of significant individuals, of the family and of the friendships) and the dimensions of emotional intelligence (attention, clarity and reparation). To this end, 1030 secondary school students aged 11 and 19 ($M = 14.68$, $DT = 1.73$) were enrolled, of whom 579 were girls (56.2 %) and 451 boys (43.8 %) residing in the Dominican Republic. The results obtained indicate that perceived social support is positively correlated with emotional intelligence. The support of friendships is the variable that most explains the dimensions of emotional intelligence. There are significant differences on sex in favor of girls in support of significant people, support of friendships, emotional attention and emotional regulation.

Keywords: support of significant people, support of the family, support of the friendships, emotional intelligence.

Introducción

La adolescencia es un periodo caracterizado por grandes cambios físicos, cognitivos, sociales y emocionales (Fuentes, García, García, y Alarcón, 2015; Hernando, Oliva, y Pertegal, 2013), por lo que en esta etapa es importante que los y las jóvenes dispongan de recursos para poder enfrentar estos cambios de manera positiva. En este sentido, las habilidades sociales y emocionales han demostrado ser factores de gran importancia para la adaptación de la persona (Contini, 2009; Jiménez y López- Zafra, 2011). Esto hace que tanto el apoyo social como la inteligencia emocional puedan considerarse dos variables relevantes en la adolescencia, siendo por ello interesante analizar la relación entre ambas, ya que existe evidencia de que el apoyo social percibido podría estar implicado en las habilidades emocionales (Atoum y Al- Shoboul, 2018; Metaj-Macula, 2017).

Apoyo social

Existen diversas definiciones de apoyo social, casi tantas como autores han escrito sobre el tema tratado. Una de las definiciones más completa, que incluye tanto aspectos estructurales como funcionales, reales y cognitivos, y distintos niveles de análisis, es la propuesta por Lin (1986), la cual define el apoyo social como provisiones instrumentales y/o expresivas, reales, o percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos, añadiendo que estas provisiones se pueden producir tanto en situaciones cotidianas como de crisis.

Cabe destacar que los tipos de apoyo se han estudiado mayormente desde tres perspectivas diferentes la *estructural*, la *funcional* y la *contextual*: 1) La *Perspectiva Estructural* la atención se centra en los contactos sociales que el sujeto mantiene y que le sirven para manejar las demandas internas y externas. Dichos contactos se identifican o se reflejan en redes de apoyo social, por lo que se asume que tener relaciones sociales es equivalente a tener apoyo. Los aspectos más estudiados desde esta perspectiva son la integración, la participación social y el análisis de la estructura de las redes sociales (Berkman y Syme, 1979; Burlison, Albrecht, y Sarason, 1994; Ganster y Victor, 1988; Gracia, Herrero, y Musitu, 1995); 2) La *Perspectiva Funcional* hace referencia a la utilidad que desempeñan las relaciones interpersonales cuando cumplen determinadas funciones, como la emocional, de ayuda, o informacional. Se centra básicamente, en la valoración subjetiva y global de cada individuo respecto a sentirse apoyado y en cómo la calidad de las relaciones sociales fomenta estos sentimientos (Lin, 1986; Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013; Sarason, Sarason, y Pierce, 1990). Una de las clasificaciones más extendida del apoyo es la que diferencia el *apoyo emocional*, el *apoyo material* y el *apoyo informacional* (Schaefer, Coyne, y Lazarus, 1981). Junto a estos tres tipos de apoyo, también existen otras dos propuestas (House, 1981; Wills, 1985) que señalan la función de apoyo *de estima* y la *compañía social*; y 3) La *Perspectiva Contextual* recuerda que el apoyo ha de adaptarse a las características y necesidades de cada participante, debe ofrecerse en el momento adecuado y durante el tiempo necesario (Barrón, 1996).

Otra diferenciación importante respecto al apoyo social es si se trata de apoyo objetivo o subjetivo. El apoyo objetivo se refiere al apoyo recibido, y tiene que ver con características de la red social en términos de sus dimensiones estructurales y funcionales. El apoyo social objetivo o recibido se evalúa normalmente de forma retrospectiva, preguntando al sujeto qué apoyo concreto recibió en un momento determinado. En cambio, el apoyo social subjetivo o percibido se refiere a la percepción

subjetiva de que uno es amado, y de que tiene personas a quienes recurrir en caso de necesidad y que le aportarán la ayuda requerida (Barra, 2004). Es importante señalar que el apoyo social percibido constituye un factor relevante durante la adolescencia, puesto que ayuda al adolescente a aumentar la automotivación y la autoconfianza, a mantener una actitud positiva ante las transiciones de la vida y a enfrentar los estresores diarios, así como las crisis personales y los momentos de adaptación (Chavarría y Barra, 2014; Orcasita y Uribe, 2010).

Por otra parte, dentro de la investigación del apoyo social, es importante también diferenciar las fuentes del apoyo social, distinguiéndose así el apoyo familiar, el apoyo de las amistades y el apoyo de otros individuos del entorno o personas significativas (Chu, Saucier, y Hafner, 2010). En este sentido, una cuestión de interés en la investigación sobre el apoyo social en la adolescencia es conocer si existen diferencias en el apoyo percibido procedente de las distintas fuentes en función del sexo de los y las adolescentes. La investigación previa no termina de ser concluyente, ya que mientras algunos trabajos no encuentran diferencias significativas en función del sexo en ninguna de las diversas fuentes del apoyo social percibido (Barra, Cerna, Kramm, y Véliz, 2006), otros han mostrado que las chicas obtienen puntuaciones más altas en el apoyo social tomado como medida global (Fernández y Bravo, 2000; González et al., 2016; Musitu y Cava, 2003), así como en el apoyo procedente de las amistades (Barcelata, Granados, y Ramírez, 2013; Barra, 2012; Sangrador, 2017; Yu, Kerres, y Kilpatrick, 2010). Sin embargo, no parece existir consenso respecto al apoyo percibido procedente de otras personas significativas, ya que algunos estudios no encuentran diferencias significativas (Tam, Lee, Har, y Pook, 2011), mientras que otros lo hacen en favor de las chicas (Aisenson et al., 2007; Prabhu y Shekhar, 2017). En cuanto al apoyo familiar, las investigaciones encuentran que los chicos tienden a mostrar puntuaciones más elevadas que las chicas (Norris y Ayres, 2016; Sanz, 2018).

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional (IE) es un constructo que ha logrado un enorme interés a lo largo de las últimas décadas, ya que se relaciona con los logros académicos y personales en la etapa de la adolescencia (Antonio-Aguirre, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2019; Fernández-Lasarte, Ramos-Díaz, Goñi, y Rodríguez-Fernández, 2019). La inteligencia emocional tiende a considerarse desde dos modelos diferentes; por un lado, el *modelo de habilidad* y por otro el *modelo de rasgos o mixto*. El modelo de *habilidad* describe la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades adaptativas, mientras que desde un *modelo de rasgo o mixto* se considera que en la IE se combinan tanto dimensiones de personalidad y de capacidad de automotivación como habilidades emocionales. Entre los principales autores en este segundo modelo se encuentra Bar-On (2000), ya que contempla la IE como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente.

En el presente trabajo se asume un modelo de habilidad según el cual la IE se define como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10). De esta definición se desprenden las cuatro habilidades o ramas básicas de la inteligencia emocional: 1) *Percepción, valoración y expresión emocional* se concibe como el grado en el que las personas son capaces de identificar y expresar sus emociones y sentimientos correctamente, además de percibir los estados emocionales en

uno mismo y en otras personas, así como en objetos, arte, historias, música y otros estímulos; 2) *Facilitación emocional del pensamiento* es la habilidad de generar y utilizar emociones y sentir que éstas son necesarias para comunicar sentimientos o emplearlas en otros procesos cognitivos; 3) *Comprensión y análisis de las emociones* se define como la capacidad para comprender la información emocional, el modo en que las emociones se combinan y progresan a través de transiciones de relaciones, así como reconocer la transición de unos estados emocionales a otros; y 4) *Regulación reflexiva de las emociones* constituye la habilidad para estar abierto a los sentimientos, modularlos en uno mismo y en otros con el fin de promover la comprensión y el crecimiento personal. Es decir, la capacidad para permitir la experimentación tanto de emociones agradables como desagradables y ser capaz de regular las emociones propias y las de los demás.

El modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) es, sin lugar a dudas, uno de los marcos teóricos de referencia con mayor aceptación en la comunidad científica en el estudio de la IE (Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Salguero, Palomera, y Extremera, 2017; Roberts, MacCann, Matthews, y Zeidner, 2010; Salguero, Fernández-Berrocal, Balluerka, y Aritzeta, 2010). Sin embargo, este modelo tetradimensional también ha recibido críticas al no haberse podido comprobar empíricamente (Gignac, 2006; Rossen, Kranzler, y Algira, 2008).

En cuanto a las diferencias en IE en función del sexo, la investigación parece mostrar que la IE refleja la educación y los estereotipos sociales de género (Gartzia, Aritzeta, Balluerka, y Barberá 2012). Diversas investigaciones han demostrado que las chicas muestran puntuaciones superiores en atención emocional (Otero, Martín, León, y Vicente, 2009; Pena, Extremera, y Rey, 2011; Reina y Oliva, 2015), y suelen ser emocionalmente más expresivas que los varones (Prieto et al., 2017; Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés, y Latorre, 2008). En lo referente a la claridad emocional los resultados son más dispares con respecto al sexo. Algunos estudios encuentran puntuaciones más elevadas en claridad emocional entre los chicos (Reina y Oliva, 2015; Suárez y Wilches, 2015), mientras que otros lo hacen entre las chicas (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004; Sánchez et al., 2008), o no encuentran diferencias significativas en función del sexo (Cazalla-Luna y Molero, 2014; Cerón, Pérez-Olmos, e Ibáñez, 2011; Martínez, Piqueras, e Inglés, 2011; Veytia, Fajardo, Guadarrama, y Escutia, 2016). Si parece, sin embargo, que existen claras diferencias a favor de los chicos en la capacidad de gestionar, controlar y regular las emociones (Martínez et al., 2011; Veytia et al., 2016).

Apoyo social e inteligencia emocional

Se considera que existe una importante relación entre el apoyo social percibido y las habilidades emocionales, de tal manera que el percibir y manejarse en redes interpersonales y de apoyo contribuiría al desarrollo de las competencias socioemocionales en la etapa de la adolescencia, ya que los/las jóvenes actúan mejor en la sociedad, rinden de manera más eficaz en la escuela y tienen más posibilidades de convertirse en adultos productivos y bien adaptados socialmente (Caraveo-Anduaga, Colmenares-Bermúdez, y Martínez-Vélez, 2002; Pedreira, Blanco, Pérez-Chacón, y Quirós, 2014).

Sin embargo, la adolescencia es una etapa en la que ocurre un cierto alejamiento de los padres, para crear lazos afectivos más fuertes con el grupo de iguales (López y Rodríguez-Cárdenas, 2014; Rodrigo et al., 2004). Por eso resulta importante estudiar el tipo de relación que puede existir entre las distintas fuentes de apoyo social y las habilidades emocionales de los y las adolescentes.

En este sentido, se considera que, con las amistades, los y las adolescentes tienen mayor capacidad de expresar sus emociones y sentimientos, muestran más empatía y sensibilidad y son más capaces de entender mejor a sus iguales (Estévez, 2013; Inglés, 2009; Martínez, Inglés, Piqueras, y Ramos, 2010). Esta interacción con pares tiene una función decisiva para la conformación de la propia identidad del adolescente (Benaiges y Forte, 2018; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, y Zuazagoitia, 2018; Villalobos, Álvarez, y Vaquera, 2017). Diversos estudios han demostrado que los adolescentes que tienen una percepción más positiva de sus amigos, son los que muestran mayores niveles de autoestima, mayor confianza respecto a la aceptación social de los iguales, mayor autorregulación del comportamiento y mejores niveles de adaptación personal (Betina y Contini, 2011; Gonçalves y Bedin, 2015; Inmaculada, 2017; Musitu, Suárez, del Moral, y Villarreal, 2015). Por el contrario, cuando las relaciones con los iguales son conflictivas, por ejemplo, en el caso de los adolescentes que muestran dificultades en la interacción o no son aceptados por sus compañeros, se observan problemas de ajuste a largo plazo (Cava, 2011; Ulloa, 2016).

Por otro lado, a pesar de que en la adolescencia los iguales y las amistades cobran una gran importancia, la familia no deja de ser una fuente de apoyo significativa. De hecho, las y los hijos que perciben el apoyo de sus padres muestran mayores niveles de satisfacción con la vida, mejor salud física y mental, mejor manejo de las emociones negativas, y poseen mayor destreza en resolver problemas, lo cual favorece la comunicación, el crecimiento personal y la integración en el entorno (Chavarría y Barra, 2014; Estévez, Emler, Cava, e Inglés 2014). Sin embargo, la falta de apoyo familiar está relacionada con la ansiedad, el estrés, la aparición de enfermedades mentales y el abuso de sustancias (Castañeda, del Moral, y Relinque, 2017; Romero-Abrio, Musitu, Callejas-Jerónimo, Sánchez-Sosa, y Villarreal-González, 2018).

Pero no sólo el grupo de iguales y los padres son importantes para el desarrollo saludable en la adolescencia (Fernández y Bravo 2000), existen otras personas significativas (hermanos, familiares, profesores, parejas, etc.) que cumplen un papel vital en esa etapa. De hecho, se ha demostrado que los adolescentes necesitan percibir el apoyo social de quien convive con ellos, ya que dicho apoyo actúa como un recurso en la construcción de la identidad personal (León, Hernández, y Rodríguez, 2016; Pinazo y Montoro, 2004; Triadó, Martínez, y Villar, 2000). El sentir el apoyo afectivo de un hermano/a se ha relacionado con mayor confianza en uno/a mismo y menos problemas en general (Facio y Resett, 2007; McHale, Updegraff, y Whiteman, 2012). Sin embargo, las relaciones conflictivas entre hermanos también pueden generar sentimientos de ira y odio que pueden llegar a marcar el desarrollo de la personalidad y moldear posteriores formas de interacción negativa (Tippett y Wolke, 2015; Wolke, Tippett, y Dantchev, 2015). Por otro lado, percibir el apoyo de otras personas significativas como iguales y profesorado también se considera un factor protector frente a la victimización en el acoso escolar (Yubero, Ovejero, y Larrañaga, 2010), considerándose que las buenas relaciones entre alumnado y profesorado constituye un medio útil para reducir los comportamientos agresivos en la escuela.

En lo que respecta a la relación entre la inteligencia emocional percibida, y el apoyo social, se ha observado (Atoum y Al-Shoboul, 2018) que éste último (considerado de forma general, sin diferenciar las fuentes), correlaciona positivamente con cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional). Del mismo modo, también hay estudios que demuestran una relación positiva entre las diversas fuentes del apoyo social (de personas significativas, de la familia y de las amistades) y las dimensiones de la IE como habilidad (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008; Metaj-Macula, 2017). Otras

investigaciones han demostrado que el apoyo de la familia y el apoyo de las amistades están relacionados con altos niveles de la inteligencia emocional concebida como habilidad (Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015; Kong, Zhao, y You, 2012).

Así, dada la estrecha relación entre el apoyo social percibido de diversas fuentes (de personas significativas, de la familia y de las amistades) y el desarrollo positivo en la adolescencia (incluyendo diversas habilidades socioemocionales), sería interesante analizar la relación entre el apoyo social e inteligencia emocional percibida como habilidad, y en qué medida pueden explicar las distintas fuentes de apoyo percibido las dimensiones de la IE. Igualmente, sería interesante analizar si existen diferencias significativas en función del sexo en el apoyo social percibido y la IE. Es por ello, que ésta investigación, se ha planteado los siguientes objetivos:

- Analizar las correlaciones entre las diversas fuentes del apoyo social percibido (personas significativas, familia y amistades) y la inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional y regulación emocional).
- Identificar la capacidad explicativa de las distintas fuentes de apoyo social sobre las puntuaciones de la inteligencia emocional.
- Analizar la variabilidad del apoyo social percibido y la inteligencia emocional en función del género.

Método

Participantes

En este estudio participaron un total de 1030 estudiantes residentes en la República Dominicana, con edades comprendidas entre los 11 y 19 años ($M = 14.68$, $DT = 1.73$). De ellos 579 eran chicas (56.2%) y 451 eran chicos (43.8%). Todos ellos cursaban estudios de educación secundaria, desde 1° hasta 6° curso.

Instrumentos

Para medir el *apoyo social* se utilizó el cuestionario Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) de Zimet, Dahlem, Zimet, Farley (1988), traducido al español y validado en Chile por Arechabala y Miranda (2002). La escala MSPSS evalúa la percepción que tienen las personas del apoyo social informal con el que cuentan. Está compuesta por 12 ítems. A través de los cuales se obtiene información del apoyo social percibido por las personas participantes en las tres áreas: *familia*, *amigos* y *otros significativos o personas significativas*. Los ítems se valoran empleando una escala de respuestas que oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). Esta escala ha mostrado tener una buena fiabilidad y validez en sus tres subescalas: *familia*, *amigos* y *otros significativos*, obteniendo en este trabajo un coeficiente alpha de Cronbach de .80, .84 y .80 respectivamente.

La *inteligencia emocional* se valoró mediante el cuestionario Trait Meta Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer (1990), adaptado y validado al castellano por Fernández-Berrocal et al. (2004) con una muestra de adolescentes entre los 12 y 17 años. Este instrumento es una medida de autoinforme de 24 ítems con una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta desde 1 = “nada de acuerdo” hasta 5 = “totalmente de acuerdo”, la herramienta permite recoger información sobre las tres dimensiones: *atención*, *claridad* y *reparación*. La consistencia interna de cada dimensión en este estudio es: .77, .75 y .75 respectivamente.

Procedimiento

Para la aplicación de los cuestionario se solicitó el apoyo de los/las directores/as, docentes, y del departamento de psicología y orientación, perteneciente a los centros educativos en los que se imparte docencia en educación secundaria. Después de haber establecido contacto telefónico y tras realizar los trámites correspondientes con cada Centro Educativo, se aplicaron los cuestionarios en las respectivas aulas del alumnado, siendo la duración media de 45 minutos. Estas fueron completadas de forma voluntaria, garantizándose en todo momento la confidencialidad de los datos.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos en ambos cuestionarios fueron analizados a través del Software SPSS Statistics en su versión 23 para Windows. Se realizaron análisis de correlación de Pearson, prueba T de Student y regresión lineal múltiple. En los análisis de diferencias de medias (prueba T de Student) cuando las diferencias entre grupos resultaron significativas se calculó el tamaño del efecto con la *d* de Cohen, interpretando su magnitud de acuerdo con los siguientes criterios (Cohen, 1988): tamaño bajo cuando $0 < d < .20$, medio-moderado: $.20 < d < .50$ y alto: $d > .50$.

Resultados

Se procedió a calcular la relación existente entre las diversas fuentes del apoyo social (personas significativas, familia y amistades) y las dimensiones de la inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) mediante el cálculo de correlaciones de Pearson con significación bilateral (ver tabla1).

Tabla 1

Correlaciones entre el Apoyo Social Percibido y la Inteligencia Emocional

		Atención	Claidad	Reparación
Apoyo de personas significativas	r	.232	.262	.270
	p	.000**	.000**	.000**
Apoyo familiar	r	.068	.231	.279
	p	.029*	.000**	.000**
Apoyo de amistades	r	.190	.228	.216
	p	.000**	.000**	.000**

*** $p < .001$, * $p < .05$

Tal y como muestra la tabla 1, aunque los coeficientes de correlación (*r*) son bajos, todas las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas ($p < .001$). Cabe destacar la correlación entre las variables *apoyo familiar* y *atención emocional*, que ha resultado de menor intensidad ($r = .068$, $p = .029$), siendo el *apoyo de personas significativas* ($r = .232$, $p = .000$) el que muestra mayor relación con prestar atención a los propios sentimientos, seguido el *apoyo de las amistades* ($r = .190$, $p = .000$). En lo que respecta a las dimensiones de *claridad emocional* y *reparación emocional*, el índice de las correlaciones es también bajo (inferior a .3 en todos los casos) pero más similar entre las distintas fuentes de apoyo.

Para comprobar la capacidad explicativa de las distintas fuentes de apoyo social percibido sobre las puntuaciones de la inteligencia emocional, se realizó una regresión lineal múltiple (ver tabla 2).

Tabla 2
Capacidad predictiva del Apoyo Social Percibido sobre la Inteligencia Emocional en adolescentes

	Atención				Claridad				Reparación			
	R ²	β	t	p	R ²	β	t	p	R ²	β	t	p
Constante		-	16.91	.000		-	16.34	.000		-	15.21	.000
Apoyo de personas significativas	.081	.081	2.40	.017*	.081	-.106	-3.15	.002**	.060	.086	2.52	.012**
Apoyo familiar		.117	3.18	.002**		.151	4.09	.000***		.110	2.95	.003**
Apoyo de amistades		.156	4.41	.000***		.210	5.91	.000***		.111	3.09	.002**

*** p < .001, ** p < .010, * p < .05

Como puede comprobarse, el *apoyo de las amistades* es la fuente con mayor capacidad explicativa en las tres dimensiones de la inteligencia emocional, tanto sobre *atención emocional* ($\beta = .156$, $p = .000$); como sobre la *claridad emocional* ($\beta = .210$, $p = .000$); y la *reparación emocional* ($\beta = .111$, $p = .002$), si bien el apoyo de la *familia* también explica en similar medida las tres dimensiones ($\beta = .117$, $p = .002$; $\beta = .151$, $p = .000$ y $\beta = .110$, $p = .003$ respectivamente). Destaca el hecho de que percibir mayor apoyo de *otras personas significativas* explicaría puntuaciones inferiores en *claridad emocional* ($\beta = -.106$, $p = .002$), algo que no ocurre con el resto de fuentes, que muestran una relación positiva con las dimensiones de la IE, es decir; a mayor apoyo percibido, mayor puntuación en la dimensión de IE.

Para analizar la variabilidad del apoyo social percibido y la inteligencia emocional en función del sexo se realizó una prueba de comparación de medias (t de Student) como se observa en las tablas 3 y 4.

Tabla 3
Diferencias del Apoyo Social Percibido según sexo

	Sexo	N	M (DT)	t	p	d
Apoyo de personas significativas	Chicas	579	5.86 (1.37)	5.419	.000***	.033
	Chicos	451	5.40 (1.38)			
Apoyo familiar	Chicas	579	5.36 (1.59)	-1.695	.090	-
	Chicos	451	5.51 (1.39)			
Apoyo de amistades	Chicas	579	5.24 (1.42)	2.92	.004**	0.18
	Chicos	451	4.98 (1.40)			

*** p < .001, ** p < .010

Los resultados muestran (ver tabla 3) diferencias significativas entre chicos y chicas en apoyo social percibido, favorables a éstas últimas en lo que respecta a *apoyo de personas significativas* ($M = 5.86$ vs. 5.40 , $t = 5.419$, $p = .000$) y *apoyo de las amistades* ($M = 5.24$ vs. 4.28 , $t = 2.92$, $p = .004$). El tamaño del efecto de estas

diferencias es bajo ($d = .18$) en el caso del *apoyo de amistades*, y medio-moderado ($d = .33$) en el caso del *apoyo de personas significativas* (Cohen, 1988).

Tabla 4
Diferencias de la Inteligencia Emocional según sexo

	Sexo	N	M (DT)	t	p	d
Atención	Chicas	579	26.68 (6.56)	7.185	.000**	0.45
	Chicos	451	23.80 (6.11)			
Claridad	Chicas	579	25.17 (6.64)	-.034	.973	-
	Chicos	451	25.19 (6.17)			
Reparación	Chicas	579	28.13 (6.92)	2.673	.008**	0.17
	Chicos	451	27.05 (6.02)			

*** $p < .001$, ** $p < .010$

En lo que respecta a la variabilidad de la inteligencia emocional en función del sexo (ver tabla 4), se observaron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de *atención emocional* ($M = 26.68$ vs. 23.80 , $t = 7.185$, $p = .000$) y *reparación emocional* ($M = 28.13$ vs. 27.05 , $t = 2.673$, $p = .008$) favorables a las chicas en ambos casos. El tamaño de dichas diferencias (Cohen, 1988) resulta medio- moderado ($d = .45$) en el caso de la *atención emocional* y bajo en *reparación emocional* ($d = .17$).

Discusión

El principal objetivo de la presente investigación era analizar la relación entre apoyo social percibido (de personas significativas, de la familia y de las amistades) y la inteligencia emocional (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional) en la adolescencia. Los resultados muestran la existencia de correlaciones positivas y significativas entre el apoyo social percibido y la inteligencia emocional, en línea con estudios previos (Gallagher y Vella-Brodrick, 2008; Metaj-Macula, 2017).

En este trabajo el apoyo de las amistades ha sido la fuente de apoyo social que ha mostrado mayor capacidad explicativa sobre las distintas dimensiones de la inteligencia emocional, algo que podría deberse a que en la etapa de la adolescencia los/las jóvenes tratan de encajar en su entorno, sentirse valorados y aceptados por su grupo (Cicua, Méndez, y Muñoz, 2008; Zabala, Valadez, y Vargas 2017), y pasan mayor tiempo con los iguales o amistades, compartiendo con ellos pensamientos y sentimientos (Benaiges y Forte, 2018; Rodríguez-Fernández et al., 2018) que conducen a conocer mejor sus emociones y las de los demás. De hecho, se considera que percibir el apoyo social de las amistades y crear fuertes lazos emocionales ayuda a regular las respuestas emocionales y refuerza la superación de conflictos, potenciando el crecimiento personal, y la adquisición de las habilidades socioemocionales, indispensables para el desarrollo de una personalidad saludable (Benítez, Tomás, y Justicia, 2007; Fuentes, Martínez, y Hernández, 2001). En este sentido, otros estudios también observan que el *apoyo de las amistades* predice la atención, claridad y reparación emocional (Azpiazu et al., 2015), así como la conciencia sobre las propias emociones, el uso y la regulación emocional propia y ajena (Atoum y Al-Shoboul, 2018) y la estabilidad emocional (Hay y Ashman, 2003).

Aunque los adolescentes muestran en esta etapa un interés importante por entablar nuevas relaciones con otras personas ajenas al contexto familiar, los datos de este estudio señalan, al igual que otras investigaciones (Ramírez-Lucas, Ferrando, y Sainz, 2015; Azpiazu et al., 2015), que la familia durante ésta etapa de vida continúa desempeñando una importante función para los y las adolescentes, ya que el apoyo percibido de la familia, en este trabajo, si bien explica en menor medida la dimensión de claridad emocional de lo que hacen las amistades, contribuye de igual manera que el apoyo de amigos/a a explicar la reparación emocional.

Por otra parte, cabe destacar que en la etapa de la adolescencia existen personas significativas fuera del contexto familiar y del grupo de los amigos que también influyen en el bienestar emocional de los y las jóvenes. Sin embargo, una limitación de este estudio es que no se ha podido concretar qué persona constituye ese “otro significativo” de manera que resulta difícil explicar la razón por la que percibir el apoyo de dicha fuente parece explicar menor claridad emocional.

Por último, en cuanto a la variabilidad del apoyo social percibido y la inteligencia emocional en función del sexo, en este estudio se ha constatado que las chicas perciben mayor *apoyo de personas significativas* que los chicos, lo que coincide con trabajos previos (Aisenson et al., 2007; Prabhu y Shekhar, 2017). También las chicas han obtenido puntuaciones más elevadas en el *apoyo percibido de las amistades*, algo similar a lo encontrado por otras investigaciones (Barcelata et al., 2013; Barra, 2012; Sangrador, 2017; Yu et al., 2010).

Finalmente, en lo que respecta a la inteligencia emocional, se encontraron diferencias significativas a favor de las chicas en atención emocional, resultados que coinciden con investigaciones previas (Otero et al., 2009; Pena et al., 2011; Reina y Oliva, 2015). Sin embargo, en este trabajo las chicas también muestran puntuaciones más altas en regulación emocional, habilidad en la que suelen puntuar más alto los chicos (Martínez et al., 2011; Veytia et al., 2016). Nuestros resultados podrían explicarse por el hecho de que las adolescentes perciben mayor apoyo social que los chicos, lo que podría influir en que éstas sientan que tienen mayor facilidad para regular las emociones, ya que unas buenas relaciones sociales y de amistad parece contribuir a un mayor desarrollo socioemocional, una personalidad más sana y un mejor afrontamiento de los conflictos (Benítez et al., 2007; Fuentes et al., 2001).

Este estudio tiene ciertas limitaciones, ya que, los análisis realizados y su naturaleza secuencial no permiten extraer conclusiones causales. Por ello, futuros estudios podrían analizar la relación entre apoyo social percibido y la inteligencia emocional con diseños longitudinales, así como utilizando modelos estructurales. Asimismo, sería interesante analizar si las principales fuentes de apoyo social y las puntuaciones en inteligencia emocional varían en función de los distintos momentos o etapas de la adolescencia: la adolescencia temprana, la adolescencia media y la adolescencia tardía.

A pesar de las limitaciones, los datos de ésta investigación parecen indicar la importancia de la percepción del apoyo de personas significativas, de la familia y de las amistades de la adolescencia, ya que, se ha encontrado que las personas con una percepción de apoyo social alta tienen mejor habilidad para sentir, expresar, comprender y regular los estados emocionales de forma adecuada. Por otro lado, los resultados de este trabajo han mostrado la existencia de diferencias en función de sexo tanto en el apoyo social percibido (de personas significativas y amistades) como en las dimensiones de atención y reparación, favorables siempre a las chicas. Estos resultados son importantes, ya que podrían estar indicando una mayor necesidad de ayuda de los chicos en una etapa clave del desarrollo como es la adolescencia. Por ello, teniendo en

que el diseño Curricular Dominicano es abierto y flexible, sería necesario proponer intervenciones psicoeducativas, que contribuyan a fortalecer el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales de los y las jóvenes. De esta manera, se estaría contribuyendo a la formación integral de aquellas competencias fundamentales que debe desarrollar un joven o una joven al finalizar el nivel secundario.

Agradecimientos: Este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT), República Dominicana.

Referencias

- Aisenson, D. B., Aisenson, G., Batlle, S. M., Legaspi, L. P., Polastri, G. E., y Valenzuela, V. (2007). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. *Anuario de Investigaciones*, 14, 71-72.
- Antonio-Aguirre, I., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118.
- Arechabala, M. C., y Miranda, C. (2002). Validación de una escala de apoyo social percibido en un grupo de adultos mayores adscritos a un programa de hipertensión de la región metropolitana. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 49-55. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532002000100007>
- Atoum, A. Y., y Al-Shoboul, R. A. (2018). Emotional support and its relationship to Emotional intelligence. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(1), 7-16. <http://dx.doi.org/10.14738/assrj.51.4095>
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- Barcelata, B. E. E., Granados, A. M., y Ramírez, A. F. (2013). Correlatos entre funcionamiento familiar y apoyo social percibido en escolares en riesgo psicosocial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24), 65-70.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Intelligence Inventory. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barra, E. A. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14(2), 237- 243. <https://doi.org/10.25009/pys.v14i2.848>
- Barra, E. A. (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 29-38.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., y Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24(1), 55-61.
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: Aspectos teóricos y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- Benaiges, J. V., y Forte, M. V. (2018). *Características de la Red de Apoyo Social y Bienestar Psicológico en Adolescentes* (Tesis de doctorado). Universidad Nacional del Mar de Plata: Argentina.
- Benítez, J. L. M., Tomás, A. M., y Justicia, F. J. (2007). La liga de alumnos amigos: desarrollo de las habilidades sociales del alumno para prestar apoyo socioemocional. *Anales de Psicología*, 23(2), 185-192.

- Berkman, L. F., y Syme, S. L. (1979). Social networks, host resistance, and mortality: a nine-year follow-up study of Alameda County residents. *American Journal of Epidemiology*, 109(2), 186-204.
- Betina, A., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Burleson, B. R., Albrecht, T. L., y Sarason, I. G. (1994). *Communication of social support: Messages, interactions, relationships, and community*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Caraveo-Anduaga, J. J., Colmenares-Bermúdez, E., y Martínez-Vélez, N. A. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 44(6), 492-498.
- Castañeda, A., del Moral, G., y Relinque, C. S. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo. *Criminalidad*, 59(3), 141-152.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
<https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858>
- Cerón, D. M., Pérez-Olmos, I., e Ibáñez, M. (2011). Inteligencia emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(1), 49-64.
- Chavarría, M. P., y Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: Relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082014000100004>
- Chu, P. S., Saucier, D. A., y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29, 624-645. <https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>
- Cicua, D., Méndez, M., y Muñoz, L. (2008). Factores en el consumo de alcohol en adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 4(11), 115-134.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic.
- Contini, N. G. (2009). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 9, 45-64.
- Estévez, E. (2013). Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores. En B. Martínez (Ed.), *El mundo social del adolescente: amistades y pareja* (pp.71-96). Madrid: Síntesis.
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J., e Inglés, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23(1), 57-67. <https://doi.org/10.5093/in2014a6>
- Facio, A., y Resett, S. (2007). Desarrollo de las relaciones con padres y hermanos en adolescentes argentinos. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 255-266.
- Fernández, J., y Bravo, A. (2000). Estructura y dimensiones de apoyo en la red social de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 87-105.

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., Ruíz-Aranda, D., Salguero, J. M., Palomera, R., y Extremera, N. (2017). La relación del Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín (TIEFBA) con el ajuste personal y escolar de adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.07.001>
- Fernández-Lasarte, O., Ramos-Díaz, E., Goñi, E. P., y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Estudio comparativo entre educación superior y media: efecto del apoyo social percibido, el autoconcepto y la inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Educación XXI*, 2(2), 165-185.
- Fuentes, A., Martínez, J. L., y Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 531-546.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10876>
- Gallagher, E. N., y Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1551-1561. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>
- Ganster, D. C., y Victor, B. (1988). The impact of social support on mental and physical health. *British Journal of Medical Psychology*, 61(1), 17-36.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Gignac, G. E. (2006). Self-reported emotional intelligence and life satisfaction: Testing incremental predictive validity hypotheses via structural equation modeling (SEM) in a small sample. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1569-1577. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.01.001>
- Gonçalves, S., y Bedin, L. M. (2015). Bienestar, salud e imagen corporal de adolescentes brasileiros: la importancia de los contextos familiares, de amistad y escolar. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1399-1409.
- González, E., Martínez, V., Molina, T., George, M., Sepúlveda, R., Molina, R., y Hidalgo-Rasmussen, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolarizados chilenos. *Revista Médica de Chile*, 144(3), 298-306. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000300004>
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). El apoyo social. Barcelona: PPU.
- Hay, I., y Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/1034912032000053359>
- Hernando, Á., Oliva, A., y Pertegal, M. Á. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23. <https://doi.org/10.5093/in2013a3>
- Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122.
- House, J. (1981). *Work stress and social support*. Massachusetts: Addison-Wesley.

- Inglés, C. J. (2009). *Enseñanza de habilidades interpersonales en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Inmaculada, M. (2017). *Cambios en la estructura y en la función familiar de los adolescentes en los últimos 16 años (1997-2013) y su relación con el apoyo social* (Tesis de doctorado). Universidad de Huelva: España.
- Jiménez, M. I., y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>
- León, A. K., Hernández, L. I. B., y Rodríguez, C. G. (2016). Un análisis del vínculo abuelos nietos-adolescentes reflexión sobre la transmisión generacional. *Revista Katálysis*, 19(2), 251-259.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social Support, life events, and depression* (pp. 17-30). New York: Academic Press.
- López, C. B., y Rodríguez-Cárdenas, D. E. (2014). Percepción de amistad en adolescentes: el papel de las redes sociales. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(2), 325-338. <https://doi.10.15446/rcp.v23n2.37359>
- Martínez, A. E., Inglés, C. J., Piqueras, J. A., y Ramos, V. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 111-138.
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., e Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 37, 20-21.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- McHale, S. M., Updegraff, K. A., y Whiteman, S. D. (2012). Sibling relationships and influences in childhood and adolescence. *Journal of Marriage and Family*, 74(5), 913-930. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.01011.x>
- Metaj-Macula, A. (2017). The Relationship between Emotional Intelligence and Perceived Social Support. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 168-172. <https://doi.org/10.5901/jesr.2017.v7n1p168>
- Musitu, G. O., Suárez, C. R., del Moral, G. D. A., y Villareal, M. E. G. (2015). El consumo de alcohol en adolescentes: el rol de la comunicación, el funcionamiento familiar, la autoestima y el consumo en la familia y amigos. *Búsqueda*, 2(14), 45-61.
- Musitu, G., y Cava, M. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 12(2), 179-192.
- Norris, S. M., y Ayres, C. G. (2016). Factors influencing the health promoting physical activity behaviors of diverse urban adolescents. *Journal of Nursing Practice Applications y Reviews of Research*, 6(1), 16-23. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2014.302481>
- Orcasita, L., y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia*, 4(2), 69-82.

- Otero, C., Martín, E., León, B., y Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(2), 275-284.
- Pedreira, J. M., Blanco, V. R., Pérez-Chacón, M. M., y Quirós, S. (2014). Psicopatología en la adolescencia. *Medicine-Programa de Formación Médica Continuada Acreditado*, 11(61), 3612-3621.
- Pena, M. G., Extremera, N. P., y Rey, L. P. (2011). El papel de la Inteligencia Emocional en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 69-79. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.78>
- Pinazo, S., y Montoro, J. (2004). La relación entre abuelos y nietos. Factores que predicen la calidad de la relación intergeneracional. *Revista Internacional de Sociología*, 62(38), 147-168. <https://doi.org/10.3989/ris.2004.i38.257>
- Prabhu, S. G., y Shekhar, R. (2017). Resilience and perceived social support among school-going adolescents in Mangaluru. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 33(4), 359-364. https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp_108_16
- Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., y Hernández, D. (2017). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: Un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 297-320.
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., y Sainz, A. (2015). ¿Influyen los estilos parentales y la inteligencia emocional de los padres en el desarrollo emocional de sus hijos escolarizados en 2º ciclo de educación infantil? *Acción Psicológica*, 12(1), 65- 78.
- Reina, M. D. C. F., y Oliva, A. D. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y satisfacción vital en adolescentes. *Psicología Conductual*, 23(2), 345-359.
- Roberts, R. D., MacCann, C., Matthews, G., y Zeidner, M. (2010). Emotional intelligence: Toward a consensus of models and measures. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(10), 821-840. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00277.x>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108. <https://doi.org/10.5944/educXXI.16026>
- Romero-Abrio, A., Musitu, G., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C., y Villarreal-González, M. E. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit*, 24(1), 29-43. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.03>
- Rossen, E., Kranzler, J. H., y Algina, J. (2008). Confirmatory factor analysis of the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test V 2.0 (MSCEIT). *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1258-1269. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.020>
- Salguero, J. M., Fernandez-Berrocal, P., Balluerka, N., y Aritzeta, A. (2010). Measuring perceived emotional intelligence in the adolescent population: Psychometric properties of the Trait Meta-Mood Scale. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 38(9), 1197-1209.

- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. L. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Education y Psychology*, 6(2), 455-474.
- Sangrador, M. C. M. (2017). *La influencia de la autoestima, el autoconcepto, el apoyo social percibido y el ajuste escolar en el rendimiento académico de los adolescentes* (Tesis de doctorado). Universidad de Burgos: España.
- Sanz, D. M. (2018). *Niveles de actividad física y apoyo social percibido del alumnado adolescente de la provincia de Soria* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid: España.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., y Pierce, G. R. (1990). *Social support: An interactional view*. Oxford: John Wiley and Sons.
- Schaefer, C., Coyne, C., y Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4(4), 381-406.
- Suárez, Y. C., y Wilches, C. B. (2015). Habilidades emocionales en una muestra de estudiantes universitarios: las diferencias de género. *Educación y Humanismo*, 17(28), 119-132. <https://doi.org/10.17081/eduhum.17.28.1170>
- Tam, C. L., Lee, T. H., Har, W. M., y Pook, W. L. (2011). Perceived social support and self-esteem towards gender roles: Contributing factors in adolescents. *Asian Social Science*, 7(8), 49-58. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n8p49>
- Tippett, N., y Wolke, D. (2015). Aggression between siblings: Associations with the home environment and peer bullying. *Aggressive Behavior*, 41(1), 14-24. <https://doi.org/10.1002/ab.21557>
- Triadó, C., Martínez, G., y Villar, F. (2000). El rol y la importancia de los abuelos para sus nietos adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 107-118.
- Ulloa, L. H. (2016). *Preconcepciones de maltrato escolar y su relación con autoestima, autoeficacia y apoyo social en escolares agresores y víctimas de ambos sexos, de edades entre 12 y 19 años de colegios subvencionados de la ciudad de Viña del Mar-Chile* (Tesis de doctorado). Universidad de Málaga: España.
- Veytia, M. L., Fajardo, R. J. G., Guadarrama, R. G., y Escutia, N. G. (2016). Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato. *Informes Psicológicos*, 16(1), 35-50. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>
- Villalobos, C. F., Álvarez, I. M., y Vaquera, E. (2017). Amistades co-étnicas e inter-étnicas en la adolescencia: Diferencias en calidad, conflicto y resolución de problemas. *Educación XXI*, 20(1), 99-120. <https://doi.org/10.5944/educXXI.17493>
- Wills, T. A. (1985). Supportive functions of interpersonal relationships. En S. Cohen y S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 61-82). New York, US: Academic Press.
- Wolke, D., Tippett, N., y Dantchev, S. (2015). Bullying in the family: sibling bullying. *The Lancet Psychiatry*, 2(10), 917-929. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(15\)00262-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00262-X)
- Yu, S. R., Kerres, C. M., y Kilpatrick, M. D. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>

- Yubero, S., Ovejero, A., y Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 25(3), 283-293. <https://doi.org/10.1174/021347410792675589>
- Zabala, M. A. B., Valadez, M. D. L. D. S., y Vargas, M. D. C. V. (2017). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 321-339.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., y Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2

Zabalduz

Jardunaldi, kongresu, sinposio, hitzaldi
eta omenaldien argitalpenak

Publicaciones de jornadas, congresos,
simposiums, conferencias y homenajes

INFORMAZIOA ETA ESKARIAK • INFORMACIÓN Y PEDIDOS

UPV/EHUko Argitalpen Zerbitzua • Servicio Editorial de la UPV/EHU
argialetxea@ehu.eus • editorial@ehu.eus
1397 Posta Kutxatila - 48080 Bilbo • Apartado 1397 - 48080 Bilbao
Tfn.: 94 601 2227 • www.ehu.eus/argitalpenak

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea